

MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT
HALLE-WITTENBERG



Das Konzept der Diversität und seine Relevanz für eine Pädagogik der Nicht_Behinderung

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Philosophischen Fakultät III

Erziehungswissenschaft / Rehabilitationspädagogik

der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

von Susanne Imholz

Erstgutachter: Prof. Dr. Christian Lindmeier

Zweitgutachter: Prof. Dr. Markus Dederich

Verteidigung: 14.12.2023

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Hinführung zum Thema	1
1.1. (M)Eine Forscherinnenperspektive reflexiv	13
1.2. Zum Begriff ‚Behinderte‘ in dieser Arbeit	16
1.3. Schreib- und Leseweisen	18
2. Vorgehen und erkenntnistheoretische Einordnung	20
2.1. Hermeneutischer Charakter	23
2.2. Diskursanalytischer Charakter	26
2.3. Kulturwissenschaftlicher Charakter	29
2.3.1. Poststrukturalistische und dekonstruktive Denkweisen	32
2.3.2. Kulturwissenschaftliche Methodologie	35
I. Das Konzept der Diversität	39
3. Etymologie von Diversität, Diversity und Diversitas	40
3.1. Diversität als Verschiedenheit, Unterschied, Differenz	42
3.2. Diversität als Gegensatz, Widerspruch	43
4. Entstehung der Business- und Equityperspektive von Diversity	44
5. Diversitätsansätze in der deutschen Erziehungswissenschaft	48
5.1. Affirmative Diversity-Management-Konzepte	51
5.2. Diversity Education/Pädagogik der Vielfalt	53
5.3. Machtkritische Diversity-Konzepte	57
5.3.1. Verbindung von Macht und Unterdrückung	62
5.3.2. Diversity als politische Praxis	65
5.3.3. Diversität in hegemonialen Verhältnissen	66
5.3.4. Praxis der Machtkritik - Ausgangslage für Veränderung	67
5.4. Abgrenzung zu Heterogenität	68
5.5. Kritik an und Potenzial von Diversitätskonzepten	69
5.5.1. Wirtschaftliche Interessen und emanzipatorisches Anliegen	70

5.5.2. Organisationsfokus und Adressat*innenfokus	72
5.5.3. Reproduktion durch Essentialisierung und Wissen über Herstellungspraxen	74
5.5.4. Ressourcenfokus und analytisch-reflexive Diversity-Kompetenz .	75
5.5.5. Normativer Menschenrechtsbezug und Reflexivität kulturellen Wissens	77
5.5.6. Homogene Differenzkategorien und Komplexität von Differenz .	78
5.5.7. Begrenzte, eindeutige Kategorien und Offenheit für mannigfaltige Phänomene	80
5.5.8. Positivistisches und kritisch-reflexives Diversitätsverständnis . .	82
6. Diversitäts- und Differenzkategorie Behinderung	86
6.1. Betrachtung von Behinderung und differenter Körper	90
6.2. Norm und Nicht_Behinderung	97
6.3. Behindertenpädagogik und ihr Gegenstand	101
6.3.1. Differenztheoretische Reflexivität	107
6.3.2. Kulturwissenschaftliche Reflexivität	112
6.4. Deutsche Behinderten(rechts)bewegung	117
6.4.1. Selbstbestimmung und Empowerment	122
6.4.2. Disability Pride - Behinderung, Widerstand und Stolz	124
6.5. Dis_ability in den Disability Studies	126
6.5.1. Ableismus	130
6.5.2. Behinderung als kulturelles und gesellschaftliches Differenzierungsmerkmal	134
6.5.3. Disability Studies in Education (DSE)	137
II. Diversitätskonzepte mit Differenzdenken verbinden	142
7. Der grundlegende Begriff Differenz in Diversitätskonzepten	143
7.1. Entwicklung des Differenzdenkens	144

7.2. Differenz und Ungleichheit in den Sozial- und Kulturwissenschaften . . .	146
7.2.1. Horizontale Ungleichheit als gleichberechtigte Differenz	148
7.2.2. Vertikale Ungleichheit als hierarchische Differenz	148
7.3. Strukturkategorien und Differenzordnung	150
7.4. Spannungen und Widersprüchlichkeiten im Differenzdenken	154
8. Prägende Differenzdebatten in der Erziehungswissenschaft	157
8.1. Differenz aus sozialkonstruktivistischer Sicht	160
8.1.1. Humandifferenzierung - Praxis des Unterscheidens	163
8.1.2. Politics of belonging - Praxis der Grenzziehung	169
8.1.3. Performativität - Praxis der Wiederholung und Wirklichkeitserzeugung	172
8.1.4. Othering - Praxis des Fremdmachens	174
8.1.5. Diskriminierung - Praxis der Abwertung	177
8.2. Differenz aus dekonstruktivistischer Sicht	180
8.2.1. Poststrukturalistisch-kulturwissenschaftliche Reflexivität	182
8.2.2. Transversive und subversive Differenzen	184
9. Kulturwissenschaftliche Relevanz von Differenz	186
9.1. Von der Kategorie Behinderung hin zur Differenz Nicht_Behinderung . .	188
9.2. Konstruktionsprinzipien von Ordnungen und deren Störung	190
9.3. Hall's Analyse der Ambivalenz von Differenz	193
9.4. Identität als soziokulturelle Differenzkonstruktion	197
9.4.1. Identität und Subjektivierung	200
9.4.2. Exkurs: Die Konstruktion (m)einer behinderten Identität	201
10. Zwischenfazit	205

III. Diversitäts- und Differenzkategorie Behinderung

dekonstruktiv weiterdenken	209
11. Kulturwissenschaftlich-poststrukturalistische Vertiefung	210
11.1. Epistemologie marginalisierter Perspektiven	210
11.2. Artikulation	213
11.3. Dekonstruktion	214
12. Wissen - Subjektivierung - Macht in Bewegung	217
12.1. Wissen	218
12.1.1. Diskurse und deren Wandel	220
12.1.2. Ideologie und Erfahrungswissen	225
12.1.3. Ideologische Felder und semantische Ketten	229
12.2. Subjektivierung	232
12.2.1. Handlungsmacht und Selbstverständnis	235
12.2.2. Politische Subjektivierung	237
12.2.3. Normalisierung und Subjektivierung	245
12.3. Macht	247
12.3.1. Machtanalytik der Kultur anhand des Körpers	252
12.3.2. Hegemoniedispositiv oder das Macht-Wissen-Spiel	255
13. Repräsentation in Bewegung	260
13.1. Bedeutungsebenen von Repräsentation	261
13.2. Repräsentation und Körper	266
13.3. Cultural turn und Repräsentationskritik	270
13.4. (Machtvolle) Repräsentationspraktiken	276
13.4.1. Stereotypisierung und Fetischismus	277
13.4.2. Angriff auf marginalisierende Repräsentation	280
13.5. Kulturpolitik - Kampf gegen festlegende Repräsentationsregime	286
13.5.1. Uneindeutigkeit und neue Repräsentationsformen	290
13.5.2. Einfluss marginalisierter und subalternen Perspektiven	299

14. Widerständig-dekonstruktive Praxen in der Selbst(re)präsentation Behinderter	307
14.1. Unterlassen einer Differenz - Undoing Difference	310
14.2. Praxis der Grenzüberschreitung - Entgrenzung	312
14.3. Praxis der Unterbrechung - Bedeutungsverschiebung	314
14.4. Praxis der Aneignung/Reclaiming - Umdeutung/Resignifizierung	316
14.5. Praxis der Aufwertung - Neubeschreibung/Palimpsest	319
14.6. Exkurs: Lorenza Böttners Selbst(re)präsentation	323
14.7. Anwendung widerständig-dekonstruktiver Praxen	326
15. Politik der (Re)präsentation - Differenz Nicht_Behinderung in Bewegung	329
IV. Theorieskizze einer diversitätswussten Pädagogik der Nicht_Behinderung	333
16. Konzept einer diversitätswussten Pädagogik der Nicht_Behinderung	334
16.1. Rahmungebende Eigenschaften einer diversitätswussten Pädagogik	338
16.2. Theoretische Zugänge	340
16.2.1. Macht- und Differenzanalyse	341
16.2.2. Perspektiven und Episteme Behinderter	347
16.2.3. Dekonstruktives Denken	352
17. Theorie neu denken - Pädagogik in Bewegung	363
18. Disziplinäre Einordnung der Theorie	374
19. Fazit	380
20. Literatur	387

1. Einleitung und Hinführung zum Thema

Zu Beginn dieser Arbeit möchte ich eine Geschichte erzählen. Während meines Studiums erlebte ich im Rahmen der Praktika an Förderschulen und Förderkindergärten vielfach Situationen, in denen ich Machtmissbrauch in der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind beobachten konnte. Dieser ging stets von der privilegierten Seite aus und reichte von Interaktionen, die kindliche Bedürfnisse bewusst missachteten, bis hin zum erniedrigenden und psychisch gewaltvollen Umgang mit Kindern. Besonders eine Einrichtung - ein Förderkindergarten - ist mir in Erinnerung geblieben, in der erniedrigende Interaktion wie auch das Sanktionieren und der Ausschluss von Kindern, deren Verhalten von Fachkräften als unangemessen oder störend gedeutet wurde, an der Tagesordnung waren. Eine Situation ist mir noch sehr präsent. Es war beim Mittagessen in einer Gruppe von acht Kindern, zwei Erzieherinnen und einer Praktikantin. Ein autistisches, nicht verbal jedoch lautierend kommunizierendes Kind kündigte mit den Lauten „U - A“ und einem Fingerzeig auf den Nudeltopf an, dass es noch etwas davon essen möchte. Die Erzieherin neben ihm am Tisch entgegnete, dass sie das nicht verstehen würde und dass es „Bitte“ sagen müsse, obwohl es das nicht konnte und obwohl die Kommunikationsweise des Kindes bekannt war. Daraufhin wurde das Kind unruhig und wiederholte seine wohl verstandene Aussage. Die Erzieherin schob die zeigende Hand des Kindes beiseite und wiederholte ihre Forderung. Das Kind ist dann emotional ausgebrochen, hat geschrien und geweint. Dieses von der Erzieherin provozierte Verhalten wurde sanktioniert. Sie schimpfte das Kind für seinen Wutausbruch und schloss es vom Mittagessen aus. Es musste auf einem Stuhl mit dem Blick zur Wand in der Ecke des Raumes sitzen. Das zwanghafte Einfordern einer Fähigkeit, der das Kind nicht entsprechen konnte sowie der Ausschluss aus der Gruppe und das Vorenthalten von Essen zur Befriedigung eines Grundbedürfnisses sind als psychische Gewalt, Beschämung und Abwertung einzuordnen.

An meinem letzten Tag in dieser Einrichtung ging ich mit einem unguuten Gefühl. Als ich das Gebäude verließ, fand ich im Hof vor der Einrichtung ein kleines Stöckchen, das aussah wie eine Figur, die alarmiert die Arme in die Luft streckt. Alarmiert war ich auch aufgrund meiner Beobachtungen und Praxiserfahrungen. Ich hob das Fundstück auf

1. Einleitung und Hinführung zum Thema

und nahm es mit. Während der Heimfahrt im Zug betrachtete ich es gedankenversunken. Dabei beschloss ich, mein Studium mit einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung abzuschließen, welche diese Missachtungs- und Gewaltbeobachtungen analysiert. Mein Thema für meine Abschlussarbeit war gefunden: *Achtung und Missachtung - Erziehungsrealitäten in Institutionen der elementaren (Körper-) Behindertenpädagogik* (Weith 2010). Die analytische und inhaltliche Auseinandersetzung hat mir geholfen, die Erfahrungen inhaltlich und fachlich einzuordnen, wie auch die Problematik innerhalb von Pädagogik greifbarer zu machen.

Die einführend geschilderte Situation zeigt beispielhaft, dass Behinderte (zur Begriffsverwendung in dieser Arbeit siehe Kapitel 1.2) in ihrem Selbstverständnis und ihren kreativen Ausdrucksweisen häufig unberücksichtigt und unerkannt bleiben. Das verdeutlicht die Notwendigkeit, dass sich pädagogische Felder weiterentwickeln müssen, um ihre Adressat*innen in ihrem So-Sein zu erkennen und verstehend in den Blick nehmen zu können. Perspektiven und Betrachtungsweisen Behinderter in die Pädagogik aufzunehmen, ist dafür unerlässlich. Denn ohne deren Einbezug kann die Pädagogik ihren ausschließenden, verkennenden Charakter nicht überwinden, der den Adressaten*innen nur individuelle Entwicklung in eng vorgegebenen Wissensstrukturen, wie auch im begrenzenden strukturellen und institutionellen Rahmen ermöglicht.

Dieser Thematik nehmen sich vor allem sozial- und erziehungswissenschaftliche Disziplinen im Kontext natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit an (z.B. Mecheril 2010; Leiprecht/Lutz 2015). Besonders die selbstkritische Komponente dieser reflektierten Disziplinen und Professionen ist interessant aufgrund der enthaltenen machtkritischen Ausrichtung und der reflexiven Betrachtung von Praxen, die marginalisierte Gruppen reifizieren oder festlegend hervorbringen. Gleichermassen beachtenswert sind Anschlussstellen an die kritische Migrationsforschung und die Kulturwissenschaften, die einerseits machtkritisch, andererseits aber auch emanzipatorische Anliegen aufgreifen und darüber neue Perspektiven ermöglichen. Sie machen anhand des Diversitätsdiskurses auf Gewalt- und Machtaspekte ihres Faches in seiner historisch-kulturellen Genese aufmerksam und behandeln es als ihre Aufgabe, sich dieser Tatsache kritisch-analytisch zuzuwenden (Leiprecht 2008, 2011a, 2012, 2013; Mecheril 2008; Mecheril/Plöber 2011;

Terkessidis 2011; Georgi 2018). Zudem werden marginalisierte Subjekte entgegen scheinbar eindeutiger Einordnungen über ihre Lebens- und Ausdrucksweise mehrdimensional erfasst (z.B. bei De Toro 2002; Hall 2004; Ha 2004, 2016; Mecheril 2010; Yildiz 2011; Mecheril/Messerschmidt 2013; Imholz/Lindmeier 2019), was neue Impulse für die Pädagogik erkennen lässt und wertvolle Anknüpfungspunkte für meine Auseinandersetzung bietet. Wissenswert ist in dem Zusammenhang die Tatsache, dass viele Forschende selbst eine Migrationsgeschichte haben und daher Erfahrungswissen mit in den Fachdiskurs einbringen. Dies ist auch in den Disability Studies der Fall. Darüber hinaus sind v.a. auch poststrukturalistische und dekonstruktivistische Zugänge bedeutsam, z.B. in den Cultural Studies, den Postkolonial Studies, der Queer Theory und dem Genderdiskurs, die eine reflektierte Auseinandersetzung mit hierarchischen Kategorien führen und diese infrage stellen. „Diese Ansätze und Perspektiven verstehen sich explizit als Kritik an hegemonialen Ordnungen und Systemen sowie an binären Differenzkonstruktionen und die damit einhergehenden Differenzordnungen“ (Riegel 2023, 77), lassen aber zugleich Perspektiven Marginalisierter erkennen, die Alternativen zu starren und vorherrschenden Repräsentationen darstellen (z.B. im Zusammenhang der Erfassung von Hybridität bei De Toro 2002; Ha 2004, 2016; Yildiz 2011; Imholz/Lindmeier 2019; Castro Varela/Dhawan 2020). Festzustellen ist jedoch im Kontext genannter Zugänge, dass Behinderung darin häufig lediglich als eine von vielen Kategorien aufgezählt, nicht jedoch vertieft wird. Oder aber Behinderung wird gar nicht berücksichtigt, was Patricia Baquero-Torres (2012) im Zusammenhang der postkolonialen Auseinandersetzung herausstellt.

Ebenso ist im Kontext von Behinderung deutlich, dass Diversität eher im Zusammenhang mit Diversitätsmanagement (Niehoff 2009; Dobusch 2014) aufgegriffen wurde und machtkritische Auseinandersetzungen mit Diversität vernachlässigt wurden. Da Behinderung häufig mit fehlenden Fähigkeiten gleichgesetzt wird, eröffnet dies die Frage danach, welche Behinderten für den Arbeitssektor noch interessant sind. Diese wirtschaftliche Sichtweise ist jedoch für Humanwissenschaften problematisch, da sie den Menschen an sich und die moralische Verpflichtung ihm gegenüber, ein gutes Leben zu ermöglichen, aus den Augen verlieren.

1. Einleitung und Hinführung zum Thema

Ebenso beachtenswert ist, dass im Kontext der (kritischen) Behindertenpädagogik hauptsächlich nichtbehinderte Forscher*innen die Inhalte des Fachdiskurses bestimmen. Machtkritische Auseinandersetzungen mit Unterschieden und Unterscheidungen sind v.a. in den sonderpädagogischen Fachrichtungen weitestgehend ausgeklammert. Selbstbewusste, gesellschaftskritische und emanzipierende Lebens- und Ausdrucksweisen Behinderter, die andere Möglichkeiten des So-Seins mit Behinderung repräsentieren, werden kaum beachtet. Problematisch ist zudem, dass politisch-emanzipatorische Anliegen in Lebens- und Ausdrucksweisen von Adressat*innen der Behindertenpädagogik wie auch ihr Selbstverständnis von Behinderung unberücksichtigt bleiben. Tatsächliche Lebensweisen in gegebenen Verhältnissen und die erlebte Behinderungserfahrung werden dadurch meist außer Acht gelassen, obwohl sie für die Pädagogik wichtige Erkenntnisse offenbaren. Die Frage kommt auf, wie sich Kinder und Jugendliche in solchen Bildungskontexten zu selbstbewussten Subjekten entwickeln können bzw. wie sie Handlungsfähigkeit erlangen, um ihre Kritik, Anliegen, Forderungen und Wünsche an die gegenwärtige Gesellschaft einzubringen. Es erscheint angebracht und erstrebenswert, Perspektiven und Anliegen Behinderter in dem Zusammenhang genauer zu betrachten, um darüber Erkenntnisse und Wissen für pädagogische Disziplinen und Professionen zu generieren bzw. abzuleiten.

Auf die wesentliche Bedeutung der subjektiven Perspektiven Behinderter im fachwissenschaftlichen Kontext weisen auch Schuppener et al. (2021) im Kontext kognitiver Beeinträchtigungen hin. Lindmeier thematisiert im Kontext von Biografiearbeit die Bedeutung des Einbezugs subjektiver Lebenserfahrungen und Interessen. Es gilt danach zu fragen, wie sich Behinderte selbst in der Welt sehen (Lindmeier 2004). In der Persönlichkeitsentwicklung ist es von großer Bedeutung, Behinderte und ihre Lebensweisen (adäquat ihrem Selbstverständnis) zu erfassen, in pädagogischen Settings in den Blick zu nehmen und ein Bewusstsein für Diversität zu schärfen, das den Macht-Wissens-Komplex bzw. das Hegemoniedispositiv irritiert, reflektiert und erweitert (Imholz/Lindmeier 2019). Dies gilt es in theoriebasiertem Grundlagenwissen differenztheoretisch fundiert zu erweitern (vgl. Dederich 2013a, 51; Lindmeier 2019, 12; Lindmeier 2022, 26 ff. & 34) und kulturwissenschaftlich-reflektiert weiter auszudifferenzieren (Dederich 2013a). Dabei ist zu beachten, dass sich das darin enthaltene ‚Sprechen über‘ Marginalisierte

und Behinderte weiterentwickeln muss, zu einem ‚Sprechen von‘ marginalisierten und behinderten Subjekten als ‚wahrsprechende‘ (vgl. Hoppe 2019) Darstellung und Repräsentation von tatsächlicher und erlebter Behinderung. In dem Zusammenhang sind gegenwärtig Veränderungen wahrnehmbar. Das zeigt sich beispielsweise in verschiedenen Herausgeberbänden, die einerseits verschiedene Wissenszugänge in Leichter-, Einfacher- und Fachsprache ermöglichen und daher den wissenschaftlichen Diskurs um Behinderung für Menschen mit unterschiedlichen kognitiven Möglichkeiten öffnen (Leonhardt/Goldbach/Staib/Schuppener 2023) und in denen andererseits behinderte Forschende in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung selbstverständlicher Teil sind (Lindmeier/Grummt/Richter 2023) oder kritisch-reflektierend festgestellt wird, dass dieses Anliegen nicht gelungen ist und ein Desiderat bleiben muss (vgl. Leitner/Thümmeler 2022, 12).

An die vorausgehenden Gedanken anknüpfend stellt sich mir die Frage, welches Wissen notwendig ist und wie behinderte Kinder und Menschen in pädagogischen Zusammenhängen gewusst werden müssen, um missachtende, beschämende und verkennende Praxen und Deutungen in Bildungs- und Erziehungskontexten, wie auch in Forschung und Wissenschaft zu vermeiden. Aus dieser Frage heraus entwickelte sich meine Hypothese, dass mit einer diversitätsbewussten Pädagogik, Behinderung bzw. vorherrschende Vorstellungen über Behinderung, wie auch damit zusammenhängende Machtverhältnisse bewusst gemacht und verändert werden kann - und wie dies zu einem fundierten Verstehen Behinderter beiträgt. Dieser Hypothese möchte ich mit der vorliegenden Arbeit weiter auf den Grund gehen und erforschen, welchen Beitrag das Konzept der Diversität leisten kann bzw. wie konkret eine diversitätsbewusste Pädagogik inhaltlich-theoretisch ausgestaltet werden soll. Aus den einleitend dargestellten Gedanken und Bezügen leitete ich die übergeordnete Fragestellung der Dissertation ab:

(1) Was kann die Pädagogik im Kontext Nicht_Behinderung aus dem Diversitätskonzept und seinen impliziten Differenzperspektiven lernen, um zu einer diversitätsbewussten Humandisziplin zu werden?

1. Einleitung und Hinführung zum Thema

Die Beantwortung der Frage zielt zunächst darauf ab, über die Auseinandersetzung mit der Semantik von Diversität und die Entstehung erster Diversity-Konzepte, die Aufnahme von Diversität in der Erziehungswissenschaft und im Kontext der Kategorie Behinderung zu beleuchten. Besonderes Augenmerk soll dabei auf die machtkritische Linie gelegt werden, die im weiteren Verlauf durch die macht- und ungleichheitskritische Auseinandersetzung mit Differenz, dem Diversitätsdiskurs impliziten Begriff vertieft werden soll. Daher sind weitere vertiefende Fragestellungen notwendig, die zur Ausdifferenzierung der übergeordneten Fragestellung beitragen sollen.

(2) Was können wir aus der Kritik an der Konstruktion von Differenz lernen und welche Anschlussstellen gibt es für Alternativen dazu?

In der Auseinandersetzung mit dieser Frage soll erfasst werden, dass das vorherrschende Bild mit dem kulturellen und gesellschaftlichen Wissen über Minoritäten (Macht-Wissens-Komplex) nicht der Lebens- und Ausdrucksweise, Selbstwahrnehmung und Präsentation dieser entspricht. Die Kritik an der machtvollen Konstruktion der Differenz Behinderung und Nichtbehinderung nehme ich zum Anlass danach zu fragen, was folgen soll und will Anschlussstellen für Alternativen zu sozialkonstruktivistischen Herstellungspraxen aufzeigen, was schließlich zur nächsten Fragestellung führt:

(3) Welches Potenzial haben kulturwissenschaftlich-dekonstruktive Zugänge und welche neuen (Re)Präsentationen von Nicht_Behinderung werden dadurch möglich?

Die Beschäftigung mit der Frage zielt darauf ab, mit kulturwissenschaftlich-dekonstruktiven Zugängen und poststrukturalistischen Ansätzen auf irritierende, widerständige, mehrdimensionale und uneindeutige (Re)Präsentationen von Minoritäten hinzuweisen. Die Auseinandersetzung mit den Begriffen Wissen, Subjektivierung und Macht spielt dabei eine wichtige Rolle. Sie soll eine epistemologische Grundlage ermöglichen, die der Kritik an deren (sozial)konstruktiven Charakter und der Erkennung dekonstruktiver, normirritierender Lebens- und Ausdrucksweisen dient. In dem Zusammenhang ist es daher interessant, sich mit Repräsentation im Kontext von Behinderung auseinanderzusetzen und zu entdecken, welches Wissen sichtbar wird, wenn Selbst(re)präsentationen analytisch in den Blick genommen werden. Zuletzt ist danach zu fragen:

(4) Wie kann Pädagogik diversitätsbewusst und unter Einbezug der Differenz Nicht_Behinderung weiterentwickelt werden?

Ergebnisse dieser Arbeit können Aufschluss darüber geben, mit welchen inhaltlichen Bezügen und theoretischen Zugängen sich die Pädagogik der Behinderung zu einer diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung weiterentwickeln muss, um gegenwärtigen Diskursen standzuhalten, der Selbstwahrnehmung der Adressat*innen zu entsprechen, wie auch um Entwicklungsmöglichkeiten Behinderter zu eröffnen.

Das Ziel meiner Auseinandersetzung liegt darin, das Konzept der Diversität im Kontext von Behinderung in differenzierter Weise aufzuschließen. Ich möchte herausfinden, wie Diversität inhaltlich beschaffen sein muss, sodass eine intensivere Annäherung an das Verstehen marginalisierter Adressat*innen von Pädagogik ermöglicht wird und welche Rolle dabei das Wissen bzw. die Perspektive Behinderter als kritisch-reflexiver Bezugspunkt spielt. Im Verlauf der Arbeit gilt es herauszustellen, wie mit Machtungleichheiten zwischen Fachkräften und Adressat*innen bzw. Wissenschaftler*innen und Beforschten umzugehen ist und ob es möglich ist, diese Ungleichheiten wie auch darin liegende Macht auf eine neue Weise innerhalb von Pädagogik aufzugreifen. Es sollen Anregungen für eine diversitätsbewusste Pädagogik herausgearbeitet werden, die einerseits die Gestaltung professioneller, entwicklungsförderlicher Beziehungen zwischen Fachkräften und Adressat*innen inspirieren sollen und andererseits Anregungen zur Gestaltung gemeinsamer Wissenschaft und Forschung zwischen behinderten und nichtbehinderten Wissenschaftler*innen, wie auch zwischen nichtbehinderten Forschenden und behinderten Beforschten geben sollen. Diese Punkte gilt es in der Auseinandersetzung unter dem Titel *Das Konzept der Diversität und seine Relevanz für eine Pädagogik der Nicht_Behinderung* theoretisch zu fundieren. Das erkenntnistheoretische Vorgehen (Kapitel 2) in dieser Arbeit weist dabei einen hermeneutischen, diskursanalytischen und kulturwissenschaftlichen Charakter auf, der nachfolgend (Kapitel 2.1 - 2.3) dargelegt wird. Das inhaltliche Vorgehen in meiner Auseinandersetzung gestaltet sich wie folgt:

In Teil I der vorliegenden Arbeit wird mit der Betrachtung der *Etymologie von Diversität, Diversity und Diversitas* (Kapitel 3) begonnen. Da Begriffe wie Diversität, Verschieden-

1. Einleitung und Hinführung zum Thema

heit, Heterogenität, Differenz, Mannigfaltigkeit, Vielfalt synonym verwendet werden, ist dieser Zugang notwendig, um den Begriff der Diversität genauer zu fassen und mit ihm in fundierter Weise zu arbeiten. Darauffolgend beleuchte ich die historische Entstehung der Business- und Equityperspektive von Diversity (Kapitel 4), aus dem sich die erziehungswissenschaftlichen Ansätze (Kapitel 5) in ihrem Ausgangspunkt verstehen lassen. Es sind drei zentrale Traditionslinien (Walgenbach 2014) zu bestimmen: Diversity-Management, Diversity Education und machtkritische Diversitätskonzepte (Kapitel 5.1 - 5.3). Herauszustellen ist, dass im Zusammenhang von Behinderung machtkritische Diversity-Konzepte stark vernachlässigt sind und Behinderung als Diversitätskategorie unterbeleuchtet ist. Bedeutsam ist daher für den weiteren Verlauf der Arbeit v.a. das kritisch-reflexive Verständnis von Diversität (Bührmann 2020) und ihr politisch-emanzipatorisches Potenzial, das in machtkritischen Konzepten zutage tritt. In Kapitel 5.5 wird aus der vorausgehenden Auseinandersetzung die Kritik an und das Potenzial von Diversitätskonzepten herausgestellt, was auch den ambivalenten Charakter von Diversität und gesellschaftlicher Verhältnisse offenbart, in denen sich die unterschiedlichen Kategorien befinden.

Im weiteren Verlauf soll die *Diversitäts- und Differenzkategorie Behinderung* genauer betrachtet werden, wie sie im kulturell-gesellschaftlichen Zusammenhang thematisiert wird. Daher beleuchte ich in Kapitel 6 den nicht explizit ausgewiesenen, aber deutlich erkennbaren Diversitätsdiskurs im Kontext der Differenz Nicht_Behinderung. Dieser hinkt dem der kritischen Migrationsforschung und der Genderforschung bisher hinterher. Jedoch wird in der Beachtung von Behinderung in der Behindertenpädagogik (Kapitel 6.3), der Behinderten(rechts)bewegung (Kapitel 6.4) und den Disability Studies (Kapitel 6.5) deutlich, dass sie in der Vergangenheit Einfluss auf die Kategorie genommen haben und gegenwärtig nehmen. Als anschlussfähig für die weitere Auseinandersetzung erachte ich bspw. das kulturelle Behinderungsmodell der Disability Studies (Waldschmidt 2005), die politisch-emanzipatorischen Aspekte der Behindertenbewegung und Disability Pride (z.B. Degener 2013) wie auch die kritisch-reflexiven Überlegungen innerhalb der Behindertenpädagogik (Weisser 2005, Dederich 2013a, Lindmeier 2019).

In der weiteren Auseinandersetzung in Teil II der Arbeit geht es darum, Diversitätskon-

zepte mit dem Differenzdenken zu verbinden, da der Begriff der Differenz in Diversitätskonzepten als grundlegend herausgestellt werden kann (Kapitel 7). Es geht darum, die Entwicklung des Differenzdenkens in den Sozial- und Kulturwissenschaften zu betrachten (Kapitel 7.2), was mit der Auseinandersetzung um Ungleichheit verbunden ist. Die Thematisierung von Differenz i.S. von Strukturkategorien wie auch Differenzordnung (Kapitel 7.3) hat in den machtkritischen Auseinandersetzungen an Bedeutung gewonnen. Mit der Betrachtung von darin liegenden Spannungen und Widersprüchen (Kapitel 7.4) soll der konstruktive, reifizierende und damit komplexitätsminimierende Charakter der Differenz sichtbar gemacht und problematisiert werden. Im weiteren Verlauf werden in Kapitel 8 die zwei prägenden Differenzdebatten in der Erziehungswissenschaft (Mecheril/Plöber 2009) aufgegriffen, die für die vorliegende Arbeit sehr zentral sein werden. Denn an diesen wird der Zusammenhang verschiedener Konzeptbezüge entfaltet, die in differenzkonstruierender Weise Unterscheidungen herstellen (Kapitel 8.1). Dem gegenüber steht *Differenz aus dekonstruktivistischer Sicht* (Kapitel 8.2). Über diese wird das kulturwissenschaftlich-poststrukturalistische Denken in die Debatte eingebracht, das für die weitere Auseinandersetzung eine wesentliche Rolle spielt, da es Differenzkonstruktionen subversiv in den Blick nimmt, worüber die Perspektiven Behinderter im weiteren Verlauf der Arbeit differenztheoretisch erfasst und ausdifferenziert werden können. Zudem soll Differenz in Kapitel 9 im kulturwissenschaftlichen Kontext betrachtet werden, was deren historisch-kulturelle Entstehung von Kategorien, Ordnungen wie auch Störung und Veränderung hervorheben soll (Kapitel 9.1 - 9.2). Dies wird mit *Halls Analyse der Ambivalenz von Differenz* vertieft und mit Rückgriff auf die kulturwissenschaftlichen Differenzansätze mit ihren ursprünglichen Bezugstheorien (Hall 2004; Supik 2005) entfaltet (Kapitel 9.3). Zudem wird *Identität als soziokulturelle Differenzkonstruktion* thematisiert (Kapitel 9.4), worüber der Fokus auf die Prägung des Individuums und damit auf das Subjekt wie auch seine Subjektivierung eingeführt wird. Die Bedeutung dessen soll beispielhaft mit einem Exkurs verdeutlicht werden. Der Teil II der Auseinandersetzung endet mit einem Zwischenfazit (Kapitel 10).

Darüber hinaus ist in Teil III danach zu fragen, welche Alternativen zu Differenz herstellenden Praxen bestehen. Denn die machtvolle Herstellung von Marginalisierten

im Allgemeinen und Behinderten im Speziellen vollzieht sich innerhalb von Kultur, dem Macht-Wissen-Spiel, von Differenzkategorien und mündet in die gesellschaftlich-kulturelle Repräsentation von Behinderung, die tatsächliche Lebens- und Ausdrucksweisen in den gegebenen Verhältnissen bisher häufig übersieht. Dekonstruktivistisches und poststrukturalistisches Denken (wie z.B. bei Butler, Hall, Derrida, Foucault) nimmt die Kritik von und die Aufmerksamkeit für Konstruktions- und Konstitutionsprozesse auf, stellt diesen aber auch andere Möglichkeiten der Erfassung von Differenz gegenüber. Dekonstruktivistische Differenzperspektiven (Mecheril/Plöber 2009) ermöglichen einen Perspektivwechsel und neue Ideen für eine diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_Behinderung. Mit ihnen wird zu zeigen sein, dass sie gestaltenden und verändernden Einfluss auf Kultur, Wissen und Differenz nehmen. Daher gilt es im weiteren Verlauf der Auseinandersetzung die Diversitätskategorie Behinderung dekonstruktiv anhand von poststrukturalistischem und kulturwissenschaftlichem Denken weiter ausdifferenzieren. Hier soll in Kapitel 11 *Erkenntnisgewinn durch kulturwissenschaftlich-poststrukturalistische Vertiefung* die Relevanz marginalisierter Perspektiven, deren Artikulation und Möglichkeit zur Dekonstruktion expliziert werden. Dies ist bedeutsam, um im Anschluss daran in Kapitel 12 *Wissen - Subjektivierung - Macht in Bewegung* herauszuarbeiten, dass diese drei Kontexte von Behinderung reflexiv, offen und beweglich zu fassen sind, um Perspektiven und Repräsentationen Behinderter mitzudenken. Mit einem kritischen Blick auf vorherrschendes Wissen über Behinderung muss daher auch berücksichtigt werden, von welcher Perspektive aus die Differenz gewusst und repräsentiert wird, was offenbaren soll, dass Wissen und Macht nicht nur von Privilegierten aus gedacht werden kann und Subjektivierung nicht allein von außen vollzogen wird. Diese Überlegungen führen zur Erkenntnis, dass auch kulturell-gesellschaftlich vorhandene *Repräsentation in Bewegung* (Kapitel 13) ist. Daher wird der in der kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzung bedeutsame und durch Stuart Hall (2004) reflektierte Begriff der Repräsentation eingeführt und in den Zusammenhang der vorausgehenden Aspekte gerückt. Anschließend werden die Bedeutungsebenen von Repräsentation (Kapitel 13.1) behandelt, um nicht lediglich das sichtbar werdende Potenzial anhand von Darstellungen zu beleuchten, sondern auch ihr politisches und widerständiges Potenzial. Dies leitet über in die Erläuterung der Bedeutung von Körpern und deren Medialität im Kontext von

Repräsentation (Kapitel 13.2). Über die Repräsentationskritik und Kritik an machtvollen Repräsentationspraktiken (Kapitel 13.3 - 13.4) wird essentialisierende Subjektivierung problematisiert. In der Betrachtung des Angriffs auf marginalisierte Repräsentation durch Marginalisierte liegt das Potenzial zur Veränderung von vorherrschender Repräsentation. Hierfür ist die Thematisierung des Kampfes marginalisierter Gruppen gegen festlegende Repräsentationsregime (unter Bezugnahme auf Stuart Hall) von zentraler Bedeutung (Kapitel 13.5). Es soll aufgezeigt werden, auf welche Weise neue Repräsentationsformen vorherrschende, essentialisierende Differenzkonstruktionen bzw. festlegende Repräsentationsregime kritisch in den Blick nehmen und als beweglich herausstellen. Daraus erwächst die Möglichkeit, starre Vorstellungen über Behinderte durch den *Einfluss marginalisierter und subalternen Perspektiven* zu verändern, was in Kapitel 14 *Widerständig-dekonstruktive Praxen in der Selbst(re)präsentation Behinderter* anhand politisch-subversiven Lebens- und Ausdrucksweisen verdeutlicht wird. Gleichzeitig soll die in Kapitel 8.1 entwickelte Systematisierung sozialkonstruktivistischer Differenzbezüge um Praxen Behinderter ausdifferenziert und mit poststrukturalistisch-kulturwissenschaftlichen Theoriebezügen verbunden werden. Es wird zu zeigen sein, dass diese thematisierten Praxen als widerständig aufscheinen können bzw. Selbstkonzepte wider der Norm und wider den Perspektiven des Uneindeutigen sichtbar werden lassen. Sie sind z.B. in den kreativen Ausdrucksweisen von Marginalisierten (Kulturschaffenden) im Allgemeinen und Behinderten (Kulturschaffenden) im Speziellen zu entdecken. Dies soll im *Exkurs: Lorenza Böttners Selbst(re)präsentation* und in der *Anwendung widerständig-dekonstruktiver Praxen* veranschaulicht werden (Kapitel 14.6 - 14.7). Eindrücklich ist in Böttners Werk, dass sich ‚der Körper als soziale Skulptur‘ (Preciado 2019) im Widerspruch und auch Widerstand zu Normen bzw. dem Gewöhnlichen und vorherrschendem Wissen darstellt. Das resümierende letzte Kapitel 15 des Teil III soll verdeutlichen, dass die (Re)Präsentation Behinderter politisch ist, und die Differenz Nicht_Behinderung als in Bewegung betrachtet werden muss.

Der abschließende Teil VI dieser Dissertation macht sich zur Aufgabe, die zuvor geführte Auseinandersetzung auf Pädagogik zu übertragen und damit eine diversitätswusste Pädagogik der Nicht_Behinderung theoretisch zu fundieren (Kapitel 16). Es soll

die Charakteristik einer solchen Pädagogik anhand rahmengebender Eigenschaften (Kapitel 16.1) dargelegt werden und es werden drei theoretische Zugänge (Kapitel 16.2) unter Einbezug der *Macht- und Differenzanalyse*, der *Perspektiven und Episteme Behinderter* wie auch durch *Dekonstruktives Denken* beschrieben. Das macht es nötig, die erziehungswissenschaftliche und behindertenpädagogische Theorie neu zu denken, um eine diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_Behinderung verstanden als Pädagogik in Bewegung (Kapitel 17) theoretisch zu rahmen. Zuletzt widmet sich die Arbeit der disziplinären Einordnung des dargestellten Theoriekonzepts (Kapitel 18) wobei auch herauszustellen ist, dass dieses nicht abschließend und eindeutig einzuordnen ist. Dies ist als Stärke bei der Verwirklichung von gemeinsamer Erziehung und Bildung aller Kinder bzw. Inklusion zu betrachten, da das Konzept von verschiedenen Disziplinen genutzt werden kann, um daran mitzuwirken. Die Dissertation schließt mit einem resümierenden Fazit (Kapitel 19), in dem dargestellt wird, was die vorgeschlagene Theorie für pädagogische Wissenschaft, Praxis und v.a. für die Adressat*innen von Pädagogik bedeutet.

Im Zeichen gegenwärtiger Pluralität wie auch durch die Krise der Repräsentation wird die Bedeutung des unabgeschlossenen Konzeptes von Diversität relevant bzw. das Denken offener Diversitätsdimensionen und auch Uneindeutigkeiten. Die damit erfassbaren reflexiven Bilder von Nicht_Behinderung ermöglichen stets auch historisch-kulturell geprägtes Wissen kritisch zu hinterfragen. Widersprüchliche und uneindeutige Lebensweisen (statt scheinbar homogener Kategorien) werden erfassbar und können theoretisch und praktisch in eine kritisch-reflexive Pädagogik eingehen, die stets die Kategorie und ihr Gegenteil wie auch die Verhältnisse kritisch thematisiert und womöglich auch vorherrschendes Wissen beeinflusst. Binäre Differenzordnungen und die Grenzziehung zwischen Behinderung und Nichtbehinderung, die immer auch Wissen und Wertungen enthalten, müssen weiterentwickelt werden. Über Transgressionen und Verschiebungen im Kontext von Behinderung könnten sich Vorstellungen zu Behinderung als kreative, annehmbare und erstrebenswerte Lebensweise entwickeln und so auch in einer Pädagogik der Nicht_Behinderung entwicklungsförderlich, diversitätsbewusst und differenzkritisch einbezogen werden.

1.1. (M)Eine Forscherinnenperspektive reflexiv

In diesem Kapitel möchte ich transparent machen, dass meine Lebens- und Behinderungserfahrung wie auch meine Privilegien Einfluss auf diese Arbeit nehmen. Es handelt sich also um eine subjektive Perspektive, die es ermöglicht auf Dinge hinzuweisen, die genau mit diesem subjektiven, durch die vorhandenen Verhältnisse gewordenen Sein zu tun haben. Daher soll Subjektivität in (meiner) Forschung als wesentlicher, reflexiver wissenschaftlicher Wert gefasst werden statt i.S. einer scheinbar entsubjektivierten wissenschaftlichen Objektivität (Moebius 2012; Dederich/Seitzer 2019; Boger 2019a) zu forschen. Es ist darum das Anliegen, in diesem Kapitel (m)einen Blickwinkel darzulegen und zu erläutern, warum er für die Theoriebildung interessant ist. Zudem ist zu reflektieren, wie (m)eine eigene Behinderung bzw. (m)eine von Behinderung geprägte Perspektive auf die Theoriebildung Einfluss nimmt.

Wesentlich in humanwissenschaftlicher Forschung ist es, dass über das Gütekriterium der Objektivität hinaus auch die Subjektivität von Wissenschaftler*innen thematisiert wird, da die jeweilige Lebenserfahrung und Weltsicht den Forschungszugang bestimmt und die Forschung wie auch deren Ergebnisse prägt. Der Wert der Subjektivität und damit auch die Perspektivität der Betrachtung ist v.a. für (macht)kritische Auseinandersetzungen interessant. Daher wird häufig gefordert, dass marginalisierte Positionen und behinderte Subjektivität in der Forschungspraxis offengelegt werden. Nach Boger sollte jedoch innerhalb von Wissenschaft immer auch dargelegt werden, wie die Subjektivität von nichtbehinderten, privilegierten Wissenschaftler*innen die Theoriebildung beeinflusst (vgl. Boger 2019a, 137). Das verweist darauf, dass das Festhalten an der scheinbaren Objektivität von Forschung und der Nichtthematizierung von privilegierten Positionen, Inhalte auf eine bestimmte Weise reifiziert.

Die Subjektivität von marginalisierten Wissenschaftler*innen trägt v.a. dazu bei, das Wissen der Peripherie zu theoretisieren und für das Zentrum verstehbar zu machen. Daher verstehe ich mich als Analytikerin aber auch als Übersetzerin i.S. De Toros (2002). Mein Anliegen ist es, mit der vorliegenden Arbeit bestimmte Perspektiven und Praxen zu

übersetzen, zu theoretisieren sowie verstehbar und erforschbar zu machen. Das, was in der individuellen Biografie erfahrbar und subjektiviert wurde, zeigt dabei eine überindividuelle Relevanz auf. „Darüber zu reflektieren, was jenes in der eigenen Biografie ist, das diesen überindividuellen Charakter hat, macht den Unterschied zwischen prototheoretischem biografischem Schreiben und einer Disability-Studies-Arbeit, die sich bewusst mit den gesellschaftlichen Verhältnissen befasst, um auf jenes zu verweisen, das man in diesen Verhältnissen geworden ist und das gerade *nicht*, weil man singulär ist, sondern weil man ein Kind dieser Zeit und Gesellschaft, ein Zeitgenosse und eine hier und nicht dort geborene ist“ (Boger 2019a, 137, Hervorhebung im Original). Das verweist auf die Kontexte und historischen Diskurse, durch die wir geprägt sind.

Durch meine Forscherinnenrolle nehme ich also auch die Rolle der Intellektuellen ein, bin damit in der Gruppe der Behinderten privilegiert und mache deutlich, dass ich gar nicht alle Behinderten repräsentieren und für sie sprechen kann. Dennoch bin ich durch meinen wissenschaftlichen Zugang zur Analyse in dieser Arbeit in der Lage, Worte für Problemlagen zu finden und diese anzusprechen. Das zeigt also, dass das Repräsentationsproblem und die Frage danach, wer wen repräsentieren und über ihn sprechen darf, nie gänzlich gelöst werden kann. Eine mögliche Legitimation dafür, dass ich in dieser Arbeit und aus meiner Position heraus für die Gruppe der Behinderten spreche, liefert Gramsci, der die Bedeutung des organischen Intellektuellen (im Gegensatz zum traditionellen Intellektuellen) hervorhebt. „Jede gesellschaftliche Gruppe, so Gramsci, bildet seine eigenen organischen Intellektuellen heraus, die in die sozialen Strukturen intervenieren. Sie übernehmen die wichtige Aufgabe, das Kollektiv zu organisieren und zu überzeugen. Der organische Intellektuelle ist dabei ‚Spezialist + Politiker‘ (Gramsci 1996, Heft 12 § 3). Um diese wichtige Funktion ausüben zu können, müssen organische Intellektuelle allerdings über ein erweitertes Verständnis von Gesellschaft und Politik verfügen. Ein Verständnis, welches nur sehr bedingt Teil des Curriculums der klassischen Bildungsinstitutionen ist“ (Castro Varela 2013, 324). Organische Intellektuelle wären demnach Denker*innen aus den Cultural Studies, den Disability Studies, der kritischen Migrationsforschung, den Gender Studies die aufgrund ihrer reflektierten gesellschaftlichen Position ‚Spezialist + Politiker‘ sind, und damit bestimmte Interessen vertreten

1.1. (M)Eine Forscherinnenperspektive reflexiv

(können). Sie nehmen die o.g. Perspektive in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ein und haben einen anderen Blick auf den Forschungsgegenstand, der sie selbst betrifft. Das zeigt die Verwobenheit von subjektiver Perspektive und Theoriebildung. Mit der eigenen Erfahrung im Hintergrund zu arbeiten bedeutet, akademisches Wissen mit Erfahrungswissen zusammenzubringen. Das bedarf der stetigen Reflexion des Verhältnisses von politischer und wissenschaftlicher Rede, sowie Betroffenheit/Selbstvertretung und Stellvertretung (vgl. Boger 2019a, 137-140). Es impliziert analytisches Denken und Betrachten, wie auch die Idee, dass es nicht ‚die‘ Wahrheit und nicht ‚die‘ Vorstellung von Behinderung gibt, sondern eine artikulierte, dialogisch entstandene, die eben auch die Perspektive Behinderter als Standpunkt in der Theoriebildung braucht. Mein Anliegen ist es, mit dieser Arbeit auf vorherrschende Vorstellungen und historisch-kulturell entstandene Festlegungen über Behinderung in unserem Kulturkreis hinzuweisen und herauszuarbeiten, dass es diese unter Hinzunahme behinderter Repräsentation zu verändern gilt, da sich das Selbstverständnis Behinderter im Laufe der Zeit gewandelt hat und weiter wandelt. Grundlage dafür ist eine kulturwissenschaftlich-dekonstruktivistisch motivierte Sichtweise auf Behinderung unter beispielhaftem Einbezug von bisweilen häufig marginalisierten Lebens- und Ausdrucksweisen Behinderter im Diskurs zu Behinderung. Nebensächlich sind diese Sichtweisen im Diskurs zu Behinderung jedoch nicht aufgrund dessen, dass Behinderte zahlenmäßig als Minderheit gelten, sondern dass sie aufgrund von ableistischen Strukturen und Werten dazu gemacht wurden. Dazu auch die Aktivistin r.a.r.e.advoc8/Instagram: „Disability Community is not a minority due to prevalence but because of Ableism“ (r.a.r.e.advoc8, 3.12.2022, Instagram).

Übersetzung: Die Gruppe der Behinderten ist nicht aufgrund der Häufigkeit von Behinderung eine Minorität, sondern aufgrund von Ableismus.

Die unter Beeinflussung meiner subjektiven Perspektive und behinderten Subjektivität entstandene Themenwahl wird in der vorliegenden Arbeit anhand verschiedener erkenntnistheoretischer Zugänge und wissenschaftlicher Standards kulturwissenschaftlicher Methodologie in Kapitel 2 inhaltlich und theoretisch fundiert. Da in dieser Arbeit v.a. (macht)kritische Zugänge und Denkweisen von Bedeutung sind, ist es wichtig, über Begriffsverwendungen (Kapitel 1.2.) und Schreib- und Leseweisen (Kapitel 1.3.)

nachzudenken, um den hegemonialen aber auch uneindeutigen Gehalt von Begriffen sichtbar zu machen wie auch die scheinbare Eindeutigkeit von Begriffen und Kategorien zu weiten.

1.2. Zum Begriff ‚Behinderte‘ in dieser Arbeit

Kommen wir nun zur Benutzung des Begriffs ‚Behinderte‘ in dieser Arbeit. In meiner Auseinandersetzung nutze ich die Bezeichnung ‚Behinderte‘, da behinderte Personen aufgrund von ableistischen Vorstellungen und abweichender Erscheinung von der Norm, in ihrem Leben und ihrer Entfaltung von ihrer Umwelt konstruiert und behindert werden. Soziale Prozesse sind also immer im (behinderten) Körper eingebettet, Normabweichung wird an ihm salient. Dabei umfasst Behinderung körperliche und geistige Aspekte, da diese zusammengehörig sind. Dies wird auch im Embodiment-Ansatz vertreten. Tschacher und Storch sprechen von der Reziprozität von Körper und Geist, also dem Zusammenwirken von ‚Leib‘ (Körper, Gehirn, Materie) und ‚Seele‘ (Kognition, Psyche, Denken), was auch in den Humanwissenschaften aufgegriffen wird (vgl. 2017, 218 f.). Um ‚Behinderte‘ als heterogene Gruppe zu fassen und jegliche Behinderung einzuschließen, können ergänzend dazu auch Aspekte der Wahrnehmungsweise mitgedacht werden.

Zudem ziehe ich den Begriff ‚Behinderte‘ vor, da ich ihn im Kontext machtkritischer, politisch-emanzipativer Überlegungen verwende und der Ungleichheitsaspekt zur mehrheitsgesellschaftlichen Norm eine hohe Relevanz hat, der in der Mensch-zuerst-Schreibweise verdeckt wird, wie auch die Eindimensionalität und die (zeitliche und räumliche) Allgegenwärtigkeit der Behinderung stärker betont. Die Bezeichnung Mensch mit Behinderung impliziert zudem, dass das Menschsein im Kontext von Behinderung besonderer Erwähnung bedarf. Problematisch erachte ich dabei die Tatsache, dass dadurch suggeriert wird, dass einem Behinderten zuvorderst erst einmal der Status Menschsein zugesprochen werden muss, statt anzunehmen, dass er ihm implizit ist aufgrund seines Daseins.

1.2. Zum Begriff ‚Behinderte‘ in dieser Arbeit

Aus den Reihen von Disability Pride-Anhänger*innen wird zudem Kritik an der Formulierung Persons with... oder Mensch mit... geäußert, da dies die Annahme beinhaltet, bei Behinderung handle es sich um einen Zusatz oder ein Accessoire, das bei Bedarf abgelegt werden kann. Dies ist kritisch zu werten und verkennt die Prägnanz der Diskriminierung im Leben von Behinderten aufgrund der stetigen Begleitung der Behinderung. Spiegel Online interviewte 2020 die Inklusionsaktivistin Luisa L'Audace, eine deutsche Anhängerin von ‚Disability Pride‘. Sie erklärt, dass das Wort ‚behindert‘ viele Jahre durch den Dreck gezogen wurde und negativ, als Beschimpfung benutzt wurde und wird, weswegen L'Audace begann, es zu vermeiden. Mittlerweile vertritt sie die Meinung, dass behindert sein relativ ist und weder bedeutet dumm, hässlich oder Mensch zweiter Klasse zu sein. ‚Behindert‘ bedeutet einfach, nicht der Norm zu entsprechen. Behindert ist lediglich als neutrales Merkmal zu verstehen. Sie sagt, ‚Behindert‘ ist das Wort und die Bezeichnung der Behinderten. Wenn andere Menschen das missbrauchen, dann müssen ‚wir Behinderten‘ dafür sorgen, dass es wieder in ‚unsere‘ Hände gerät, wie auch den Menschen und der Öffentlichkeit einen positiveren Impact geben (vgl. Schöne 2020, o.S.), die Bezeichnung wieder anders besetzen.

Auch Wolfgang Jantzen spricht sich in seinem Beitrag Kolonialität der Behinderung und Dekolonisierung dafür aus, Behinderung beim Namen zu nennen. Der Begriff ist Jantzen zufolge nicht diskriminierend. Vielmehr geht es darum, den Verstand zu entkolonisieren „um etwas herstellen zu können, das in einer Differenz auseinanderhält, was Produkt der Hierarchie ist und was nicht“ (de Souza Santos 2012, zit. nach Jantzen 2018, 190). Es geht ihm darum, das Erbe der Kolonisation und ihre Auswirkung auf Behinderung zu beschreiben und die Machtaspekte darin zu dekolonisieren.

In diesem Sinne werde ich in der vorliegenden Arbeit den Begriff Behinderte/r im Sinne der Identity-first-Schreibweise (Lindmeier 2023) nutzen und damit das Wort mit neuem Wissen füllen, statt ihn als Schimpfwort oder als negative Bezeichnung sich selbst zu überlassen. Außerdem soll damit der politisch-emanzipatorischen Bedeutung der Auseinandersetzung Ausdruck verliehen werden.

In der Arbeit verwende ich den von Wolfgang Jantzen geprägten Begriff der Behindertenpädagogik. Ich folge jedoch hierbei nicht seiner materialistischen Argumentation,

sondern verwende ihn im Sinne einer (selbst)kritischen Pädagogik, die sich auf Behinderung als Gegenstand bezieht bzw. Behinderte adäquat zur Kenntnis nimmt und in die Theoriebildung und Gestaltung von Praxis einbezieht.

1.3. Schreib- und Leseweisen

Wie bereits in der Einleitung erkennbar wurde, nutze ich im Kontext von Gender und Behinderung unterschiedliche Schreibweisen. Ich habe mich über möglichst barrierearme Schreibweisen informiert. Durch die Recherche (netz-barrierefrei.de) wurde mir jedoch klar, dass es bisweilen noch keine gute Lösung bei der Verwendung der Sprachausgaben von Screenreadern gibt. Deswegen habe ich mich entschieden, die bevorzugten Schreibweisen der jeweiligen Perspektiven vorzuziehen. Diese möchte ich im Folgenden knapp darlegen:

Genderschreibweise: Von den Gender-Befürwortenden wird die Genderschreibweise mit *Stern der Schreibweise mit :Doppelpunkt vorgezogen, da diese diskriminierungsarm ist und Menschen jeglichen sozialen Geschlechts einbezieht. Der Deutsche Blinden- und Sehbehindertenverband e.V. dazu: „Falls jedoch mit Kurzformen gegendert werden soll, empfiehlt der DBSV, das Sternchen zu verwenden, weil es laut Veröffentlichungen des Deutschen Rechtschreibrates die am häufigsten verwendete Kurzform ist und so dem Wunsch nach einem Konsenszeichen am nächsten kommt“ (DBSV 2021, o.S.). Den _Unterstrich habe ich bei der Genderschreibweise verworfen, da er m.E. eher auf die Gleichberechtigung bzw. auch auf den gesellschaftlichen Gap der Geschlechter Frau - Mann hinweist und mehrdimensionale wie auch trans Genderidentitäten außen vor lässt.

Schreibweise im Zusammenhang mit Herkunft: Geht es um Bezüge zur kritischen Migrationsforschung, so verwende ich den Begriff der Migrationsgeschichte um darauf hinzuweisen, dass möglicherweise auf Personen Bezug genommen wird, die bereits in

der 2. oder 3. Generation in Deutschland leben. Oder aber ich verwende aufgrund seiner Komplexitätsbewusstheit, Mehrdimensionalität und Differenziertheit die Bezeichnung der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit nach Mecheril (2003, 23-27).

Schreibweise im Zusammenhang mit Behinderung: Im Kontext von Behinderung spreche ich von Behinderten (siehe auch Kapitel 1.2.) und im Verlauf der Entfaltung meiner Überlegungen v.a. nach der Auseinandersetzung mit Differenz wird von mir vermehrt der Begriff Nicht_ Behinderung verwendet. Damit möchte ich kritisch auf die kulturell-gesellschaftlich hergestellte Grenze bzw. den ability Gap zwischen Behinderung und Nichtbehinderung aufmerksam machen, wobei sich Übergänge zwischen nichtbehindert und behindert sein im Lebenslauf fließend darstellen und die kategoriale Zuschreibung sich verändern kann. Gleichzeitig möchte ich darauf hinweisen, dass es sich bestätigt durch meine Ausführungen eher um eine Diversitätsdimension handelt, die beide Seiten umfasst.

2. Vorgehen und erkenntnistheoretische Einordnung

Um meine Herangehensweise in der vorliegenden Dissertation zu beschreiben, möchte ich in diesem Kapitel die wissenschaftstheoretische Charakteristik bzw. erkenntnistheoretische Einordnung meines Vorgehens transparent machen. Dabei geht es i.S. Lyotards darum Überlegungen denkbar zu machen, die bisweilen (noch) nicht in ausreichendem Maße dargestellt werden können. „Es sollte endlich Klarheit darüber bestehen, daß es uns nicht zukommt, Wirklichkeit zu liefern, sondern Anspielungen auf ein Denkbare zu erfinden, das nicht dargestellt werden kann“ (Lyotard 1988, 202 f.). Solchen Anspielungen auf ein Denkbare möchte ich mich in meiner Dissertation mit einer theoretischen Auseinandersetzung annähern. Zur inhaltlichen Verdeutlichung werden jedoch auch Beispiele der Selbst(re)präsentation Behinderter aus Social Media und dem Kontext Kunst einbezogen, um ein mögliches Denkbare wahrnehmbar zu machen.

Zunächst möchte ich mein Vorgehen bei der Literatur- und Quellenauswahl wie auch deren Bearbeitung zur Beantwortung der in der Einleitung beschriebenen Fragestellung transparent machen. Bei meiner Recherche habe ich v.a. den OPAC der Badischen Landesbibliothek wie auch deren Verbundskataloge und Google Scholar verwendet. Meine einsteigende Recherche unter den Schlagwörtern ‚Diversitätsbewusstsein‘ und ‚diversitätsbewusst‘ führte zu Publikationen im Kontext des Konzeptes Diversität und speziell zu machtkritischen Zugängen und Analysen. Hierbei habe ich mich auf den deutschsprachigen Diskurs zu Diversität begrenzt. Besonders Autor*innen der Sozialen Arbeit und kritischen Migrationsforschung beleuchten Diversität als Konzept und Wissensweise v.a. mit Bezugnahme auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit (Mecheril 2008; Leiprecht 2008a, 2011a, 2012; Scherr 2011; Yildiz 2011, 2012; Fereidooni/Zeoli 2016; Georgi 2018). Daraufhin habe ich mich v.a. mit den genannten Autor*innen befasst, deren Diversitätsvorstellungen den machtkritischen bzw. kritisch-reflexiven Zugängen zuzurechnen sind. Die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Diversität im Allgemeinen und machtkritischen Diversitätskonzepten im Speziellen zeigte sich

2. Vorgehen und erkenntnistheoretische Einordnung

in dreifacher Hinsicht als sehr ertragreich für die vorliegende Arbeit: Erstens, da sie die kritisch-reflexive Notwendigkeit der Betrachtung der Adressat*innen wie auch der stereotypisierenden Festlegungen und Konstruktionsmomente offenbaren. Zweitens, da sie Kritik an der Konstruktion und Konstitution der Adressat*innen als Andere üben. Drittens, da sie Lebens- und Ausdrucksweisen marginalisierter Gruppen beleuchten, die vorhandene Repräsentationen und Vorstellungen irritieren. Diese Punkte sind im Kontext von Behinderung bzw. der Repräsentation von Behinderung (als Forschungsgegenstand) in dieser Arbeit von besonderer Relevanz, da sie kritisches, reflexives und analytisches Potenzial offenbaren. Besonderes Augenmerk ist auf den dritten Aspekt bzw. die Perspektive Behinderter zu richten, da diese auf Repräsentationen von Behinderung wesentlichen Einfluss nimmt.

Ich konnte also feststellen, dass machtkritische Diversitätskonzepte nicht lediglich hegemoniale Festlegungen, Stereotype und Verkennung der Adressat*innen von Pädagogik bzw. marginalisierten Gruppen kritisieren (diskriminierungskritisch sind). Sie thematisieren und erforschen auch neue bisweilen unbeachtete Selbstentwürfe, die vorhandenen Vorstellungen widersprechen. Interessant daran ist, dass diese ebenso macht- und gesellschaftskritisch einzuordnen und damit auch emanzipatorisch sind, da sie in eine Richtung weisen, WIE Behinderung verstanden werden soll und WIE mit Behinderung umgegangen werden soll. Um dieses Potenzial weiter auszudifferenzieren, vertiefte ich meine Literatursuche nach Autor*innen, die ein anderes, neues, offenes Erfassen von marginalisierten Gruppen beschrieb, das weniger essentialistisch und stigmatisierend ist. Fündig wurde ich v.a. in deutschsprachigen Auseinandersetzungen (im Zusammenhang mit Diversität bzw. Diversitätsbewusstsein) der kritischen Migrationsforschung (Mecheril 2003; Yildiz 2011), in den Genderstudies (Butler 1997; Hartmann 2001, 2012; Hirschauer 2014), Disability Studies (Boger 2019) Sozialen Arbeit (Plöber 2010, 2013b; Leiprecht 2013), der postkolonial Studies (Castro Varela 2010, 2013; Castro Varela/Dhawan 2015, 2020) wie auch in der kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzung (Stuart Hall 2004, 2021; De Toro 2002). Sie sind von subversiven, dekonstruktiven Inhalten bzw. Denkansätzen geprägt. Zur Beantwortung der oben dargestellten Forschungsfragen dient daher besonders Literatur, die sich auf poststrukturalistische Denker*innen wie Foucault, Butler und Derrida bezieht. Diese Zugänge und deren theoretische Grundlagen ermög-

2. Vorgehen und erkenntnistheoretische Einordnung

lichen, relevantes Erfahrungswissen entgegen des normalen bzw. üblichen Denkens und abseits des von der Mehrheitsgesellschaft geprägten, dominanten Standpunktes einzubeziehen.

Retrospektiv kann ich sagen, dass sich die vorliegende Arbeit methodisch und methodologisch nicht eindeutig festlegen lässt. Der Erkenntnisgewinn liegt jedoch gerade in dieser Uneindeutigkeit, die eine multiperspektivische Betrachtungsweise des Forschungsgegenstandes auszeichnet. Mein Vorgehen folgt i.S. einer postmodernen wissenschaftstheoretischen Orientierung einer explorativen Vorgehensweise. Diese bedarf der Weitung des behindertenpädagogischen Blicks und der Öffnung disziplinärer Grenzen (vgl. Imholz 2017, 120). Charakteristisch dafür sind neben dem oben beschriebenen mehrperspektivischem, transdisziplinären Textstudium, hermeneutische, diskursanalytische und kulturwissenschaftliche Zugänge der vorliegenden Arbeit. Diese möchte ich in den folgenden Kapiteln genauer beschreiben. Es geht dabei nicht darum, von einem eindeutigen wissenschaftstheoretischen Standpunkt aus eine objektive Wirklichkeit zu entdecken, vielmehr sollen erkenntnisreiche Theorien und subjektive Perspektiven darauf hin befragt werden, inwieweit sie als Option der Erweiterung pädagogischer Theorie bzw. zur Entwicklung der Disziplin und Profession der Behindertenpädagogik beitragen können. So gesehen würde ich meine forschende Vorgehensweise ähnlich wie die von Stuart Hall beschreiben. Angelehnt an Supik kann diese zusammenfassend wie folgt formuliert werden (2005, 11): „Hall ist dafür kritisiert worden, seine methodische Vorgehensweise nicht zu benennen (vgl. Rojek 2003: 13). Inzwischen ist er als ‚artikulatorischer Theoretiker‘ bezeichnet worden (vgl. Hall 2000e, o.S.), und Nora Räthzel bezeichnet ihn in Anlehnung an die von der feministischen Philosophin Donna Haraway geprägten Formel als einen Produzenten selbstreflexiven und kontextbewussten situierten Wissens, ‚das dennoch über seine Zeit und seinen Ort hinausweist‘ (Räthzel 2000b: 5)“. Die Herstellung von Artikulationen bedeutet Hall zufolge so viel wie mögliche, aber nicht notwendige Verbindungen (vgl. Supik 2005, 9) divergierender Felder, Disziplinen, Perspektiven miteinander ins Gespräch zu bringen. Während sich Hall auf Rassismus und Kolonialismus bezieht, geht es in meiner Auseinandersetzung darum eine artikulatorische Theorie in Bezug auf Behinderung in reflexiver und kontextbewusster Weise zu

entfalten.

2.1. Hermeneutischer Charakter

Mein Vorgehen in der Arbeit möchte ich zunächst als hermeneutisch charakterisieren. Besonders im Kontext pädagogischer Hermeneutik geht es um das Verstehen im weitesten Sinne, nämlich dem Verstehen, was als Behinderung im Allgemeinen (verstanden als Sammelbegriff) zu fassen ist und welche Relevanz diese Bedeutung im Pädagogischen innehat. Daher geht es i.S. der pädagogischen Hermeneutik darum, neue Inhalte und Anschlussstellen im Kontext von Behinderung herauszuarbeiten, die zuvor noch keine Berücksichtigung fanden, die jedoch dazu beitragen, Behinderung besser bzw. umfangreich zu verstehen (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2006, 41) und in die Pädagogik der Behinderten einzubeziehen. „Ein solches besseres Verstehen hängt aber, wie man sich denken kann, nicht notwendig mit der größeren oder geringeren Komplexität [...] der hermeneutischen Analyse zusammen“ (a.a.O. 41 f.), sondern verweist eher auf die deiktische Leistung, also worauf uns die hermeneutische Analyse hinweisen kann. Die Reflexion der hermeneutischen Verfahren bzw. Analyse folgt dabei einem primär systematischen Interesse (Klafki 2006, 128), indem die ausgewählten Texte darauf hin befragt werden, ob sie für Adressat*innen der Pädagogik in einer diversitätsbewussten Pädagogik einen Mehrwert bei der Erfassung von Behinderung liefern. Daher hängt dieses Interesse eng mit der eingangs vorgestellten Fragestellung zusammen. Das historische Erkenntnisinteresse liegt bei der Erfassung des Ursprungs von Diversity bzw. Diversitätskonzepten (Kapitel 4. und 5.) und dem historisch-kulturell entstandenen und weiterhin nachwirkenden Wissen über Behinderung (Kapitel 6.1. und 6.2.) wie auch der zukünftig möglichen differenzierteren Auslegung von Behinderung und wie diese in der Pädagogik Berücksichtigung findet.

Klafki sieht einen wichtigen Anwendungsbereich der pädagogischen Hermeneutik (neben der empirischen Relevanz) i.S. des systematischen Erkenntnisinteresses in der „Untersuchung von Normen und Zielen in der Erziehung sofern es dabei [...] entweder

um eine Kritik solcher Normen und Ziele oder um den Versuch, mit wissenschaftlichen Argumenten erstens dazu beizutragen, Normen oder Ziele der Erziehung in der jeweiligen Gegenwart und für die voraussehbare Zukunft zu begründen und zweitens hinsichtlich solcher erstrebenswerter Normen oder Ziele unter den Erziehungspraktikern und -theoretikern Übereinstimmung herbeizuführen“ (Klafki 2006, 128). Dieses Anliegen wird mit der Dissertation i.S. dessen verfolgt, dass einerseits die Erkenntnisse der von Lindmeier 2019 vorgestellten *Diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht/Behinderung* zu bekräftigen und andererseits für die Zukunft der Einbezug der Perspektiven Behinderter in Forschung, Theorie und Praxis in den Fokus zu rücken sind. So gesehen ergreift das Engagement für Minoritätenperspektiven Partei für die Adressat*innen und kann nach Klafki (fünfte Grunderkenntnis; 2006, 138 ff.) als Gegenspieler der bisherigen Interpretation von Behinderung einbezogenen werden. Sie trägt der Bewegung und Erweiterung der Interpretation von Behinderung im sogenannten hermeneutischen Zirkel bzw. der hermeneutischen Spirale Rechnung (zehnte Grunderkenntnis; a.a.O. 144 ff.), und erweitert das Wissen über Behinderung, differenziert es stetig weiter aus. Meine verstehende und interpretierende Auseinandersetzung bewegt sich also zwischen Wissenschaft und alltäglicher Lebenswelt. Sie wandert zudem zwischen den Disziplinen und bereichert sich an verschiedenen Gedanken und Ausdrucksweisen. Dies entspricht gleichzeitig auch dem Charakter von Diversity als ‚Travelling Concept‘ (Walgenbach 2014). Das Vorgehen in dieser Arbeit trägt in diesem Zusammenhang dazu bei, zu neuen Hypothesen zu gelangen, die neue Erkenntnisse liefern, welche im Anschluss daran in empirische Forschung eingehen oder auch durch sie überprüft und erweitert werden können. Daher wird die systematische Textanalyse nur in Grundzügen verfolgt. Vielmehr zielt das Vorgehen i.S. postmoderner Erkenntnistheorie auf das transdisziplinäre Interpretieren und Verstehen der Bedeutung von Behinderung ab.

Neuere hermeneutische Vorgehensweisen, die sich mit dem postmodernen Denken in der Wissenschaft verbinden, werden bspw. bei Rittelmeyer und Permentier (2006) oder im Herausgeberwerk *Kulturhermeneutik* von Ernst et al. (2008) angesprochen. Sie verweisen darauf, dass Hermeneutik gegenwärtig mehr ist als das Verstehen und Interpretieren von Texten, sondern ebenfalls das Verstehen und Interpretieren von

anderen kulturellen Erscheinungen wie Behinderung umfasst. Ähnlich dazu versteht Derrida unter ‚Text‘ jegliches kulturelle Symbol und sämtliche Sinnkonstruktionen, die untersucht und auch dekonstruiert werden können. Die Bedeutung von Text wird also im erweiterten Sinn gefasst. Den Autoren zufolge hat sich die Hermeneutik erweitert, was z.B. in der Methode der Bildhermeneutik (vgl. Rittelmeyer/Permentier 2006, 52) und Dinghermeneutik (vgl. a.a.O. 104) als experimentelle Interpretationstechnik zum Ausdruck kommt. Hermeneutik ist also gegenwärtig als Sinninterpretation von Kultur und darin entstandenen Zeichen, Begriffen und Bedeutungen zu fassen, nicht nur die von Texten (vgl. a.a.O., 18 f.). Wesentlich ist dabei das Lesen, Interpretieren und Verstehen von Kultur und ihre praktisch-normativen Begriffe „im Licht der ‚unpassenden‘ Phänomene von Transdifferenz kenntlich zu machen und konkret zu relativieren“ (Sparn 2008, 14). Interessant an dem interkulturellen Ansatz des kulturhermeneutisch ausgerichteten Forschungsprogramms ist das Ziel eines produktiven Gesprächs, in dessen Horizont „die Verschiedenen als verschiedene miteinander kommunizieren können“ (a.a.O. 15). Das verweist wiederum auf den Wert einer transdisziplinären Forschung wie auch der Beachtung verschiedener Perspektiven bzw. dem Respekt vor dem Anderen, was ihm einen Zuwachs an kultureller Geltung bringt. Ein kulturhermeneutisches Charakteristikum ist es daher, die in den verschiedenen Fächern bzw. Disziplinen vorhandenen methodischen Potenziale anzupassen und in ein „experimentelles Gespräch“ (a.a.O. 16) zu bringen. „Dieses nicht immer konfliktlose Gespräch hat es ermöglicht, eine phänomenologisch und semiotisch justierte Hermeneutik mit der Sprachanalyse, der Systemtheorie und der Diskursanalyse zu verbinden“ (ebd.). Das kreative Potential dieses Potpourris verschiedener Erkenntnisweisen wird auch in der vorliegenden Arbeit immer wieder deutlich. Was jedoch nach Sparn und dem mit ihm zusammenarbeitenden Graduiertenkolleg wesentlich ist, ist die Erweiterung des Text- und Kulturbegriffs. Es geht daher nicht mehr lediglich darum, Kultur als Text(-arbeit) aufzufassen, sondern den von den Sozial- und Kulturwissenschaften bereits bearbeiteten pragmatischen Aspekt von Kulturalität aufzunehmen, der sich in sozialem Handeln samt seiner Übersetzungsleistung wie auch in der Realität asemiotischer Kommunikation (z.B. innerhalb von Gewalterfahrung) zeigt. „Der zu einseitig an sprachlichen Diskursen orientierte Kulturbegriff wurde im Blick hierauf praxeologisch erweitert, so dass sich nunmehr die

diskursorientierte Hermeneutik und eine akteursorientierte Hermeneutik komplementär ergänzen“ (Sparn 2008, 17). Daher reicht die methodische Selbstreflexion des Verstehens geisteswissenschaftlicher Hermeneutik nicht mehr aus, denn die beobachtenden „Hermeneuten und Hermeneutinnen“ sind im kulturellen Prozess selbst lokalisiert und damit „innerhalb eines universalen Prozesses des permanenten Aushandelns von Bedeutung und der faktischen oder sogar programmatischen Auseinandersetzung um Bedeutung“ (a.a.O. 18). Das bedarf der Transparenz der eigenen Forscherinnenrolle (Kapitel 1.1.) und deren positionalen Involviertheit im Forschungsprozess.

In dieser Hinsicht geht es in meiner Dissertation darum, Behinderung als kulturelles Phänomen zu betrachten, ihre Bedeutung und Repräsentation im Kontext ihrer historisch-kulturellen Entstehung und i.S. postmoderner Forschung in ihrer gegenwärtigen Erscheinung zu erfassen. Bedeutsam sind dabei ein machtkritisches Vorgehen und der Einbezug anderer Stimmen bzw. Perspektiven. Das ist die Stelle, an der sich die hermeneutische, bzw. kulturhermeneutische Einordnung meiner Forschung mit der diskursanalytischen erweitern lässt. Darauf möchte ich im folgenden Kapitel genauer eingehen.

2.2. Diskursanalytischer Charakter

Der diskursanalytische Charakter in dieser Arbeit ist v.a. durch den machtkritischen Fokus bestimmt. Es geht dabei um die konstruktiven und konstitutiven Wirkweisen von Diskursen in Zusammenhang mit dem Macht-Wissens-Komplex bzw. Dispositiv. „Maßgeblich beeinflusst wurde der heutige Gebrauch des Diskursbegriffs jedoch insbesondere durch Diskussionen im Kontext des französischen Strukturalismus und Poststrukturalismus der 1960er Jahre. Allen voran sind hier die Arbeiten des historisch-empirisch arbeitenden Philosophen Michel Foucault zu nennen, der [...] Diskurse als Praktiken bestimmte, welche ihnen äußerliche Gegenstände nicht repräsentieren, sondern sie gleichsam ‚herstellen‘ “ (Keller 2013, 426 f.). Daran schließt sich Foucaults Vorschlag in seinem Werk *Die Ordnung der Dinge* an, diskursive Formationen samt ih-

2.2. Diskursanalytischer Charakter

ren hergestellten Bedeutungen zu analysieren. In dieser Arbeit ist es die Bedeutung von Behinderung und ihre historisch-kulturelle Konstitution und Konstruktion, die immer auch mit der Reproduktion von Machtverhältnissen und Repräsentationen zusammenhängt. Interessant ist jedoch in dem Zusammenhang auch, dass Bedeutung veränderbar ist. Dies wird nach Foucault durch die Ablehnung der Herrschaft des Signifikanten, also dem Bezeichnenden möglich, was ihn dazu führt, die Macht dem Signifikaten, also dem Bezeichneten (hier die Bezeichnung und Bedeutung von Behinderung) zuzusprechen. Diskurse bilden demnach die Gegenstände, von denen sie sprechen (vgl. Busse 2015, 69). Interessant ist dabei, die Positionen und das Selbstverständnis Behinderter als Teil des Diskurses über Behinderung einzubeziehen. Diese Eigenperspektiven von Minoritäten bzw. von Bezeichneten im Allgemeinen und Behinderten im Speziellen finden sich in widerständigen und subversiven Texten, Kunst wie auch in diversen anderen Lebens- und Ausdrucksweisen, die in dieser Arbeit beispielhaft und zur inhaltlichen Verdeutlichung einbezogen werden. Sie weisen im Diskurs und in vorherrschenden historisch-kulturell geprägten Vorstellungen über Behinderung ein dekonstruktives Potenzial auf, das Bedeutungen und Diskurse verändern kann. Sie sind Teil einer epistemischen diskursiven Landschaft (a.a.O. 83). Behinderte als soziale Gruppe mit ähnlichen Erfahrungen bzw. als soziale Kollektive „erzeugen, reproduzieren und transformieren demnach in gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen eine symbolische Ordnung bzw. ein Bedeutungsuniversum“ (Keller 2013, 426).

Wenn ich in meiner Arbeit einen diskursanalytischen Charakter sehe, so geschieht dies i.S. des seit Mitte der 1990er Jahre entstandenen und gut etablierten Feldes „sehr unterschiedlicher sozial- und geisteswissenschaftlicher Ansätze und Vorgehensweisen, die sich auf die Untersuchung von Diskursen hin ausrichten. Unter Diskursen werden dabei [...] sich historisch entfaltende bzw. aktuell geführte Aussagezusammenhänge und auch Debatten in gesellschaftlichen Spezialarenen oder in allgemeinöffentlichen (massenmedialen, webbasierten) Arenen verstanden“ (ebd.).

(1) Diskursanalysen verstehen sich im linguistischen Sinne einerseits als ‚transtextuelle Sprachanalyse‘ zur Untersuchung sprachlicher Sinnstrukturen und deren Veränderungen über die Ebene einzelner sprachlicher Aussageeinheiten oder Texte hinaus, sowie

andererseits als Zusammenhang zwischen dem gesellschaftlichen Sprachgebrauch und den Bedeutungsverschiebungen diskursprägender sprachlicher Kategorien (Keller 2013, 427).

(2) Diskursanalysen sozialwissenschaftlicher Ausrichtung sind auch im erziehungswissenschaftlichen Kontext von Bedeutung und zeichnen sich durch eine Heterogenität an Vorgehensweisen und Fragestellungen aus.

Keller zufolge weisen sozialwissenschaftliche Diskursanalysen wie auch Diskurstheorien Gemeinsamkeiten in der Verwendung des Diskursbegriffs auf:

- Auseinandersetzung mit dem Sprachgebrauch und anderen Symbolen gesellschaftlicher Praktiken.
- Bedeutungsgehalt im praktischen Zeichengebrauch führt zur sozialen Konstruktion von Phänomenen, Wissen und der daraus entstehenden gesellschaftlichen Realität.
- Sprach- und Aussagesysteme sind als Teile umfassender Diskursstrukturen zu fassen.
- Diskursive Strukturierungen der Produktion, Zirkulation und Transformation gesellschaftlicher Wissensordnungen unterliegen rekonstruierbaren Deutungs- und Handlungsregeln (a.a.O. 428).

Das steigende Interesse der Sozial- und Geisteswissenschaften an der Analyse der ‚diskursiven Konstruktion von Wirklichkeit‘ begründet sich v.a. durch die Wahrnehmung der Bedeutung symbolischer Ordnung in Kultur und Gesellschaft, durch die zunehmende Bedeutung von Kommunikationsprozessen innerhalb der Wissensgesellschaft und die Kenntnis gesellschaftlich-kultureller Kontrolle und Macht über symbolische Praktiken. „Der Diskursbegriff wird damit auf die Analyse gesellschaftlicher Wissensverhältnisse und Wissenspolitiken bezogen“ (ebd.). In dem Zusammenhang wird v.a. poststrukturalistisches Denken interessant, verstanden als eine kritische und analytische Haltung, um strukturierten Wissensdispositiven und normativen Vorstellungen andere Möglichkeiten entgegenzusetzen und sich traditionellen Dichotomien zu verweigern (vgl. Kessl 2013, 315). Dies verweist auf die Veränderbarkeit von Strukturen, Bedeutungen bzw. Sinnkonstruktionen, die durch Differenzsetzung bzw. die Konstruktion und Konstitution von binären Differenzkategorien wie Nicht_Behinderung geprägt sind. Die dadurch sichtbaren dekonstruktiven Perspektiven in Anschluss an die machtkritische Auseinandersetzung mit Diversität und ihren Dimensionen offenbaren Möglichkeiten, im Kontext

von Behinderung ein neues, subversives Potenzial bei der Erfassung von Behinderung und deren Thematisierung in diversitätsbewusster Pädagogik aufzuschließen. Die post-strukturalistische und dekonstruktive Denkweise spielt in den folgenden Ausführungen zum kulturwissenschaftlichen Charakter meiner erkenntnistheoretischen Einordnung als bedeutsamer Bestandteil meiner Dissertation eine wesentliche Rolle.

2.3. Kulturwissenschaftlicher Charakter

Von besonderer Bedeutung in meiner Dissertation ist der kulturwissenschaftliche Forschungscharakter für die Erkenntnisgewinnung. Der kulturwissenschaftliche Charakter ist wesentlich bei der erkenntnistheoretischen Einordnung. Er nimmt einerseits Erkenntnisse aus den Kulturwissenschaften (Plural) mannigfaltiger Disziplinen auf und andererseits generiert Kulturwissenschaft (Singular) als interdisziplinärer Forschungsansatz neue Erkenntnisse.

Zentral in den Kulturwissenschaften (Plural) ist die Betrachtung von Kultur mit ihren Teilkulturen, weswegen mannigfaltige Disziplinen und Erfahrungswissenschaften daran mitwirken. „Die Kulturwissenschaften befassen sich mit geistigen, sozialen und kulturellen Orientierungsmitteln, etwa der gesprochenen und geschriebenen Sprache, Kommunikationsmedien, Religion, Denksystemen und Mentalitäten, und untersuchen deren historische und gesellschaftliche Funktion. [...] Für die Kulturwissenschaften sind menschliche Lebensformen untrennbar von Kultur und Geschichte. Diese Grundannahme impliziert zweierlei: Erstens sind individuelle und kollektive Sinnphänomene vorstellungsvermittelt, zweitens sind diese Vorstellungen kulturell und historisch bedingt und somit auch wandelbar“ (Dederich 2009, 30). Dederich macht damit deutlich, dass jeglicher Gegenstand der Geistes- und Sozialwissenschaften als kulturelles Phänomen zu verstehen ist und nicht als fertiges Faktum oder als kontext- und kulturunabhängiger Sachverhalt. So auch das Phänomen Behinderung. Jedes Phänomen muss daher in seiner historischen und kulturellen Ontologie betrachtet und verstanden werden. Das

2.3. Kulturwissenschaftlicher Charakter

verdeutlicht, dass kulturelle Phänomene und auch Kultur selbst über die Zeit wandel- und veränderbar sind, da Menschen diese gestalten können, wenn auch langsam, da Kultur mannigfaltige Sinn- und Funktionssysteme beinhaltet, die sich selbst bewahren. Das Individuum ist daher Gestalter von Kultur. Aber auch umgekehrt weist Kultur eine das Individuum prägende Macht auf, prägt Wissen, soziale (Differenz-)Ordnungen und Symbole. Untersucht werden menschengemachte, soziale und technische Einrichtungen, Handlungs- und Konfliktformen, Werte- und Normenhorizonte, wie auch die symbolische und mediale Vermittlung ebendieser (vgl. Dederich 2014, 46). Das schließt auch Kulturtechniken und Wissen ein, um Kultur zu entwickeln sowie Werte und Rituale zu bewahren. Von Bedeutung in dieser Arbeit ist v.a. das Wissen, die Praxen, Lebens- und Ausdrucksweisen Behinderter, die Einfluss darauf nehmen. Kulturwissenschaften zielen daher auf politisches Engagement, Emanzipation und Transformation (a.a.O. 48 ff.).

Kulturwissenschaft im Singular dagegen ist „ein bedeutungsgenerierendes Verfahren, das signifikante Wahrnehmungs-, Symbolisierungs- und Kognitionsstile in ihrer lebensweltlichen Wirksamkeit analysiert“ (Böhme, 2000, 358 zit. nach Dorner 2011, 214) und gilt als interdisziplinär ausgerichteter Forschungsbereich und transdisziplinärer Forschungsansatz, der das Phänomen Kultur vor dem Hintergrund ihrer je unterschiedlichen historischen Wurzeln kritisch-reflexiv untersucht, ähnlich der britischen Tradition der Cultural Studies. „Die Cultural Studies verstehen sich selbst als eine Art politisches Theorieprojekt, das sich vornehmlich einer Kritik und Analyse der symbolischen Machtverhältnisse widmet“ (Moebius 2012, 14). Sie entwickeln in den 1970ern in ihren Theoriediskussionen „Verbindungen zwischen Poststrukturalismus und der Frage der Kreativität des Handelns“ im Widerspruch zur subjektivierenden Prägung durch die Verhältnisse (a.a.O. 16). Die Cultural Studies zeigen in ihren Forschungen über Jugend-Subkulturen, dass diese ihre aufgrund prekärer Lebenslagen vorhandene Prägung imaginär und symbolisch verarbeiten. Sie reagieren trotz oder womöglich aufgrund dieser subjektivierenden, aber auch ideologischen Prägung kollektiv und kreativ mit Eigensinn und Widerstand auf diese (vgl. ebd.). Wesentlich ist v.a., dass Erkenntnisse unter Einbezug von Erfahrungen bestimmter Personengruppen oder kollektiver

2.3. Kulturwissenschaftlicher Charakter

Identitäten durch reflexive und kritische Zugangsweisen wissenschaftlichen Einfluss nehmen. Cultural Studies bestimmen sich also über ihre politische Perspektive (vgl. Moebius 2012). Zudem zielt transdisziplinäre Forschung darauf ab, „die Grenzen der eigenen Disziplin zu überschreiten um sich anderer Disziplinen [...] als ‚Hilfswissenschaften‘ zu bedienen, um die kulturelle Manifestation zeitgemäß und gegenstandsadäquat analysieren und interpretieren zu können sowie Gegenstand und Theorie zu verflechten“ (De Toro 2002, 26). Das bedeutet für die Pädagogik (der Behinderung), dass sie über den eigenen Tellerrand hinausblicken und Erkenntnisse aus der Soziologie, Philosophie, den Sozialwissenschaften, den Kultur- und Erfahrungswissenschaften u.a. einbeziehen muss, um das Wissen zum eigenen Gegenstand und der disziplinären (Grundlagen)Theorie entsprechend weiterzuentwickeln. Die Bereicherung an Erkenntnissen anderer Disziplinen ist wiederum auch im Verständnis von Diversity als ‚Travelling Concept‘ enthalten, ein Konzept, das zwischen den Disziplinen wandert (vgl. Walgenbach 2014, 92) und sich stetig weiterentwickelt und ausdifferenziert. Das heißt aber auch, dass dieses als kulturwissenschaftliches Konzept verstanden werden kann, da es transdisziplinär ausgerichtet ist.

In diesem Sinne ist die Arbeit an der Analyse des Phänomens Behinderung aus der (subkulturellen) Perspektive Behinderter interessant. Dabei spielt die Reflexion von vorhandenen kulturellen Sinnvorstellungen zu Behinderung und Nichtbehinderung eine wesentliche Rolle aber auch deren Transformation und Verschiebung hin zu Nicht_Behinderung. Denn betrachten wir Selbst(re)präsentationen Behinderter, so wird deutlich, dass diese bereits ein anderes Selbstverständnis zeigen, die den gegenwärtig vorherrschenden Sinnvorstellungen widersprechen. Um dies zu erfassen, ist es bedeutsam, das in der Kulturwissenschaft enthaltene poststrukturalistische Denken zur Reflexion von Bedeutungen, Symbolen, Ordnungen, die im Verhältnis von symbolischer Praxis und kultureller Wirklichkeit entstehen, aufzunehmen. Zudem ist es interessant, dekonstruktive Perspektiven und Praxen zu beachten, die genau diese Bedeutungen, Symbole und Ordnungen transformieren und verschieben. Was sich durch diese Betrachtungsweise zeigt, ist, dass Kultur und deren Phänomene in Bewegung sind, und dass die Lebens- und Ausdrucksweisen Behinderter darauf Einfluss nehmen. Diese Arbeit und die Überlegungen

zu einer diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung werden besonders durch poststrukturalistische und dekonstruktive Denkweisen und Zugänge bereichert, um die es im Folgenden gehen soll.

2.3.1. Poststrukturalistische und dekonstruktive Denkweisen

Der Poststrukturalismus ist eine analytische, denkerische Haltung, die in unterschiedlichen geistes- und sozialwissenschaftlichen Ansätzen genutzt wird. Grundlegend ist das Verhältnis von sprachlicher bzw. symbolischer Praxis und sozio-kultureller Wirklichkeit (z.B. Butler 1997 im Kontext von Gender). Die zentrale Annahme besteht darin, dass Symbole, Sprache und Kultur als Struktur oder Rahmen gelten, welche sich durch Akteure stetig aktualisieren, festigen, erhalten und damit auch Differenzen und Machtverhältnisse ausdrücken. Sprache bildet Strukturen ab und stellt die Realität mittels Kategorien und Unterscheidungen her, kann sie aber auch verändern. Das verweist auch auf die Unabgeschlossenheit und Prozesshaftigkeit von Subjekten. Für diese Arbeit sind v.a. poststrukturalistische Überlegungen von Derrida (Praxis, Dekonstruktion) interessant, da diese macht- und gesellschaftskritische Aspekte über die Makroanalyse erkennen lassen, sowie das Potenzial inne haben, über die mikroanalytische Perspektive von Subjekten Kritik und Widersprüche der Macht sichtbar werden zu lassen. Der Reiz der (de)konstruktivistischen Sichtweise für die Pädagogik liegt in der Tatsache, dass alles, das sozial hergestellt wurde auch verändert bzw. dekonstruiert werden kann (vgl. Lamp 2007, 153 f.).

Ursprünglich hat der französische Philosoph Jacques Derrida das poststrukturalistische Konzept der Dekonstruktion entwickelt. Dieses ermöglicht es, geführte Diskurse, Texte oder Praxen kritisch wieder- bzw. widerzulesen - als Lesen gegen den Strich. Ziel dabei ist, die performativ hergestellten Normen und Ausschlüsse aufzudecken und Infrage zu stellen (vgl. Plöber 2010, 227). Soll Differenz also nicht als bloßes Anderssein verstanden werden, sondern komplexer betrachtet werden, so ist Derridas

Wortspiel der *différance* interessant. Die andere Schreibweise soll eine Markierung für die Störung der gewohnten Verwendung und Übersetzung des Wortes sein, die sich „in der Schwebe zwischen den beiden französischen Verben für ‚verschieden sein‘ und ‚aufschieben‘ [befindet]. Derrida betritt in dem Maße neuen Boden, wie er ‚Verschiedensein‘ unmerklich in ‚Aufschieben‘ übergehen lässt“ (Hall 2021, 33) und damit Bedeutung durch Signifikation immer aufgeschoben ist. Durch einen dekonstruktiven Umgang mit Differenz wird deren Normativität, Essentialität, Ordnungslogik, Hegemonie, Deutungsmacht und Grenzziehung kritisiert und Infrage gestellt. „Die Möglichkeit einer solchen kritischen Offenlegung eröffnet sich dabei in der Wiederholung selbst. Genau dadurch, dass in der performativen Äußerung gesellschaftliche Normen zitiert werden, gibt es die Möglichkeit, diese aufzudecken, ihren Zwang offen zu legen oder diese zu verändern (vgl. Butler 1998). Die Wiederholung von Normen ist damit sowohl ein unumgängliches Zwangsmoment im Umgang mit Differenz als auch der Ort, an dem Widerstand möglich wird“ (Plöber 2010, 228).

In der Wiederholung von Äußerungen wird jedoch die Historizität, Kontingenz und das kritische Moment der Rezitation übersehen, die deren Kontingenz durch Ironie, nicht-authorized Sprechen oder Wiederholungen in anderen Kontexten transparent machen, da sie das Potenzial der kritischen Infragestellung von Normen und deren Veränderung bzw. Dekonstruktion und Versetzung (auch bei De Toro, Anm. S.I.) beinhalten (vgl. ebd.). „Der Dekonstruktivismus à la Derrida, wendet sich ausdrücklich von methodischen Zugängen des Verstehens, also der Hermeneutik ab. Ging der hermeneutische Zugang davon aus, dass ein Text zurückgreifend auf einen geteilten, sprachlich vermittelten Sinnhorizont durch gründliches, interpretierendes Lesen erschlossen werden kann, betont Derrida, dass Texte gerade durch sie eingelagerte Widersprüche ‚Sinn‘ ergeben können“ (Richter 2014, 5). Wesentlich ist v.a. auch, dass nicht nur Texte gelesen werden können, sondern bspw. auch Architektur, Kunst, Lebensweisen. Durch das Querlesen können sie zur Analyse beitragen. Dekonstruktion gilt somit auch als Erfahrung des Unmöglichen, als Denken des Ungewussten, Ausdruck des Widersprüchlichen was sich auch in unserem Sprachgebrauch wiederfindet, z.B. im Wort Globalisierung (vgl. ebd.). „Dekonstruktive Reflexionstheorien gehören [...] zu einer ‚Kultur des blinden Flecks‘, denn sie machen es sich zur Aufgabe, die ‚blinden Flecken‘ von Theorien

2.3. Kulturwissenschaftlicher Charakter

aufzuzeigen, indem sie die nicht eigens theoretisch explizierten oder explizierbaren [...] Ausgangsunterscheidungen unterscheiden, um einzublenden, was bezüglich eines Gegenstandsbereiches ausgeblendet wird [...]. Derartige Reflexionstheorien sind ‚sensibel für Differenzen und Ausschlüsse‘, sie praktizieren das ‚Einblenden des Ausblendens‘, es geht ihnen um eine ‚Lektüre der Welt, die das Ausgegrenzte wieder ans Licht bringt‘ “ (Kleve 1999, 47 zit. nach Richter 2014, 6).

Dekonstruktiven Ansätzen geht es zusammengefasst also darum, „Ordnungen und Regulierungen zu problematisieren und zu hinterfragen, entlang derer Subjekte überhaupt erst als die jeweiligen Anderen produziert werden und die Effekte zu hinterfragen, die aus dem Engagement für die Anderen wiederum resultieren“ (Plöber 2010, 228). Ergänzend dazu ist in den Ansätzen bedeutsam, den dekonstruktiven Umgang von marginalisierten Gruppen entsprechend aufzugreifen und einzubeziehen.

Dekonstruktive Perspektiven werden häufig von einem kulturwissenschaftlichen Standort bzw. Zugang aus gedacht wie z.B. bei Stuart Hall. Daher ist an dieser Stelle anzumerken, dass die folgenden Sichtweisen in dieser Denktradition verortet sind und Anregung für die in Teil II folgende Auseinandersetzung bieten, da sie aus der peripheren Perspektive auf das Zentrum bzw. das von der Dominanzkultur (Rommelspacher 1995) geprägte Wissen blicken und analytisch dazu Bezug nehmen. Dabei wird deutlich, dass Kategorien bzw. Differenzen ein äußerst flexibles, mehrdimensionales, fluides, irritierendes Potenzial aufweisen, das Wissen von der Norm aus gedacht ins Wanken bringt, ihre Konstrukte der Abweichung ungenau und einseitig aufscheinen. „Spivak ist der Ansicht, dass die Dekonstruktion politische und theoretische Werkzeuge zur Verfügung stellt, die im Kampf gegen soziale Ungerechtigkeit effektiv zum Einsatz gebracht werden können“ (Castro Varela/Dhawan 2020, 164) und auch gegen epistemische Gewalt (Brunner 2016). Dies bietet die Chance der Kritik an und der Veränderung von vorherrschendem hegemonialem Wissen, Repräsentationen und Ausdeutungen. Dabei werden Uneindeutigkeiten und Widersprüche als Chance gesehen, nicht als unauflösbare Probleme. Irritationen und Widerstände, welche von der Peripherie aus angestoßen werden und eine andere Sicht auf die Umstände ermöglichen, gelten als reflexive, kritische, produktive und innovative Weise mit Spannungsverhältnissen zu arbeiten.

2.3.2. Kulturwissenschaftliche Methodologie

Doch welche Methodologie zeichnet die Kulturwissenschaft aus? Die Methoden der Cultural Studies sind mannigfaltig und umfassen u.a. „sowohl Methoden der qualitativen Sozialforschung wie Ethnographie, Interviews oder Gruppendiskussionen als auch auf Foucault und Laclau zurückgehende diskursanalytische Verfahren“ (Moebius 2012, 23). Aufgrund dessen, dass es sich hier um eine theoretische Auseinandersetzung handelt, wende ich mich jedoch keinem spezifischen (empirischen) Verfahren zu, sondern nutze die zentralen Grundpositionen bzw. Eigenschaften, die für die Forschungspraxis der Cultural Studies konstitutiv sind und die Moebius unter Bezugnahme auf Lawrence Grossberg wie folgt zusammenfasst:

1. *Disziplin* der Forschenden beinhaltet, die Regeln der Wissenschaft und intellektuellen Arbeit wie wissenschaftliche Standards, intersubjektive Überprüfbarkeit von Daten bzw. Nachvollziehbarkeit von Vorgehen und Quellen, einzuhalten. Zudem spielt die Einsicht darüber, dass Wissensproduktion stets mit Machtverhältnissen in Verbindung steht eine wesentliche Rolle, welche die Suche nach objektiver Wahrheit (die jedoch keinen Totalanspruch meint) und den Anspruch auf Autorität des Wissens einschließt. „Dabei geht es nach einer Formulierung Gramscis immer darum, mehr zu wissen als die ‚andere Seite‘ “ (a.a.O. 24). Neben den wissenschaftlichen Standards spielt daher die Position, von der aus geforscht wird eine wesentliche Rolle.

2. *Radikale Kontextualität* meint die besondere Aufmerksamkeit der Cultural Studies für kulturelle Praktiken. Es handelt sich v.a. um Kontexte, die in hegemonialen Formationen daherkommen und den Untersuchungsgegenstand darstellen. Bezogen auf die Arbeit ist der Gegenstand der Untersuchung nicht allein Behinderung, sondern auch Kontexte wie Wissen, konstitutive Praxen in der Subjektivierung, Macht und Repräsentation, die mit (subjektiver, kollektiver und kultureller) Identität korrespondieren und die Nicht_Behinderung konstituieren. Kulturelle Praktiken oder Artefakte können ihre Effektivität nur innerhalb solcher Kontexte wahren (vgl. ebd.). „So können etwa patriarchale oder rassistische Praktiken nur im Schutz breiterer patriarchaler und/oder

2.3. Kulturwissenschaftlicher Charakter

rassistischer hegemonialer Formationen und Institutionen gedeihen – und tragen wiederum ihrerseits zur Perpetuierung dieser Formationen und Institutionen bei“ (ebd. mit Bezug auf Marchart). Nach Grossberg ist der Kontext einerseits ein Analysehintergrund des zu Analysierenden, und andererseits dessen Bedingung. Deswegen bezeichnet er die Cultural Studies als ‚Disziplin der Kontextualität‘ und geht davon aus, „dass die Kultur nur in ihrer Beziehung zu allem, was nicht Kultur ist, verstanden werden kann. In diesem Sinne sind Cultural Studies immer materialistisch“ (Moebius 2012, 25). Das Zitat sollte an dieser Stelle genauer betrachtet werden. Denn zunächst ist alles kulturell bestimmt und damit Kultur. Doch m.E. weist Grossberg damit eben genau auf das nicht Erfasste in der Kultur hin, das in Differenz zu ebendieser Befindliche und Ausgegrenzte wie bspw. Behinderung. Behinderung steht eher außerhalb von Kultur aber verweist durch kulturelle Praxen und der Medialität von Körpern bzw. deren Ausdruck kritisch auf die sie konstituierende Kultur.

Innerhalb der Kontextualität sollen nach Grossberg auch diskursive Allianzen und deren spezifische Machtverhältnisse untersucht werden. Allianzen betrachtet er als Beziehungsgeflechte, innerhalb derer durch kulturelle Praktiken Kontexte menschlichen Lebens als Machtmilieus konstruiert werden (vgl. ebd.). Durch Artikulation als Unterpunkt des Kontextualismus können die Cultural Studies diese Beziehungen aufzeigen: „Die Artikulation meint die Herstellung einer Beziehung von verschiedenen Elementen, einer Beziehung dort, wo es zuvor keine notwendige Beziehung gab“ (ebd.) oder wo sich eine Beziehung zu einer neuen wandelt bspw. die Beziehung zwischen Diversität und Differenz, die Diversität(skategorien) erweitert oder die Differenz Nichtbehinderung und Behinderung zu Nicht_Behinderung verschiebt. Artikulation meint eine partielle Fixierung von Bedeutungen, die abhängig von hegemonialen Praktiken sind. Also hängt die Durchsetzung der Artikulation stets vom Kontext der vorherrschenden und machtvollen gesellschaftlichen Verhältnisse ab. „Zusammenfassend beschreibt Grossberg den radikalen Kontextualismus und das Ziel der Cultural Studies folgendermaßen: ‚Wenn man einen Kontext als die Beziehungen versteht, die durch das Wirksamwerden von Macht im Interesse bestimmter Machtpositionen entstanden sind, dann umfasst der Kampf zur Veränderung des Kontexts auch das Bemühen, diese Beziehungen zu verstehen, jene Beziehungen aufzuspüren, die disartikulierte sein können und darum zu

kämpfen, sie zu reartikulieren' " (Moebius 2012, 26).

3. Eine weitere methodologische Grundposition der Cultural Studies ist die *Theorie*. Diese ist nach Grossberg zur Erfassung des Kontextes relevant, da dieser nicht allein auf einem direkten und empirischen Weg zugänglich ist. Er geht jedoch auch davon aus, dass beim Betreiben von Cultural Studies v.a. die Reartikultierung und Verknüpfung von Theorien Fragestellungen auf den Kontext beantwortet. „Deshalb sind Cultural Studies weder bloß Kommunikationstheorie, Subkultur-Theorie oder Hegemonietheorie. Stattdessen verwenden sie Theorien je nach Problemsituation; sie reartikulieren und verknüpfen Theorien“ (a.a.O. 27), was besonders derartiger Wissensproduktion dient, die aufzeigt, dass die Welt veränderbar ist und wie diese zu verändern ist. In diesem Sinne ist Theorie auch politisch und die Darstellung der politischen Perspektive der Cultural Studies offenbart, dass dabei Kräfteverhältnisse und Konflikte wahrgenommen und verhandelt werden. „Mit Politik sind aber nicht nur die Disziplin, der radikale Kontextualismus und die Reartikulation von Theorie eng verknüpft, auch die anderen Schwerpunkte der Methodologie der Cultural Studies, die Interdisziplinarität und die Selbstreflexivität, sind mit dem Politischen eng verbunden. So ergibt sich die Forderung der Interdisziplinarität zunächst aus einer Strategie der Wissensaneignung, um bestmögliche, das heißt insbesondere auch politisch relevante Kenntnisse mit Blick auf das jeweilige Untersuchungsfeld zu gewinnen“ (ebd.).

4. Konsequente *Selbstreflexivität* soll in den Cultural Studies aufzeigen, dass Forscher*innen selbst nicht lediglich Beobachter zweiter Ordnung sind, sondern sich selbst im „Feld des Politischen, des Kontextes, der Machtbeziehungen etc. [befinden, S.I.]. Denn der Forscher ist nach Grossberg in die Praktiken, Kontexte, Diskurse und Allianzen, die er erforscht, verwoben – und dies nicht nur im Fall der Ethnographie. Er oder sie hat sich darum unbedingt nach dem eigenen Verhältnis zum Kontext zu fragen“ (ebd.). Das durch Cultural Studies produzierte Wissen ist stets in gesellschaftliche Kräfteverhältnisse verwoben. Machtverhältnisse strukturieren jedes Verhältnis von Untersuchungsperspektive und zu untersuchendem Kontext selbst (vgl. a.a.O. 28).

2.3. Kulturwissenschaftlicher Charakter

Im Sinne dieser vier analytischen Eigenschaften soll im Folgenden Kulturwissenschaft betrieben werden. Wie dadurch machtvolle Kontexte in Bewegung geraten und sich die Bedeutung und das Phänomen Nicht_Behinderung verändert, soll in der folgenden Auseinandersetzung gezeigt werden.

Die Darstellung des transdisziplinären, mehrdimensionalen, erkenntnisgenerierenden Potpourri zur Beantwortung der Fragestellung ist eindrücklich für die Etappen der Reise, welche Diversität im Allgemeinen bzw. die Diversitätskategorie Behinderung im Speziellen durch meine Literaturstudie macht. Doch betrachten wir zunächst, was überhaupt unter Diversität verstanden wird bzw. welche Konnotationen es von Diversität gibt. Aufgrund der ungenauen Begriffsverwendung von Diversität und seiner synonymen Verwendung zu Vielfalt, Heterogenität, Differenz, u.a. in der Literatur der Geistes- und Sozialwissenschaften, habe ich mich zunächst für einen etymologischen Zugang entschieden. Durch die Recherche in Enzyklopädien konnte ich den grundlegenden Begriff semantisch genauer fassen und seine Nähe zum Differenzbegriff wie auch den kritischen Gehalt herausstellen. Dieser Zugang bzw. die semantische Begriffsklärung mündet in das einleitend beschriebene Vorgehen in meiner Dissertation.

Teil I.

Das Konzept der Diversität

3. Etymologie von Diversität, Diversity und Diversitas

Aktuell findet im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Thematisierung von Diversität und bei Themen rund um Inklusion von Menschen mit Behinderung eine Auseinandersetzung mit Begriffen wie Vielfalt, Heterogenität, Diversität/Diversity, Verschiedenheit, Mannigfaltigkeit, Differenz, u.a. statt. Häufig werden die Begriffe jedoch synonym verwendet oder als undifferenzierte Aufzählung nebeneinander gestellt. Das führt bedauerlicherweise zu Ungenauigkeiten im Verständnis und der Verständigung über die Inhalte - der Diskurs wird unscharf und ist schwer zu fassen. Das stellt auch Budde 2012 in seiner Diskursanalyse zu Heterogenität fest. Anliegen dieser Arbeit ist es daher auch, den Begriff Diversität semantisch zu analysieren und in sinnvolle Verbindung mit Begriffen wie Differenz zu setzen. Daher möchte ich an den Beginn dieser Arbeit die grundlegende Auseinandersetzung mit dem Begriff Diversität bzw. Diversity stellen, die, wie wir sehen werden, zur Systematik der Begriffsverwendung und Übersichtlichkeit innerhalb der weiteren Ausführungen führt. Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass durch die o.g. Begriffsverwendungen eher pädagogische Anliegen bearbeitet werden, jedoch die politisch-emanzipatorischen Anliegen der Adressaten*innen aus dem Blick geraten. Das kritische Potenzial des Diversitätsbegriffs wird in der Wortbedeutung der deutschen und englischen Sprache weitestgehend übersehen. Daher ist es bedeutsam, auch die lateinische Wortherkunft heranzuziehen, um auf das kritische Potenzial von Diversität hinzuweisen.

Bei dem Versuch den Begriff Diversität (deutsch) und die häufig in der Fachliteratur verwendeten Begrifflichkeit Diversity (englisch) zu durchdringen, bieten v.a. neuere Enzyklopädien das adäquate Wort Vielfalt an. Diversität bezeichnet zunächst die Vielfalt von Arten und Ökosystemen in der Biologie (vgl. Salzbrunn 2014, 8). In der pädagogischen Fachliteratur bzw. in der Erziehungswissenschaft wird der Terminus z.B. bei Prengel/Pädagogik der Vielfalt (1993/2006) und in der frühkindlichen Pädagogik von Klennert und Wiedekind/Vielfalt als Chance (2015) aufgegriffen und im Zuge von Überle-

3. Etymologie von Diversität, Diversity und Diversitas

gungen darüber, wie dieser bzw. der Heterogenität der Kinder in Bildungseinrichtungen entsprochen werden kann, bearbeitet. Das Thematisieren von Vielfalt ist vor allem für praxisrelevante, didaktische Überlegungen notwendig, reicht aber nicht aus, um das Potenzial des Diversitätsbegriffs für diversitätsbewusste Humanwissenschaften wie auch für die Pädagogik der Nicht-Behinderung auszuschöpfen. In älteren Enzyklopädien wird Diversität mit Verschiedenheit und Mannigfaltigkeit beschrieben, was der Vermutung schon näher kommt, dass der Diversitätsbegriff weiter gefasst werden muss.

Bei der Recherche des lateinischen Begriffsursprungs *diversitas*, wird ein weites Spektrum an Bedeutungen eröffnet, das v.a. auch machtkritische Aspekte umfasst. Diese Semantik ist bisher in der Behindertenpädagogik weitestgehend unberührt, wird jedoch in der kritischen Behindertenpädagogik bspw. bei Lindmeier im Kontext der Auseinandersetzung zu Differenz, Othering und Ableism, dem Konzept von Diversität immanenten Inhalten, aufgenommen (vgl. Lindmeier 2019). Hierauf werde ich später in der Auseinandersetzung zu Differenz noch näher eingehen.

An dem lateinischen Begriff *diversitas* und seiner Bedeutung werden sich die folgenden Überlegungen der Arbeit orientieren. „Bis ins Mittelalter stand der aus dem Lateinischen stammende Begriff ‚diversitas‘ [...] in Zusammenhang mit ‚divergence‘ (von der Norm abweichend), das heißt auch ‚bizarr‘. Heute wird der Begriff in der Sozialwissenschaft, in den Medien und im politischen Diskurs vornehmlich benutzt, um (insbesondere im Zuge der Kolonialgeschichte) entstandene beziehungsweise (heute wieder als solche) konstruierte Minderheiten zu bezeichnen. Dazu gehören im allgemeinen Sprachgebrauch allerdings vor allem sogenannte ‚minorités visibles‘ (‚sichtbare Minderheiten‘), das heißt durch äußere Zuschreibungen [...]“ (Salzbrunn 2014, 9) erkennbare Minderheiten. Divergenz wird im Fremdwörterduden auch als das Auseinandergehen, das Auseinanderstreben (von Meinungen, Zielen o.Ä.) definiert. Das Große Fremdwörterbuch 1984 fügt noch das Auseinanderfließen von Strömungen hinzu. Das *Pons Globalwörterbuch Latein* (1991/2. Neubearb. Aufl.) und auch *Der neue Georges, Ausführliches Handwörterbuch Lateinisch - Deutsch* (2013/8. Aufl.) unterscheidet in der Semantik von *diversitas*: 1. Verschiedenheit, Unterschied und 2. Gegensatz, Widerspruch ((*diversus*, *divorsus*) - nach entgegengesetzten od. verschiedenen Seiten (Richtungen) hin). Daraus lassen sich zwei inhaltliche Auseinandersetzungen anhand des Diversitäts-Begriffs

ableiten, die im weiteren Verlauf der Arbeit bedeutsam werden - das Verständnis von Diversität als (1) Verschiedenheit, Unterschied, Differenz und (2) als Gegensatz und Widerspruch.

3.1. Diversität als Verschiedenheit, Unterschied, Differenz

Diversität liegt Verschiedenheit als angenommener Zustand zugrunde, also die Annahme, dass Menschen nicht gleich sind. Das impliziert eine Auseinandersetzung mit Unterschieden oder, um es in die aktuelle erziehungswissenschaftliche Debatte einzuordnen, die Auseinandersetzung mit Differenzen, Differenzkategorien und deren Intersektionalität (als die Überschneidung oder das Zusammenwirken von Differenzkategorien und Diskriminierungen). Eine Differenz ist also eine festgeschriebene Abweichung von einer definierten Norm und beschreibt den speziellen Unterschied zwischen der gesellschaftlich erwünschten Norm bzw. der Norm entsprechenden einen Seite und der unerwünschten anderen Seite. Diese Erkenntnis mündet in die Relevanz der Betrachtung von und der Auseinandersetzung mit Gegensätzen/Widersprüchen (siehe folgendes Kapitel).

Im weiteren Verlauf der Arbeit möchte ich aufgrund der Anschlussfähigkeit an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs und an Differenztheorien den Terminus Differenz verwenden und ziehe diesen dem Begriff der Verschiedenheit vor. Es wird noch zu zeigen sein, dass Differenz der weiteren Auseinandersetzung mit Diversität immanent ist und daher die Begriffe Diversität und Differenz zusammengehörig sind.

3.2. Diversität als Gegensatz, Widerspruch

Diversität impliziert durch Unterschiede, dass Gegensätze vorhanden sind, also ein Verhältnis äußerster Verschiedenheit (Duden) vorliegt, wodurch das Gegenüberstehen von Kategorien oder die fehlende Übereinstimmung zweier Erscheinungen thematisiert wird. Philosophisch ausgedrückt handelt es sich um den Gegensatz zwischen zwei Erscheinungen, Prozessen, Systemen o.ä., die einander bedingen (es gibt keinen Reichtum ohne Armut, keinen Gewinner ohne Verlierer, keine Andersartigkeit ohne Normalität, ...), sich zugleich aber ausschließen (reich ist nicht gleich arm, Gewinner ist nicht gleich Verlierer, normal ist nicht gleich anders) und führt im strukturalistischen Sinne zu einer Differenzierung. Es handelt sich also um binäre Einteilungen, deren Gegensätzlichkeiten und Widersprüchlichkeiten kulturell und gesellschaftlich hergestellt sind. Diese Binaritäten sind hierarchisch bzw. unterliegen Machtstrukturen in hegemonialen Verhältnissen. Die Norm erfährt ihre Bedeutung erst in der Differenzierung zur Abweichung.

4. Entstehung der Business- und Equityperspektive von Diversity

Der Begriff Diversität bzw. Biodiversität findet sich seit mehr als dreißig Jahren im Wissenschaftsdiskurs von Biologie und Umweltwissenschaften. Behandelt wird die biologische Artenvielfalt wie auch die Vielfalt von Ökosystemen auf der Erde, die als etwas Positives und zu Erhaltendes gilt (vgl. Leiprecht 2012, 53). „Im Kontext von Erziehungs- und Bildungswissenschaften muss jedoch deutlich sein, dass es bei Diversität um Prozesse geht, die auf spezifisch Menschliches verweisen und nicht auf Biologisches reduziert werden können, d.h. es geht um Einteilungen *innerhalb* der Menschenwelt, die im Rahmen historischer und gesellschaftlicher Prozesse von Menschen gemacht und mit bestimmten sozialen Bedeutungen versehen wurden“ (ebd.). Leiprecht macht jedoch darauf aufmerksam, dass die Thematisierung von Diversität nicht darauf abzielt, ihr einen lediglich positiven Wert zuzusprechen oder sie unbedingt zu erhalten. Den Begriff Diversität aus dem biologischen Kontext einfach auf Humanwissenschaften zu übertragen und als Vielfalt zu übersetzen, greift so gesehen zu kurz, wie die weitere Auseinandersetzung zeigen wird. Es reicht nicht, Verschiedenheit festzustellen und diese als gleichwertig in der Pädagogik zu berücksichtigen, denn es handelt sich auch um Differenzen, die in unserer Gesellschaft und Kultur einen sozialen Unterschied machen. Zudem würde mit der einfachen Übertragung die Gefahr einhergehen, Unterschiede innerhalb der Vielfalt von Menschen zu naturalisieren, z.B. Arten i.S. von „Rassen“ oder natürlich gegebene Abweichungen bzw. Defizite bestimmter Art, und sie dadurch zu legitimieren.

Dies und die Möglichkeit, Diversität lediglich als positiven Wert für die Pädagogik zu betrachten verkennt die Tatsache, dass Unterschiede eben v.a. durch gesellschaftliche, soziale und kulturelle Vergleiche entstehen und die benachteiligten Lebensweisen per se als negativ und zu vermeiden abgestempelt werden bzw. dass erwartet wird, diese mit Normalisierungsprozessen zu überwinden. Statt Diversität normativ und positiv zu thematisieren, gilt es sie und ihre prägenden Verhältnisse kritisch in den Blick zu nehmen und deren negativen Auswirkungen zu überwinden.

4. Entstehung der Business- und Equityperspektive von Diversity

Des Weiteren können historische Erfahrungen wie Kolonialismus, Rassismus bzw. National(sozial)ismus, Antisemitismus, Apartheid und die dazugehörigen Überlebens- und Emanzipationskämpfe als Anfänge des Nachdenkens über und die Einsicht in Diversity verstanden werden, so Anne Waldschmidt (2017) in ihrem Vortrag an der Georg-August-Universität Göttingen. Zugrunde liegen allen diesen historischen Erfahrungen die Unterscheidung zwischen ‚Wir‘ und die ‚Anderen‘ und eine hierarchische Verschiedenheit (Kolonisatoren und Kolonisierte, Staatsbürger und Ausländer, Juden und Christen, Schwarze und Weiße, Behinderte und Nichtbehinderte). Im Hinblick darauf ist das Bestreben zu erkennen, eine hierarchische Ordnung zwischen Verschiedenen bzw. Herrschern und Beherrschten herzustellen, daraus Vorteile abzuleiten aber auch das ‚Fremde‘ vom ‚Bekanntem bzw. der Norm‘ fernzuhalten. Das verweist auf die historisch machtvoll vorgeprägte und heute machtkritisch analysierte Seite von Diversität, die in machtkritischen Zugängen und Ansätzen bearbeitet wird und für diese Arbeit von besonderem Interesse ist.

Ein weiterer Ursprung von Diversität liegt in den sozialen Protesten (hin zur Affirmative Action) und politischen Kämpfen (hin zu Antidiskriminierungsgesetzen) der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung der 1950er bis 1970er Jahre. Damals starteten Gruppen von Schwarzen, Frauen, Homosexuellen, Behinderten aus der gemeinsamen Erfahrung von Diskriminierung und Benachteiligung heraus einen Kampf in der Gesellschaft für gleiche Rechte und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Sie forderten die Verpflichtung zu Antidiskriminierung und Chancengleichheit per Gesetz ein (vgl. Vedder 2006, 3; Walgenbach 2014, 97). Die Forderungen der Affirmative Action Bewegung (AA) setzten Arbeitgeber mit ihren eher passiven Antidiskriminierungsbemühungen unter Druck. Es ging v.a. darum, dass Unternehmer, die mit der US-Regierung Geschäfte machen wollten, darlegen mussten, innerhalb eines definierten Zeitraums Minderheiten zu fördern. „Mithilfe einer solchen positiven Diskriminierung sollten die in der Vergangenheit benachteiligten Gruppen gezielt bevorzugt werden“ (Vedder 2006, 4). Die Kontrolle der numerischen Zielgrößen von Minderheiten in Unternehmen führte zur Festlegung von Minderheitenquoten (bei Einstellung und Beförderung), obwohl diese Quotenregelung keine Anforderung der Regierung war.

4. Entstehung der Business- und Equityperspektive von Diversity

„Mitte der 1980er Jahre gab es in den USA also ethisch-moralische Begründungen (abgeleitet aus der Bürgerrechtsbewegung) und unter Druck geratene gesetzliche Verpflichtungen für Arbeitgeber, die Chancengleichheit aller Beschäftigten zu fördern. In diesen Zeitraum fällt auch die Entwicklung des DiM-Konzeptes, an der unterschiedliche Personen beteiligt waren“ (Vedder 2006, 4). Minderheitengruppen und Aktive waren mit den langsamen Veränderungen hinsichtlich der Gleichberechtigung unzufrieden und in Arbeitsgruppen erkannten sie die Querverbindungen zwischen den unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen und -ausprägungen. Die Etablierung des Diversity-Management-Konzeptes (DM) sollte im Anschluss an die politischen Forderungen der Organisationsentwicklung dienen und wurde zur Umsetzung von Chancengleichheit in Unternehmen genutzt (vgl. Cross 2000; nach Vedder 2006, 4 f.). Aus unternehmerischer Perspektive war dabei v.a. interessant, durch DM (team building, conflict resolution) Organisationsentwicklungsprozesse zu ergänzen, um Chancengleichheit als Wettbewerbsfaktor bzw. als ökonomischen Aspekt zentral zu setzen und sicherzustellen, frühzeitig auf den demographischen Wandel zu reagieren (vgl. a.a.O. 5). „Die Argumentationslinien veränderten sich von ‚gegen die Diskriminierung kämpfen‘ hin zu einer ‚gezielten Nutzung interkultureller Kompetenzen‘ “ (ebd., Hervorhebung im Original). Culture und Diversity sind dadurch als Labels in die Debatte eingegangen. DM ist auch heute noch in den USA weit verbreitet und zur Institution geworden.

Aus der historischen Betrachtung und der inhaltlichen Diskussion über DM werden v.a. zwei Hauptströmungen deutlich, die sich unvereinbar gegenüberstehen:

Einerseits eine an wirtschaftlichen Interessen orientierte *Business-Perspektive* mit dem Fokus auf „strategische Wettbewerbsvorteile, positive Produktivitätseffekte und Effizienzsteigerungen [...], eine Steigerung von Erfolg, Produktivität und Kundennähe“ (Walgenbach 2014, 98), die DM als business case von Diversity-Managern in Unternehmen fasst und zudem mit der DM-Initiative Vorteile bei der Personalrekrutierung erzielt. Andererseits eine an Gleichstellungsfragen orientierten *Equity-Perspektive*, die DM im öffentlichen Dienst und in Non-Profit-Organisationen durch Gewerkschaftsvertreter*innen, Betriebsräte, Frauenbeauftragte als Weiterentwicklung von EEO (Equal Employment Opportunity), AA (Affirmative Action) und als Integration von Gleichstellungspolitik versteht (vgl. Walgenbach 2014, 98, Emmerich/Hormel 2013, 187; Vedder 2006, 6). Zweitere

4. Entstehung der Business- und Equityperspektive von Diversity

steht auf den Schultern der Human-Rights-Bewegung und betont Werte wie Fairness, Toleranz, Respekt. Die gesetzlichen Antidiskriminierungsgrundlagen werden dabei als Basis von Gerechtigkeit am Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz betrachtet (vgl. Vedder 2006, 6). Sie verbieten die Diskriminierung bezogen auf natio-ethno-kulturelle Herkunft, sexuelle Orientierung, Geschlecht und Behinderung. „Wegweisend für die Implementierung einer Diversity-Programmatik in der Europäischen Union waren eine Reihe von Richtlinien bzw. Direktiven zu Antidiskriminierung, die im Jahr 2000 verabschiedet wurden“ (Walgenbach 2014, 98 f.). Zudem wurden Richtlinien zur Beseitigung von ‚Rassendiskriminierung‘ erlassen und schließlich 2006 die UN-Behindertenrechtskonvention verabschiedet, die 2008 von der deutschen Bundesregierung ratifiziert wurde (a.a.O. 99). „Diese beiden Perspektiven markieren jedoch nicht lediglich divergierende ‚Philosophien‘, sondern vielmehr verläuft die Spaltung zwischen ‚Business‘ und ‚Equity‘ entlang unterschiedlicher institutioneller Kontexte und Lobby- bzw. Interessengruppen“ (Emmerich/Hormel 2013, 187). Die zweifache Orientierung an Antidiskriminierungs- und Profitsteigerungsbestrebungen macht deutlich, dass Diversitätskonzepte verschiedene Schwerpunkte aufweisen, unterschiedlich definiert und umgesetzt werden. Die Auseinandersetzung mit der Entstehungsgeschichte von Diversity hat gezeigt, dass diese zunächst im naturwissenschaftlichen Kontext, mit Menschenrechtsverletzungen und Emanzipationskämpfe wie auch mit dem Diversity-Management begonnen hat, wobei DM einerseits einen Betriebswirtschafts- und andererseits einen Antidiskriminierungsbezug aufweist. Diese Bezüge sind seit den 1990er Jahren in den wissenschaftlichen Diskurs eingegangen (vgl. Vedder 2006, 9), wurden von unterschiedlichen Disziplinen aufgegriffen und ausgestaltet. Das folgende Kapitel widmet sich den drei inhaltlichen Ausgestaltungen von Diversität in der Erziehungswissenschaft.

5. Diversitätsansätze in der deutschen Erziehungswissenschaft

In den Erziehungswissenschaften wird Diversität v.a. durch die Soziale Arbeit bearbeitet (vgl. Walgenbach 2014, 100). Emmerich und Hormel merken an, „dass sich der erziehungswissenschaftliche Diversity-Diskurs entweder durch direkte Adaption des Diversity-Management-Ansatzes oder durch Bezugnahme auf philosophische, politische und gesellschaftstheoretische Debatten um Differenz und Ungleichheit [konturiert]. Darüber hinausgehend wird er jedoch auch als eine Weiterentwicklung Interkultureller und Antirassistischer Pädagogik verstanden sowie in der Neukonturierung sozialpädagogischer Perspektiven“ (Emmerich/Hormel 2013, 198). Diversity bearbeitet den Umgang mit Differenz, welcher als zentral in der Sozialen Arbeit gesehen wird. Die Orientierung an Differenz wird dabei als Voraussetzung pädagogischer Interventionen und Handlungen betrachtet wie auch zur Berücksichtigung und Wahrnehmung der Bedarfe der Zielgruppen. Daher ist die Rede von Adressat*innenpädagogik. Abzugrenzen davon und kritisch zu betrachten ist die Adressierungspädagogik, da diese stetig Differenz reifiziert und reproduziert. Dabei ist der alleinige Bezug auf homogen angenommene Differenzgruppen unter Rückgriff auf den bipolaren Gegensatz der Norm und der Abweichung (vgl. Lamp 2007, 95) wie auch das Einbeziehen von Differenzkategorien für ‚normierende Anpassungen und Disziplinierungen‘ (vgl. Plöber 2013b, 259) problematisch. Das spricht dafür, und diese Perspektive möchte ich mit dieser Arbeit unterstreichen, dass sich humanwissenschaftliche Disziplinen diversitätsbewusst ausgestalten und weiterentwickeln müssen. In Humandisziplinen ist ein bewusster Umgang mit Differenzkategorien bzw. Diversitätsdimensionen wie Geschlecht, natio-ethno-kulturelle Herkunft, Klasse und Behinderung zu forcieren. Das begründet die Notwendigkeit, die Soziale Arbeit (vgl. Leiprecht 2008a, 428), wie auch Konzepte der Interkulturellen Öffnung und Gender Mainstreaming (vgl. Mecheril/Plöber 2011, 278) an das Diskursfeld Diversity anzuschließen. Leiprecht zufolge muss Diversität aus verschiedenen Gründen in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften thematisiert werden, - „weil zu beobachten ist, dass entsprechende ‚Einteilungen‘ mit Zuschreibungs- und

Bewertungsprozessen und mit Festlegungen verbunden sind, die soziale Ungleichheit und Benachteiligung unterstützen und rechtfertigen;

- weil eine Ignoranz gegenüber den vorfindbaren ‚Einteilungen‘ keine Möglichkeit eröffnet, sie in kritischer Perspektive zu thematisieren und diesbezüglich Veränderungsprozesse einzuleiten;

- und weil eine solche Ignoranz auch bedeuten würde, Macht, Dominanz und Privilegierung auf der Seite derjenigen, die sich eine diesbezügliche Ignoranz am ehesten leisten können, da sie sich hinsichtlich spezifischer ‚Einteilungen‘ in einer relativ privilegierten Position befinden, nicht zu thematisieren“ (Leiprecht 2012, 54) bzw. marginalisierte Perspektiven und Lebensweisen fehlzudeuten.

Diese Annahmen verdeutlichen, dass Diversität im pädagogischen Kontext macht-, ungleichheits-, kapitalismus- und gesellschaftskritisch ausgedeutet werden muss, um den Adressat*innen entsprechen zu können. Damit und mit der Auseinandersetzung zu den historischen Ursprüngen wird deutlich, dass es in Diversitätskonzepten entscheidend ist, den politisch-emanzipatorischen Charakter nicht zu übersehen, sondern diesen aufzugreifen und i.S. der Adressat*innen in einer diversitätsbewussten Pädagogik aufzunehmen und wiederzubeleben. Daher ist die Erkenntnis wesentlich, dass Diversitätsbestrebungen stets Top-down (i.S. einer Diversity Education oder DM als vorgegebenes Konzept, das ein bestimmtes Arbeitsklima ermöglicht) *und* auch Bottom-up i.S. der Ausbildung von Fähigkeiten zur Führung von politisch-emanzipatorischen Kämpfen, Empowerment, Lebensgestaltungskräften verfolgt und ermöglicht werden müssen.

Es ist festzuhalten, dass die Entstehung von DM in der Erziehungswissenschaft einen wesentlichen historischen Bezugspunkt für das Konzept der Diversität darstellt. Als weiteren bedeutsamen Bezugspunkt nennt Walgenbach „die Differenzdebatte in der Erziehungswissenschaft in den 1980er und 1990er Jahren. Letztere werden von Vertreterinnen und Vertretern des Diskursfeldes Diversity zwar nicht explizit als eigene Tradition ausgewiesen, sie sind allerdings wichtig für die Einordnung von Diversity-Ansätzen im Kontext der Erziehungswissenschaft“ (Walgenbach 2014, 93). Die Ablösung der Defizitperspektive durch die Differenzdebatte eröffnet die Möglichkeit der Wertschätzung und

Differenz wird seither als positive Ressource betrachtet. Im Fokus stehen die gegenseitige Anerkennung in einer Vermittlungspädagogik (Walgenbach 2014, 95). „Mit dem Diskursfeld diversity wird seit Ende der 1990er Jahre nun erneut eine pädagogische Perspektive stark gemacht, die sich gegen Defizitperspektiven wendet und sich für eine Ressourcenorientierung ausspricht“ (a.a.O. 97). Problematisch daran sind jedoch die normativen Annahmen. Anders als diese Position betrachte ich Diversität und Differenz nicht als zwei nebeneinanderstehende Ansätze in Abgrenzung zu Defizitperspektiven. Vielmehr muss es auch um den Einbezug von kritischem Differenzdenken und marginalisierten Perspektiven in der Ausgestaltung von Pädagogik und Lernumfeld gehen. Ich bin der Meinung, Diversitätskonzepte und besonders machtkritische Diversitätskonzepte beinhalten Differenzdenken - oder anders: Differenz ist im Diversity-Konzept aufgehoben. Das zeigt sich bereits in den semantischen Ausführungen (Kapitel 3) und kann inhaltlich durch die Verbindung der beiden Begriffe ausdifferenziert werden. Differenztheorien sind notwendig, um Diversität umfangreich, analytisch und kritisch zu beschreiben, sowie sich gegen alleinig positive oder negative Ausdeutungen abzugrenzen. Daher ist es mir wichtig in der vorliegenden Arbeit, Diversität und Differenz als zusammengehörig zu behandeln.

Doch betrachten wir zunächst einmal die drei Hauptströmungen von Diversität in den Erziehungswissenschaften. Sie legen das Konzept unterschiedlich aus bzw. haben verschiedene Ansätze daraus entwickelt:

1. Affirmative Diversity-Management-Ansätze;
2. Diversity Education/Pädagogik der Vielfalt
3. Machtkritische Diversity-Ansätze.

Im Folgenden werden die drei Konzepte von Diversität dargestellt und ihre Mängel und Potenziale hinsichtlich eines Erkenntnisgewinns für Humandisziplinen im Allgemeinen und eine diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_Behinderung im Speziellen herausgearbeitet.

5.1. Affirmative Diversity-Management-Konzepte

Mitte der 1990er Jahre wurde DM im wissenschaftlichen Diskurs in Deutschland aufgegriffen. Von Gertraude Krell wurden die DM-Grundlagen aus der US-amerikanischen Debatte in den deutschen Forschungskontext eingeführt, ab 1998 wird das Thema auch auf Konferenzen aufgegriffen. Parallel zur wissenschaftlichen Einführung wird DM durch die Deutsche Gesellschaft für Personalführung (DGFP), einige Organisationsberatungen und die antirassistische Bildungsarbeit entdeckt. Ab 1996 wird Diversity-Arbeit zunächst in großen Unternehmen aufgenommen (zuerst bei Ford Deutschland), dann nehmen sich auch vermehrt Dienstleistungsanbieter (vgl. Vedder 2006, 9) des Themas an. Das verdeutlicht, dass DM in Beratung, Weiterbildung und Coaching bedeutsam wird und es zu einer Überschneidung darin zwischen (Wirtschafts-)Betrieben und pädagogischen Angeboten kommt (vgl. Walgenbach 2014, 101). Innerhalb der deutschsprachigen Auseinandersetzung wird „Diversity als eine für Management und Antidiskriminierung gleichermaßen anschlussfähige Programmatik präsentiert [...]“ (Emmerich/Hormel 2013, 188 mit Bezug auf Krell/Sieben 2010; Krell 2010).

Zudem wird DM in der deutschen Erziehungswissenschaft auch im Kontext der Schulentwicklung wie auch der Hochschulentwicklung und -bildung aufgegriffen. Als Antwort auf die PISA-Studien sollen sich Schulen als lernende Organisationen verstehen, die sich stetig weiterentwickeln müssen, um gute Ergebnisse zu erzielen. Im Hochschulkontext geht es v.a um diversitätssensible Lehre und Diversity-Kompetenz (vgl. Walgenbach 2014, 100 f.). „Im Mittelpunkt des lernorientierten Ansatzes steht die Kompetenzentwicklung der Beschäftigten. Die personelle Vielfalt im Unternehmen bildet für sie die Basis für ein ganzheitlich organisationales Lernen“ (a.a.O. 102). Im Kontext der Popularität des Diversity-Management-Konzepts bis in staatliche Sektoren ist nach Emmerich und Hormel jedoch auch auf den neoliberalen ökonomischen Zusammenhang hinzuweisen bzw. auf politische Entwicklungen, die sich seit Ende der 1990er Jahre in Deutschland und konkret in der öffentlichen Verwaltung beobachten lassen. DM stellt sich im Bildungskontext als dem *New Public Management* anschlussfähig und Teil von bildungspolitischen

Modernisierungsstrategien nach PISA dar. Damit weisen sie kritisch darauf hin, dass „die manageriale Perspektive im Bereich der freien Wohlfahrtsverbände bzw. der Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch im Kontext von Schulentwicklung und schulischem Qualitätsmanagement verstärkt an Bedeutung“ (Emmerich/Hormel 2013, 185) gewinnt und dass diese Ausrichtung in die ‚Verbetriebswirtschaftlichung‘ und Effizienzorientierung öffentlich-staatlicher und wohlfahrtsstaatlicher Bereiche mündet (vgl. a.a.O. 187). In dem Zusammenhang ist es außerdem interessant zu betrachten, wie es um Behinderung und berufliche Inklusion in dieser Entwicklung steht. Dobusch 2014 stellt in dem Zusammenhang unter Einbezug der Disability Studies dar, wie Behinderung in Organisationen verhandelt wird, die sich als aktiv in Sachen DM bezeichnen. „Dadurch soll eine empirisch geerdete Einsicht in das Inklusions-/ Exklusionspotenzial von (diskursiven) Praktiken des Diversity Management gewonnen werden“ (Dobusch 2014, 268). Sie stellt vor allem defizitorientierte Vorstellungen von Behinderung heraus und bezeichnet daher den Diversity-(Management-)Diskurs als nicht transformativ bzw. inklusiv, sondern hebt dessen adaptive Wirkung für Behinderte hervor. Lediglich die Erwartung und Erfüllung „adäquater Leistungserbringung als entscheidendes Kriterium für Organisationseintritt und Fortkommen führt zu einer partiellen Inklusion jener Gruppen, bei denen eine entsprechende Übereinstimmung zwischen Leistungserwartung und -erbringung möglich erscheint“ (ebd.) Damit wird ein Zwei-Gruppen-Bezug transparent zwischen anpassungs- und leistungsfähigen Menschen mit physischer bzw. sinnesbezogenen Behinderungen die ‚inklusionswürdig‘ sind und „Menschen mit kognitiven und psychosozialen Beeinträchtigungen die im Rahmen von Diversity-Management als ein ‚Zuviel der Differenz‘ ausgeschlossen werden (vgl. a.a.O. 268 f.). Behinderung wird daher mit der ableistischen Logik der Orientierung an Funktions- und/oder Leistungsfähigkeit konstituiert und Behinderte als eher unattraktive Arbeitnehmer*innen konstruiert.

„Die Bezeichnung *Diversity Management* ist geschickt gewählt und positiv besetzt. [...] Dass ‚die Vielfalt gemanagt werden soll‘ abstrahiert allerdings von den beteiligten Menschen und ihren Interessen (Vedder 2005a). Nicht die Vielfalt, sondern das Verhalten vielfältiger Personen wird beeinflusst, organisiert und kontrolliert (‚gemanagt‘). Dies

geschieht nicht durch ein abstraktes System, sondern durch Vorgesetzte, die in der Regel der dominanten Gruppe in der jeweiligen Organisation angehören“ (Vedder 2006, 13). In diesem Zitat wird deutlich, dass DM ein machtpolitisches, von oben beeinflusstes Regulativ darstellt, das Diskriminierung vermeiden und gute Zusammenarbeit fördern soll, mit dem Ziel ein Betriebsklima zu erhalten, das Potenziale aufrecht erhält wie auch zur Produktivität und zum Erfolg der Firma beiträgt. DM ist also auch von Antidiskriminierungsbestrebungen geleitet. Es wurde aber auch deutlich, dass der Ursprung von DM durch Bürgerrechtskämpfe bottom-up losgetreten wurde, dann jedoch top-down als Konzept von Unternehmensführungen genutzt wurde, um wirtschaftliche und organisationale Interessen zu fokussieren. Der Ursprung und die Triebkraft von Diversity-Management wie auch die Interessen und Perspektiven marginalisierter Gruppen in pädagogischen Zusammenhängen wurden dabei meist aus dem Blick verloren - die machtkritische und emanzipatorische Relevanz blieb weitgehend auf der Strecke. Diese emanzipatorischen Bestrebungen haben jedoch eine politische wie auch machtkritische Komponente, die v.a. in machtkritischen Diversity-Konzepten zentral ist und im weiteren Verlauf dieser Arbeit im Fokus bleibt.

5.2. Diversity Education/Pädagogik der Vielfalt

Seit den späten 1960er Jahren wurde in den USA und Kanada als Einwanderungsländer die Bedeutung von Diversität in Bildungsinstitutionen und -prozessen debattiert. Inhalte dieser Debatten haben Einzug in Diversity Education und damit in die Lehrerbildung, Unterrichtspraxis und Schulentwicklung gefunden (vgl. Georgi 2018, 63f.). Die damit zusammenhängenden theoretischen wie auch machtsensiblen Inhalte sind in die deutschsprachige Erziehungswissenschaft eingegangen (vgl. Walgenbach 2014, 103). In Deutschland liegt Diversity Education bzw. die Grundidee einer Pädagogik der Vielfalt (Prengel, 1993) vor allem in der deutschen Bildungsreform der 1960er Jahre begründet. Dabei findet die Pluralität der Schülerschaft Berücksichtigung, die zugleich auch mit der Frage um Chancengleichheit einhergeht. Relevant ist, dass Pädagogik der Vielfalt meh-

rere Prinzipien aufnimmt, nach denen sich auf Grundlage des Dilemmas von Gleichheit und Verschiedenheit bzw. gleichberechtigter Differenz, eine Praxis mit heterogenen Lerngruppen gestaltet, bzw. aus denen heraus sich Handlungsmöglichkeiten in heterogenen Lerngruppen ergeben (vgl. Prenzel 1993, 51-62). Ausgangslage dafür waren unterschiedliche pädagogische Bewegungen (feministische-, interkulturelle- und integrative Pädagogik) und ihre emanzipatorischen Forderungen im Bildungsbereich. Das Phänomen der Verschiedenheit war jedoch bereits seit Beginn eines wissenschaftlichen Diskurses um Bildung und außerschulischer Jugendhilfe relevant (vgl. Prenzel 2007, 50). „Seit Mitte der 1980er Jahre entstand eine neue Phase der Auseinandersetzung damit und es wurden Ansätze einer Pädagogik der Vielfalt - bzw. international: der *diversity education* (Banks 2004) - entwickelt“ (ebd.), die auf der Differenzperspektive basierten (zuerst in der interkulturellen Pädagogik) nicht auf der sog. Defizitperspektive (vgl. Georgi 2018, 64). Zentral ist seither, Diversität als Chance zu verstehen, diese anzuerkennen und wertzuschätzen. Diversität wird damit eher normativ gefasst. Diese Erkenntnis greift jedoch zu kurz. Walgenbach 2014 und Prenzel 2006/ 2018 übersehen in ihrer positiv konnotierten Differenzperspektive die tiefgreifende und differenztheoretische Relevanz beim Zugang zu Diversität. Problematisch daran sind die normative Wertschätzung und Anerkennung von Differenz und vielfältigen Lebensweisen (vgl. Prenzel 2018, 44). Anders als Prenzel erachte ich die alleinige universelle, menschenrechtsbasierte aber auch normative Anerkennung und Würdigung von vielfältigen Lebensweisen als nicht ausreichend. Ergänzend dazu ist es wesentlich, die machtkritische Seite der Diversität auszuleuchten und aus den Differenztheorien transformatives Potenzial zu ziehen, ohne die marginalisierten Perspektiven und daraus ableitbares Wissen zu übersehen.

Die Pädagogik der Vielfalt nimmt jedoch auch Bezug auf machtkritische Momente:

Als problematisch an der Pädagogik (der Vielfalt) erachtet Prenzel, dass dem Denken von Verschiedenheit immer auch Grenzen gesetzt sind, u.a. da unser geistiges Fassungsvermögen begrenzt ist. Verschiedenheit ist jedoch als ungeschlossen und historisch stets veränderbar zu betrachten. Daraus folgt, dass diese als Ausgangslage einer Pädagogik der Vielfalt immer wieder neu definiert werden und sich stetig weiter ausdifferenzieren muss. Neuerdings (2018, 36 f.) spricht sie auch die Unbestimmtheit

an i.S. eines Patchworks bzw. von unbestimmten Subjekten. Damit legitimiert sie, dass Menschen universalistisch in ihrem Menschsein als gleich betrachtet und ihnen gleiche Rechte zuspricht. Wie Unbestimmtheit oder neue Phänomene der Verschiedenheit jedoch innerhalb der Pädagogik erfasst werden können, darauf geht Prengel nicht weiter ein. Eine Möglichkeit sehe ich in der Auseinandersetzung über Intelligibilität uneindeutiger oder mehrdimensionaler Subjekte. Das wird im Teil III im Kontext von Subjektivierung (Kapitel 12.2) wieder aufgegriffen.

Des Weiteren problematisiert Prengel, dass das Konzept mit einer partiellen Akzeptanz von Hierarchie einhergeht, da sich das Bildungs- und Jugendhilfesystem als Teilsystem im Rahmen gesellschaftlicher Hierarchien befindet, in dem die Selektions- und Legitimationsfunktion von Schule bedeutsam und dabei besonders die Leistungshierarchie relevant ist (vgl. Prengel 2007, 60-63). „Im Interesse der Chancengleichheit ihrer Adressat/inn/en sollte Diversity Education hierarchische Strukturen anerkennen. Die Adressat/inn/en wiederum sollten darauf vorbereitet und darin angeleitet werden, in ihnen bestehen zu können. Nur um den Preis des Verzichts auf Chancengleichheit könnte die Pädagogik der Vielfalt die Anerkennung von Hierarchie verweigern“ (Hinz 1998 zit. nach Prengel 2007, 63). Hier bietet sich jedoch m.E. die Chance, hierarchische Strukturen des meritokratischen Bildungssystems mit seiner Allokationsfunktion zu hinterfragen und infrage zu stellen. Entgegen dem Meritokratiegedanken und der Leistungsförderung innerhalb von Chancengleichheit sprechen Reiser et al. (vgl. 1986, 118 f.) im Kontext von Integration und Inklusion behinderter Kinder von Entwicklungschancen und rücken damit die Rahmenbedingungen und Hilfen in Lernkontexten in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Weiteres kritisches Potenzial liegt in der Auseinandersetzung mit dem ursprünglich von Hannah Arendt vorgestellten Dilemma von Paria (in einer randständigen Position verharrend) und Parvenu (Emporkömmling) (vgl. Prengel 2006, 14 f.). Dies birgt großes Potenzial für eine diversitätsbewusste Pädagogik, die ihren Adressat*innen Begleitung bei der Bewältigung des Dilemmas anbietet. Zudem beinhaltet die Betrachtung von Paria und Parvenu gesellschaftskritische Analysemöglichkeiten, v.a. auch innerhalb der gestalteten Lebensweise, in der dem Dilemma begegnet wird. Dies eröffnet Möglichkeiten über eine Entweder-oder-Entscheidung hinaus, nämlich ein Sowohl-als-auch, also

wie man diese beiden Positionen verbinden kann, so dass man bspw. weiterhin einem Personen- oder Kulturkreis zugehörig ist, ohne diesen aufgeben zu müssen und dennoch Möglichkeiten eines Aufstiegs bzw. guten Lebens erfährt. Oder dass Behinderte sowohl temporär tatsächlich behindert sind und temporär eben nicht. Es geht daher nicht darum, das Dilemma innerhalb von Diversity Education aufzulösen, sondern zu erkennen, wie Adressaten von Pädagogik mit diesem Dilemma leben und umgehen können. Dazu finden sich Ansätze in der kritischen Migrationsforschung (z.B. Yildiz 2011) wie auch in Bezügen zu Hybridität (z.B. De Toro 2002, Ha 2004), Transdifferenz und differenztheoretischen Auseinandersetzungen (z.B. Hartmann 2002).

Nach Klafki (1994) ist das Thema Gleichheit und Differenz bildungstheoretisch relevant und verweist v.a. auf die Pädagogik der Vielfalt nach Annedore Prengel, in der dieses Spannungsverhältnis bearbeitet wird. Grundlage der Pädagogik der Vielfalt ist der Anspruch auf Anerkennung gleicher Menschenrechte für alle und der Anerkennung des Rechts auf die Ausbildung von Eigentümlichkeit bzw. die Anerkennung von individuellen oder gruppenspezifischen Lebensformen. Es geht also um die Gleichwertigkeit des Verschiedenen (vgl. Klafki 1994, 579). Interessant ist in dem Zusammenhang, dass die Ausbildung von Eigentümlichkeit, v.a. bei Menschen, die einer Minorität angehören, im Bildungssystem meist nicht forciert wird. Dies wäre jedoch im Zuge der Identitätsentwicklung und des Umgangs mit der eigenen Position in gegebenen Verhältnissen ein wesentlicher Punkt. Zudem ist die Entwicklung von Eigentümlichkeit nur möglich, wenn auch die das jeweilige Leben betreffenden Themen Berücksichtigung finden, ansonsten verfehlt die Pädagogik die Anliegen ihrer Adressat*innen und bleibt lediglich eine Adressierungspädagogik. Denn nicht nur der Nachweis über erfolgreiche Leistungen ist wesentlich, sondern eben auch die Auseinandersetzung mit Problemen und Einschränkungen marginalisierter Gruppen. Es geht also darum Diversität in der Pädagogik unter bildungstheoretischer Relevanz diversitätsbewusst auszugestalten. Diesen Aspekt möchte ich in meiner Skizze einer diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung in Teil IV nochmals aufgreifen und vertiefen.

Weiteres innovatives Potenzial von Diversity Education bringt die Aufnahme macht-

kritischer, politisch-emanzipatorischer Aspekte und solcher der Selbstermächtigung (Empowerment) in pädagogischen Arbeitsfeldern. Georgi merkt an, dass Diversity Education ursprünglich im Ringen von Minderheiten um Anerkennung entstanden ist und das in doppelter Weise: „Einerseits geht es um den Anerkennungskampf bestimmter gesellschaftlicher Gruppen [in ihrer Differenz und dem Erkennen ihrer Unterschiedlichkeit, S.1.]. [...] Andererseits geht es aber auch um einen Kampf gegen die Zuschreibungen von Andersheit und Differenz, die mit der gesellschaftlichen Legitimierung von Machtansprüchen und Hierarchien einhergehen“ (Georgi 2018, 65). Da Identitätszuschreibungen und Diskriminierungen in diesem Dilemma nicht aufgelöst werden können, ist es angezeigt im Kontext von Diversity Bildungsinstitutionen und -prozesse wie auch Lern- und Entwicklungsprozesse stetig selbst- und machtkritisch zu reflektieren (vgl. ebd.). Diese Erweiterung von Diversity Education bzw. Pädagogik der Vielfalt wird im Kontext von Behinderung durch die Disability Studies in Education (DSE) angeregt. Hirschberg und Köbsell 2021 (138 f.) weisen dadurch auf die kritisch-reflexive Ausrichtung von Pädagogik im Allgemeinen und Sonderpädagogik im Speziellen hin. Das gesellschaftliche Machtverhältnis Ableism der Differenz Behinderung und Normalität trägt der Ansatz im Gepäck (vgl. Hirschberg/Köbsell 2021, 134 ff.). Ich werde Ableismus (Kapitel 6.5.1) und Disability Studies in Education (DSE) (Kapitel 6.5.3) als Teil des Diversitätsdiskurses im Kontext Nicht_Behinderung nochmal aufgreifen.

5.3. Machtkritische Diversity-Konzepte

Durch die Auseinandersetzung mit DM in Kapitel 5.1 wurde ihr emanzipatorischer und gerechtigkeitsorientierter Fokus auf Diversität mit dem Ziel der Antidiskriminierung betont. Diesem Fokus bzw. den damit einhergehenden Forderungen von Minderheitengruppen v.a. im Kontext von Arbeit und Beschäftigung gehen jedoch Probleme und Missstände voraus, die zu Forderungen und sozialen Kämpfen führten. Die Grundlage der Probleme sind i.d.R. soziale Benachteiligung und Diskriminierung innerhalb hierarchischer Strukturen und sog. sozialer Ordnung. In diesem Zusammenhang ist in dem

5.3. Machtkritische Diversity-Konzepte

Kapitel danach zu fragen, was machtkritische Diversity-Ansätze sind und wodurch sie sich auszeichnen.

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft sind machtkritische Diversity-Ansätze vertreten, die „ihre theoretischen Bezüge zudem nicht unbedingt in betriebswirtschaftlichen Diversity-Management-Ansätzen, sondern (auch) in machtkritischen Diversity-Diskursen aus Einwanderungsländern wie den USA und Kanada“ (Adams/Bell/Griffin 1997; Anderson/Collins 2004 zit. nach Walgenbach 2014, 103) sehen. Diese beziehen sich auf soziale Identitäten (als Herstellungsleistung) und Zugehörigkeiten als soziale Konstruktionen sowie auf Machtverhältnisse. Daher ist die Betrachtung von Unterschieden bzw. Differenzen zwischen Menschen im Allgemeinen und zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen im Speziellen unter der Vorannahme zu verstehen, „dass Differenzen nicht 'natürlich' gegeben sind, sondern erst in sozialen Interaktionen bzw. Praktiken zwischen Individuen hervorgebracht werden“ (Plöber 2013b, 261). Kritische Diversity-Ansätze rekurrieren auf kritische Theorietraditionen wie Cultural Studies, Postkolonialismus, Queer Theorie, „um den Zusammenhang zwischen Identität, Macht und sozialen Konstruktionsprozessen herauszustellen“ (Walgenbach 2014, 105). Daher sind in den Ansätzen folgende Anliegen enthalten, die im weiteren Verlauf ausgeführt werden:

- Macht- und Herrschaftsverhältnisse werden kritisiert,
- Stereotypisierungen, Stigmatisierungen, Dichotomisierung, Essentialisierung und Defizitzuschreibung werden bewusst gemacht,
- Soziale Konstruktionsprozesse entlarven Naturalisierungen,
- Problematik der Auswahl der machtrelevanten Differenzkategorien.

Theoriebezüge aus Einwanderungsländern wie Kanada oder den USA und kritische Theorietraditionen der Migrations-, Geschlechter- und Integrationspädagogik beeinflussen nach Walgenbach (2014, 103) den machtkritischen Diskurs und die Herausbildung von Diversity-Konzepten. „Machtkritische Diversity-Ansätze sehen soziale Identitäten und Zugehörigkeiten als Produkte von Herrschaftsverhältnissen wie Rassismus, Antisemitismus, Heteronormativität, Sexismus oder Behindertenfeindlichkeit“ (Walgenbach

2014, 104). Nach Scherr betrachten machtkritische Diversity-Ansätze die komplexen Verschränkungen von Identitätskonstruktionen und Strukturen sozialer Ungleichheit (vgl. Scherr 2008, 53). Das ermöglicht schließlich machtkritischen Diversitätskonzepten, **Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu kritisieren**. Grundlegend ist daher die Betrachtung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, welche mit der hierarchischen Differenzierung und Einteilung von Menschen, den damit verbundenen Naturalisierungen und Stereotypisierungen einhergeht. Machtkritische Diversity-Ansätze stellen heraus, dass soziale Unterschiede aus gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen hervorgehen und so mit sozialen Konstruktionsprozessen einhergehen. Wichtige soziale Kategorien in sozialpädagogischen Kontexten sind Ethnizität, Geschlecht, Klasse, Generation und Behinderung. „Unter Bezugnahme auf diese Kategorien, so Leiprecht, werden in unserer Gesellschaft Macht, Gewalt und Ausbeutung gerechtfertigt. Nicht selten sind solche sozialen Ungleichheitskategorien mit **Stereotypisierungen, Stigmatisierungen, Dichotomisierung, Essentialisierung und Defizitzuschreibung** verbunden, so Leiprecht weiter. Diese können auch unter dem Dach ‚Diversität‘ zu einem gemeinsamen Thema unterschiedlicher Adressatengruppen gemacht werden. Dabei darf das Spezifische einer jeden Differenzlinie nicht verloren gehen“ (Leiprecht 2011a 30 f. nach Walgenbach 2014, 109 f., Hervorhebung S.I.). Machtkritische Diversity-Konzepte zielen daher auf die Überwindung von Diskriminierung, Vorurteilen und Stereotype durch die Kritik an diesen, plus die kritische Analyse sozialer (Ordnungs-)Strukturen und ihrer nur bedingt möglichen Veränderung (vgl. Walgenbach 2014, 104). Nach Mecherils machtkritischem Ansatz sind Machtlinien in den Fokus zu nehmen, die Subjektpositionen hervorbringen und zu einer gewollten gesellschaftlichen und sozialen Ordnung führen. Er spricht auch von der Ordnungsfunktion sozialer Differenzen (2008). In diesem Zusammenhang ist der Einbezug von Impulsen aus sozialen Bewegungen von Bedeutung, die eben diese Ordnung infrage stellen. Die Analyse und Betrachtung deren Forderungen und Kritik beinhalten politisch-emanzipatorisches Potenzial. Perko und Czollek (2007) sprechen sich daher für ein politisiertes Diversity-Konzept aus. Es geht um einen bewussten und reflektierten Umgang mit Diversity bzw. um die Herstellung einer differenz-/dominanzsensiblen Haltung (vgl. Schröder 2012, 12) unter Einbezug der Perspektive (kollektiver) Subjekte und sozialer Identitäten. Soziale Identitäten müssen

5.3. Machtkritische Diversity-Konzepte

dabei als Produkt sozialer Konstruktionsprozesse in Bezug auf kulturelle Symbole, politische Repräsentationen, soziale Praktiken begriffen werden, nicht als natürlich oder biologisch gegeben. **Soziale Konstruktionsprozesse entlarven Naturalisierungen.**

Daraus ergibt sich die dem machtkritischen Ansätzen innewohnende Kritik an Naturalisierungen. Die Produktion von Unterschieden und Differenzen wird als soziale Praxis betrachtet, weswegen der Bezug auf den ethnomethodologischen Doing-Difference-Ansatz von West/Fenstermaker (1995) mit Fokus auf Herstellungsmodalitäten von Differenzen und die Weiterführung ihrer Überlegungen durch Hirschauer (2014) auf die Praxis des Unterscheidens oder Nicht-Unterscheidens (Un-/doing differences) von besonderer Bedeutung ist.

Was im Kontext von Diversity-Management meist konkret und festgelegt ist, ist die Auswahl der Differenzkategorien, auf die bezogen Diversity Management angewandt wird. Die **Auswahl machtkritischer Differenzkategorien** dagegen ist komplexer. Melanie Kuhn weist in Ihrem Vortrag vom April 2012 auf die Problematik der Auswahl von Differenzkategorien im Kontext von Diversity in pädagogischen Settings bzw. in Fortbildungsmaßnahmen hin. Die Festlegung von Kategorien impliziert die Gefahr, dass eine wesentliche Kategorie vergessen wird (die übliche Auswahl von race, class, gender greift zu kurz und verliert bspw. körperbezogene Kategorien aus dem Blick). Die Differenzkategorien aus dem Gleichbehandlungsgesetz (2006) ‚Rasse‘, ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion/Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexuelle Identität lässt die Kategorie Klasse außer acht bzw. sie wird nicht berücksichtigt. Die Auswahl von Kategorien dagegen einer Gruppe (z.B. in Workshops, Schule, Seminar, ...) zu überlassen birgt die Gefahr der Überbetonung von Kategorien, die nicht in gleichem Maße ungleichheitsrelevant sind wie bspw. Gruppen, die gesellschaftlicher Diskriminierung, Unterdrückung und physischer Bedrohung ausgesetzt sind (unzulässiger Vergleich der Diskriminierung von Veganern/Rauchern mit Schwarzen/ Obdachlosen). „Die Rede von ‚sind wir nicht alle irgendwie ein bisschen diskriminiert‘ relativiert, egalisiert, und verschleiert letztlich die fundamentalen Unterschiede in den jeweiligen Unterdrückungs- und Herrschaftsformationen“ (Kuhn 2012, 4). Damit wird auch „eine jahrhundertalte Geschichte von Sklaverei, Kolonialismus und Rassismus“ (Leiprecht 2009, 207) dethematisiert. Solche verkennenden und relativierenden Momente ergeben sich auch durch

5.3. Machtkritische Diversity-Konzepte

eine lediglich positive Konnotation und einem normativen Verständnis von Diversität, was im Slogan des Multikulturalismuskurses - alles so schön bunt hier - sichtbar wurde. „Der Diversity-Ansatz birgt auch die Gefahr der Relativierung tatsächlicher Unterschiede und ggf. daraus resultierender Diskriminierungen, nach dem Motto ‚wir sind ja alle verschieden und damit auch alle gleich‘ bzw. ‚jede/r erfährt doch mal Ausgrenzung oder Diskriminierung‘ oder ‚irgendwie sind wir doch alle behindert‘“ (Hirschberg/Köbsell 2016, 563). Differenzlinien dürfen nicht gleichgesetzt werden „ohne dass geklärt wird, ob sie gleich ungleichheits- und diskriminierungsrelevant sind“ (ebd.).

Young 1996 schlägt vor, Simplifikationen und Reduktionen von Unterschieden bzw. Unterdrückung zu vermeiden und anhand ihrer fünf Formen der Unterdrückung Situationen bzw. Lebenswirklichkeiten von (scheinbarer) Unterdrückung zu untersuchen. „Sie geben uns Mittel an die Hand, die Überzeugung einer Gruppe, daß sie unterdrückt sei, zurückzuweisen, wenn dies nicht der Fall ist, und andere Gruppen, bei denen Zweifel bestehen, davon zu überzeugen, dass sie unterdrückt sind“ (Young 1996, 134). Diese Anwendung der Kriterien der Unterdrückung könnte auch die Auswahl der in der Diversitätsforschung relevanten Kategorien begründen. Die fünf Formen der Unterdrückung sind:

- Ausbeutung
- Ausschluss/Marginalisierung
- Machtlosigkeit
- Kulturimperialismus
- Gewalt

Zu der Gefahr der Verkennung relevanter Kategorien bei der Auswahl ebendieser muss berücksichtigt werden, dass es Personen gibt, die privilegiert sind, sich auszusuchen, ob sie eine bestimmte Differenz ansprechen oder nicht, da sie nicht sichtbar ist. Ob dabei privilegierte Differenzen angesprochen werden können, bleibt ebenfalls eine Entscheidung (vgl. Kuhn 2012, 4). Machtkritische Diversity-Ansätze greifen dies auf und gehen offen mit dem Problem um. Sie stellen Überlegungen an, wie Differenzen in gesellschaftliche Kontexte eingebettet sind und zum Thema werden. Die Analyse dessen macht diese vielfältigen Ansätze notwendig und erklärt mannigfaltige Theoriebezüge.

5.3. *Machtkritische Diversity-Konzepte*

Diese sind v.a. von machtkritischen Diversity-Diskursen aus Einwanderungsländern und „machtsensiblen Diversity-Ansätzen durch kritische Theorietraditionen in der Migrationspädagogik, Geschlechterpädagogik oder Integrationspädagogik beeinflusst“ (vgl. Walgenbach 2014, 103).

Zusammengefasst lassen sich aus machtkritischen Diversity-Konzepten fünf Punkte ableiten, die für eine kritische Pädagogik der Nicht_Behinderung inhaltlich von Bedeutung sind:

1. Kritik an Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie
 2. an daraus hervorgehender sozialer Ungleichheit,
 3. Infragestellung hierarchischer Differenzierung i.S. von Ordnungsstruktur und damit auch
 4. von sozial konstruierten Naturalisierungen und Stereotypisierungen,
 5. Einbezug und Vernetzung von Differenzkategorien, die von Ungleichheit und Diskriminierung betroffen sind wie auch neue, mehrdimensionale und intersektionale Kategorien.
- Diese Punkte werden im Verlauf der Arbeit weiter ausdifferenziert und ihre Relevanz für eine Pädagogik der Nicht_Behinderung herausgearbeitet. Der Aspekt sozialer Ungleichheit wird im Teil II der Arbeit in der Auseinandersetzung über Differenz und Ungleichheit (Kapitel 7.2 - 7.3) weiter vertieft. Doch zunächst gilt es, das Verhältnis von Macht und Unterdrückung im folgenden Kapitel zu beleuchten.

5.3.1. Verbindung von Macht und Unterdrückung

Für die Auseinandersetzung mit machtkritischen Diversity-Konzepten, der Reflexion von Diversität und Differenz (z.B. Majorität und Minorität, privilegiert und marginalisiert, Norm und Abweichung) ist die Auseinandersetzung mit Macht und Unterdrückung essenziell. Die Begriffe sind Kern des Themas und können bei der Aufklärung bzw. dem Bewusstwerden gegenwärtiger Probleme im Diversity-Diskurs helfen. Daher lohnt es sich, die beiden Begriffe wie auch ihren Zusammenhang genauer zu beleuchten.

„Macht ist definiert als physische und psychische Handlungsmöglichkeit. Dabei bedeutet die Handlungsmöglichkeit eine gewisse Potentialität, d.h. Macht heißt, in der Lage zu sein, etwas zu tun oder lassen zu können, nicht zu tun oder lassen zu müssen! [...] [Ich] habe [...] Macht, d.h. die Möglichkeit meine Interessen durchzusetzen. [...] Macht ist damit also auch die Fähigkeit einer Person oder Gruppe, auf das Denken und Verhalten anderer Personen oder Gruppen einzuwirken. Dabei können machtvoll einseitig definierte Interessen und Ziele durchgesetzt werden, ohne sich selbst äußeren Ansprüchen oder Personen zu unterwerfen, oder ihnen entgegen zu kommen. Macht beinhaltet also die Möglichkeit zum Zwang, zur Belohnung und Bevorzugung“ (Kolle o.J., o.S.). Sobald also jemand mehr Handlungsmöglichkeiten hat als andere, hat dieser auch die Möglichkeit, sich potenziell gegen die Interessen anderer und damit eigene Interessen durchzusetzen. Der Unterlegene muss sich der Macht fügen. Daraus entsteht eine Ungleichheit bzw. Hierarchie zwischen Ermächtigtem bzw. Privilegiertem und Machtlosen bzw. Unterdrücktem, ein Gefälle zwischen Macht und Ohnmacht wird erkennbar (vgl. ebd.). Zudem ist es dem Privilegierten möglich, den Machtlosen aus der machtvollen Position zu begreifen und entsprechend festzulegen. Das ist ein relevanter Aspekt in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Minoritäten, da diese durch die Mehrheitsgesellschaft definiert und festgelegt werden, dazugehörige Repräsentationen bspw. durch Medien, gesellschaftliches Wissen, usw. beeinflusst werden, nicht anhand ihres Lebenskontextes, ihrer Erfahrung und Wahrnehmung. Diese Überlegungen zeigen deutlich, dass Macht auch immer mit Unterdrückung einhergeht.

Young beschreibt, dass jedoch häufig keine klare Darstellung von Unterdrückung vorhanden ist und dass „es kaum direkte Diskussionen über die Bedeutung des Begriffs [gibt], so wie diese Bewegungen [gemeint sind zeitgenössische emanzipatorische Bewegungen in den USA, S.I.] ihn gebrauchen“ (Young 1996, 100). Young versucht den Begriff der Unterdrückung anhand des Gebrauchs durch soziale Bewegungen seit den 1960ern zu erläutern, die behaupten, bestimmte Gruppen seien unterdrückt. Darunter nennt sie u.a. auch die Gruppe der physisch und psychisch Behinderten. Durch die Systematisierung der Bedeutungsvarianten diverser politischer Bewegungen wird das Unrecht spezifiziert, das durch den Begriff der Unterdrückung bezeichnet wird. „Die Verschiedenheit der Kontexte, in denen Mitglieder dieser Gruppen den Begriff ‚Unter-

5.3. *Machtkritische Diversity-Konzepte*

drückung' benutzen, um die Ungerechtigkeit ihrer Situation zu beschreiben, legt nahe, dass Unterdrückung genaugenommen eine Gruppe von Begriffen und Bedingungen bezeichnet" (Young 1996, 101). Diese können nach Young mit den bereits oben aufgeführten fünf Unterdrückungsweisen beschrieben werden: Ausbeutung, Marginalisierung, Machtlosigkeit, Kulturimperialismus und Gewalt. Dabei ist entscheidend, dass Macht nicht mehr von einem Herrscher ausgeht, sondern im System ausgeübt wird und somit systemisch legitimierte Machtausübung ermöglicht.

Macht und Unterdrückung ist also nicht nur auf den Einzelnen, sondern auch auf Gruppenzugehörigkeiten bzw. soziale Gruppen und Ordnungssysteme bezogen und damit in gesellschaftlichen Machtstrukturen verortet. Machtstrukturen und damit zusammenhängende Unterdrückungsformen werden (u.a. auch in den historischen Erfahrungen von Nationalismus, Kolonialismus, Apartheid und Antisemitismus in denen Unterdrückung als Tyrannei der herrschenden Gruppe verstanden wurde (vgl. ebd.)) deutlich. „Die neuen linken Bewegungen der sechziger und siebziger Jahre haben jedoch die Bedeutung des Begriffs der Unterdrückung verschoben. In seinem jetzigen Gebrauch bezeichnet er die Benachteiligung und die Ungerechtigkeit, der manche Leute ausgesetzt sind, nicht weil eine tyrannische Macht sie zwingt, sondern aufgrund der alltäglichen Praktiken einer wohlmeinenden liberalen Gesellschaft“ (a.a.O. 102). Unterdrückung bezieht sich auf systemische Zwänge und ist strukturell bedingt. Sie ist, wie im vorausgehenden Kapitel bereits angesprochen, Teil gesellschaftlicher Ordnung und sozialer Ungleichheit. „Die Ursachen liegen in nicht hinterfragten Normen, in Gewohnheiten und Symbolen, in den Annahmen, die den institutionellen Regeln zugrunde liegen, und in den Konsequenzen, die sich aus der kollektiven Befolgung dieser Regeln ergeben“ (ebd.). Unterdrückung resultiert aus Vorgängen und Praxen des alltäglichen Lebens z.B. in oft unbewussten Vorurteilen, in Interaktionen, in medial vermittelten und kulturellen Stereotypen wie auch in den Strukturen von Bürokratien und Marktmechanismen. „Wir können uns dieser strukturellen Unterdrückung nicht dadurch entledigen, dass wir die Herrscher loswerden oder indem wir einige neue Gesetze machen, weil Unterdrückung systematisch in größeren wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Institutionen reproduziert wird“ (ebd.). Oder anders gesagt: Macht- und damit Unterdrückungsstrukturen durchziehen unsere ganze (Um-)Welt, die Strukturen und Verhältnisse, unser Leben und uns selbst. Sie sind

verbunden mit dazugehörigen Praxen der Unterdrückung und damit politisch. Diesen können jedoch auch widerständige, kritische und politische Praxen entgegengesetzt werden, die sich gegen Unterdrückung zur Wehr setzen und Machtstrukturen infrage stellen. Das zeigt sich beispielsweise auch in der Auseinandersetzung in Teil III der Arbeit mit dem poststrukturalistisch weitergedachten Machtbegriff (Kapitel 12.4), der wie hier bereits angedeutet, nicht starr, sondern in Bewegung ist und auch die Ermächtigung Unterdrückter beachtet. Das zeigt, dass der historisch-kulturell geprägte Machtbegriff theoretisch v.a. in kulturwissenschaftlichen und poststrukturalistischen Zugängen kritisiert und erweitert wurde. Sichtbar wird in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit, Diversität als politisch bzw. als politische Praxis zu verstehen.

5.3.2. Diversity als politische Praxis

Im Kontext von machtkritischen Diversitätskonzepten ist es bedeutsam, Diversity als politische Praxis zu begreifen, da Menschen in öffentlichen Zusammenhängen „Macht über sich und andere wirksam werden lassen oder danach streben, dies zu tun. [...] ‚Diversity‘ ist sowohl eine Praxis der Annexion von und durch Differenz als auch eine Praxis, die den Ausschluss marginalisierter Positionen und Identitäten mindern kann. Wichtig ist nun, die hegemonialen Wirkungen von ‚Diversity‘-Praxen zu problematisieren und dadurch ‚das emanzipative Potenzial‘ [...] durch kritische Reflexion zu stärken“ (Mecheril 2008, o.S.). Erst wenn aus dem Wissen über die Verflechtungen von Differenz- und Machtverhältnissen reflexive Konsequenzen gezogen werden, kann Diversity als politische Praxis überzeugen und ernst genommen werden (vgl. ebd.). In verschiedenen pädagogischen Kontexten (z.B. bei Mecheril im interkulturellen Bereich) werden häufig spezielle Kompetenztrainings angeboten, die sich auf die Wirklichkeit bestimmter Kategorien und Lebensweisen beziehen. Mecheril geht es jedoch um eine allgemeine, reflexive Diversity-Praxis, die sich in drei Punkten darstellt:

1. Die systematische Auseinandersetzung mit der Frage nach der Bestätigung und Er-

möglichkeit von „Machtverhältnissen als Dominanz und Herrschaftsverhältnisse“ durch „das Eintreten für Differenz und für die Pluralität von Differenz“ (Mecheril 2008, o.S.). Dieser Punkt der Reflexivität zielt darauf zu registrieren, unter welcher Bedingung das Eintreten für Differenz(en) weniger machtvoll ist und spricht daher für einen beobachtenden Ansatz.

2. Diversity ist als reflexive politische Praxis und damit als soziale Praxis, die ihre ausschließenden Effekte betrachtet und sich ihres Machtpotenzials bewusst ist, zu verstehen.

3. Reflexive-Diversity-Praxis pflegt eine Aufmerksamkeit für Phänomene, „die aus dem Rahmen der üblichen Unterscheidungen, aus dem Rahmen dessen fallen, was mit Differenzordnungen ohne weiteres verstanden, klassifiziert, erkannt und eingeordnet ist“ (ebd.) - eine Aufmerksamkeit an dem nicht schnell Einordenbaren, Verstehbaren und dem, das sich den Ordnungen entzieht oder sich gar widerständig dazu verhält. Damit können durch politische Strategien Perspektiven an Bedeutung gewinnen, die „das einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln schwächt“ (ebd.) und kann somit an empirisch nachgewiesene Phänomene der Uneindeutigkeit anschließen mit dem Ziel dem Subjekt und den Menschen gerechter zu werden (vgl. ebd.). Im folgenden Kapitel soll genauer beleuchtet werden, welchen Einfluss vorherrschende, hegemoniale Verhältnisse auf Diversität haben.

5.3.3. Diversität in hegemonialen Verhältnissen

Der Begriff Hegemonie stammt aus dem Griechischen und bedeutet Vormachtstellung, Vorherrschaft, Führung; die führende Rolle einer Klasse oder eines Staates im Verhältnis zu anderen Klassen oder Staaten (vgl. Großes Fremdwörterbuch, 1978). Hegemonie meint also Herrschaft oder Überlegenheit. Die Auseinandersetzung mit Hegemonie impliziert, dass diese eine bestimmte herrschende Norm als generalisiertes Erwartungsmuster vorgibt und damit auch Abweichungen (die im o.g. Sinn als Gegensätze zu den herrschenden Normen in hegemonialen Verhältnissen zu betrachten sind) von ihr her-

stellt. Gesellschaftliche Kräfte setzen machtvoll durch, dass soziale Normen eingehalten werden. Über soziale Normen wird eine gewisse Ordnung (Dederich 2007, Mecheril 2008) gewährleistet. „Soziale Normen strukturieren die Erwartungen der *Interaktionspartner* in spezifischen sozialen Situationen und machen das *Handeln* der Akteure und ihre Interaktion in einem gewissen Umfang vorhersagbar“ (Dederich 2007, 130). Es gelingt die Welt zu verstehen, indem wir in Kategorien und Differenzen denken. Damit einher geht jedoch auch eine Komplexitätsreduktion, welche zu verengten Verhaltensmöglichkeiten (vgl. ebd.) und Interpretationsmöglichkeiten gegenüber Minoritäten führt. Es ist erforderlich, diese kulturell und gesellschaftlich hergestellten Normen, Differenzen und Machtstrukturen zu hinterfragen und zu verändern, bspw. indem diese Gegensätze von Personen, die einer sogenannten Minderheitengruppe angehören, in kreativen Lebens- und kulturellen Ausdrucksweisen thematisiert werden. Werden solche Lebens- und Ausdeutungsweisen berücksichtigt, ergibt sich die Notwendigkeit, hegemoniale Normen zu kritisieren, zu hinterfragen und zu überwinden (vgl. Yildiz 2011). Damit ergäbe sich neues Potential im Diversitätsdiskurs, indem ein Erkenntnisgewinn aus den Lebens- und Ausdrucksweisen sogenannter Minderheiten gezogen wird. Darin liegt u.a. auch Machtkritik, die als Ausgangslage für Veränderung betrachtet wird. Dieses Anliegen ist eng verbunden mit der Fragestellung der vorliegenden Arbeit und ihm wird im folgenden Kapitel nachgegangen.

5.3.4. Praxis der Machtkritik - Ausgangslage für Veränderung

Doch welchen Stellenwert nimmt die Kritik ein in machtkritischen Diversity-Konzepten? Hier muss zunächst danach gefragt werden, was überhaupt unter Kritik verstanden werden soll und welche Praxis die Kritik beschreibt (vgl. Castro Varela 2013, 317). Kritik ist zunächst als eine Praxis zu verstehen, welche die Wahrheitsproduktion innerhalb der Diskurse irritiert. Sie ist daher transgressiv zu verstehen „und muss ein *common sense* und seine Produktionsbedingungen infrage stellen“ (ebd.). Der Status quo wie auch Normalitätsvorstellungen werden hinterfragt. „Klassischerweise wird etwa danach ge-

fragt, warum und wie eine nationale Zugehörigkeitsordnung als normal wahrgenommen wird, während der Konstruktionscharakter, der die Exklusion ganzer Bevölkerungsgruppen legitimiert, nicht mehr ansprechbar ist“ (ebd.). Kritik ist auch stets eng mit Machtstrukturen und Widerstandspraxen verbunden. Foucault beschreibt Kritik als eine Bewegung, welche die Wahrheit auf ihre Machteffekte befragt und umgekehrt die Macht auf ihren Wahrheitsdiskurs hin (vgl. 1992a, 15). Kritik fordert Wahrheitsregime heraus, sie ist als Angriff auf das zu verstehen, das Autorität und die mehrheitliche Norm als unverrückbare Ausgangslage, „als unhinterfragbar wahr und natürlich erscheinen lässt“ (Castro Varela 2013, 319). Kritik ist bestrebt Macht-Wissens-Komplexe aufzudecken. Zu beachten ist, dass die Interessen von Zugehörigen ausgeschlossener Minderheiten adäquat repräsentiert werden und Subalterne ihre eigenen Bedürfnisse und Anliegen artikulieren können. „Das Feld der Kritik ist durchzogen von Aporien und Ungleichzeitigkeiten, was der Praxis des Fragens als Strategie kritischer Interventionen eine gewisse Zentralität einräumt. Fragen dienen hier nicht der simplen Wissensabfrage, sondern der Erschütterung und des In-Bewegung-Setzens gewaltvoller Diskurse. Fragen eröffnen Zwischenräume, in denen ein Denken der Alterität möglich wird. Ziel ist es, die diskursive Stille zu beenden“ (a.a.O. 320). Es wird transparent, dass durch Kritik und Fragen Hoffnungsräume und Perspektiven entstehen, die die ungehörte Stille einbezieht, die ungeachtete marginalisierte Stimme im kritischen Diskurs, die um ihre Repräsentation und die Anerkennung ihrer Lebensweise kämpft, mit dem Anspruch auf Erkennen bzw. Erkenntnis und Veränderung.

5.4. Abgrenzung zu Heterogenität

In meiner Auseinandersetzung mit Diversität wurde transparent, dass die Begriffe Heterogenität und Diversität wie auch der Heterogenitäts- und Diversitätsdiskurs nicht klar voneinander zu unterscheiden sind und dass sie sich inhaltlich überschneiden. Es ist jedoch wichtig, die Begriffe voneinander abzugrenzen, statt sie synonym zu verwenden. „Der international gebräuchlichere Begriff Diversität wird im Kontext von Bildung und

Erziehung zwar häufig homolog zu ‚Heterogenität‘ verwendet; allerdings ist er begriffsgeschichtlich stärker mit *politischen Emanzipationsforderungen* verbunden, sodass die positive Bezugnahme auf Diversität häufig mit einer *institutionenkritischen Perspektive* verbunden wird“ (Hormel/Scherr 2004 zit. nach Emmerich/Moser 2020, 76). Wenn jedoch Heterogenität lediglich mit der positiven Wertung und dem Anspruch der normativen Anerkennung von Verschiedenheit und der Gerechtigkeit zwischen Verschiedenen zum Gegenstand einer Pädagogik der Vielfalt und als horizontale Ungleichheit behandelt wird, verkürzt dies die Auseinandersetzung auf eine menschenrechtlich begründete Auseinandersetzung im Kontext von Inklusion und nimmt die politisch-emanzipatorische Prägnanz und Triebkraft. Zudem wird ausgeblendet, dass durch gesellschaftliche Mechanismen und Verhältnisse horizontale Verschiedenheit zu vertikaler Ungleichheit wird. Diese vertikale Differenz (siehe auch Kapitel 7.2) wird allerdings in den machtpolitischen und gesellschaftskritischen Diversitätskonzepten zum Gegenstand. Das wird im weiteren Verlauf der Arbeit in der analytischen, vertieften Auseinandersetzung transparent, wodurch eine inhaltliche Präzisierung des Diversitätsbegriffs im Kontext Behinderung wie auch der Einbezug von Behinderungserfahrung besser möglich ist. Das kritische, politische Moment wird damit wieder verstärkt in der Pädagogik Beachtung finden.

5.5. Kritik an und Potenzial von Diversitätskonzepten

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Traditionslinien von Diversity wird deutlich, dass deren Anliegen nicht klar voneinander getrennt betrachtet werden können und dass es eine unzulässige Vereinfachung wäre, die Strömungen von Diversity als sich konträr gegenüberstehend zu begreifen (vgl. Walgenbach 2012, 243). Das betriebswirtschaftliche Diversity-Management-Konzept bezieht sich durch den historischen Ursprung von Diversity auch immer auf humanistische Traditionen und antidiskriminierungsrechtliche Anliegen. Machtkritische Diversity-Ansätze ziehen dagegen für die Gestaltung von Organisationen oder Einrichtungen produktive Impulse aus Diversity-Management-Konzepten (z.B. Schröder 2006; Perko/Czollek 2007; Leiprecht 2008b, 2009; Walgenbach

2012). „Es gibt demnach zahlreiche Querverbindungen zwischen den beiden Strömungen“ (Walgenbach 2012, 243). Diese Querverbindungen und Verstrickungen zeigen sich auch in der Analyse der Kritik an und dem Potenzial von Diversitätskonzepten aus Sicht von Humanwissenschaftlern, wie wir in den nachfolgenden Punkten erkennen können. Sie sind als Gegensatz lesbar oder als zwei Seiten einer Medaille, da in der Bearbeitung deutlich wurde, dass die Kritik an Diversitätskonzepten immer auch eine Forderung bzw. Potenzial für Diversitätskonzepte in Humanwissenschaften bedeutet, die in dieser Arbeit für einen neuen Fokus fruchtbar gemacht werden sollen.

5.5.1. Wirtschaftliche Interessen und emanzipatorisches Anliegen

Bei der zweigeteilten Entstehungsgeschichte (emanzipatorische und wirtschaftliche Interessen) ist es wesentlich, Diversity immer auch als Konsequenz von Globalisierung und Ausbeutungsverhältnissen zu verstehen. Daher sind v.a. Diversity-Management aber auch naiv-aner kennende-Konzepte und die neoliberale Idee von Diversity kritisch zu betrachten, da sie i.d.R. die Ausbeutung von Differenzgruppen verkennen. „Es muss kritisch zur Kenntnis genommen werden, dass sich in einer kapitalistischen Gesellschaft natürlich das unternehmerische bzw. wirtschaftliche Interesse an der Gewinnmaximierung durch von Diversität geprägten Mitarbeit durchsetzt, der ursprüngliche emanzipatorische Charakter an Prägnanz einbüßt und das politische Anliegen von Diversity verloren geht. [...] Unterschiedlichkeit [wird] einpasst in eine Politik der Profitmaximierung und der Stillstellung von Protestpotenzial“ (Klingler et al. 2007, 34 f.).

Was bei der Betrachtung von Diversity im Kontext von Organisations- und Wirtschaftsinteressen auffällt, ist, dass viele Behinderte oder die benachteiligte gesellschaftliche Klasse dem kapitalistischen und meritokratischen Werten nicht entsprechen können. Selbst Diversity-Trainings zielen durch den Abbau von Vorurteilen und Stereotypen und durch den Aufbau verbesserter organisationaler Kooperationen auf die Steigerung der Leistungsfähigkeit (vgl. Emmerich/Hormel 2013, 190) und die Wettbewerbsfähigkeit ab. Daher wird häufig die Kategorie Klasse im DM-Kontext weggelassen und auch

5.5. Kritik an und Potenzial von Diversitätskonzepten

Behinderung tritt nur unter dem Aspekt der organisationalen und wirtschaftlichen Ziele in den Fokus (z.B. seit 2013 das Programm *Autism at work* bei SAP). Die Verwertung der Arbeitskraft ist also ein wesentlicher Gesichtspunkt, wenn DM den Aspekt Behinderung mitberücksichtigt. Verfügt der Behinderte dagegen über eine ‚Arbeitskraft minderer Güte‘ (Jantzen 1974, 100), so führt dies zur internen Exklusion (vgl. Emmerich/Hormel 2013, 194). Daher wird deutlich, dass die Kategorien relativ sind und je nach Interessen einbezogen werden oder nicht. „Der Diversity-Perspektive liegen folglich Annahmen darüber zugrunde, welche sozialen Differenzen als funktional, welche als dysfunktional, verzichtbar oder gerade kontraproduktiv für organisationstypische Zielsetzungen klassifiziert werden können“ (a.a.O. 192). Dies betrachten Humandisziplinen im Allgemeinen und eine Pädagogik der Behinderung im Speziellen eher kritisch, denn wenn emanzipatorische und politische Anliegen von benachteiligten und diskriminierten Personengruppen sowie auch revolutionäre Kräfte emanzipatorischer Bewegungen durch DM entschärft und für wirtschaftliche Interessen angeeignet werden, werden Personengruppen ausgeschlossen und deren Perspektive überhört. Zudem werden Strukturen von Benachteiligung und Herrschaft durch affirmative Diversity-Management-Konzepte nicht infrage gestellt.

Aus der Gefahr des Ausbeutungs- bzw. Nützlichkeitsaspektes von DM erwächst jedoch auch das Potenzial, Gegebenheiten mit macht- und gesellschaftskritischem Blick zu begegnen. Das ist v.a. von Bedeutung, um zu sehen, dass es lediglich um die Verwertung von Arbeitskraft geht. In dem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass historisch gesehen die betriebliche Förderung von Minderheiten, wie in der Entstehungsgeschichte in den USA beschrieben und auch heute noch anhand des Beispiels von SAP zu sehen, eine gezielte Bevorzugung bzw. positive Diskriminierung vorhanden ist und zwar allein für ökonomische Zwecke, nicht primär für emanzipatorische Anliegen oder Partizipationsbestrebungen.

5.5.2. Organisationsfokus und Adressat*innenfokus

Wie in der vorausgehenden Betrachtung von DM unter Priorität auf wirtschaftliche Interessen zu sehen war, ist der Leistungsaspekt und das Potenzial von Mitarbeiter*innen zentral. Selbst in Bildungseinrichtungen bleibt Diversity Education meist mit dem Meritokratieaspekt als systemimplizite Funktion des Bildungssystems verbunden. „Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, dass Diversity-Ansätze zumeist Organisationen bzw. Organisationskulturen als zentralen Bezugsrahmen setzen. Wenn diese Orientierung mit der Wertschätzung von Ressourcen verknüpft wird, dann kann es zu einem *subtilen Utilitarismus* kommen. Denn zugespitzt formuliert erfahren Ressourcen hier deshalb eine Wertschätzung, da sie ‚zum Gewinn aller‘ Organisationsmitglieder genutzt werden können und zur ‚Leistungssteigerung‘ von Bildungsinstitutionen beitragen“ (Walgenbach 2012, 250, Hervorhebung im Original). Nach Walgenbach muss daher auch kritisch danach gefragt werden, warum gerade gegenwärtig die Ressourcenorientierung (bspw. in der deutschen Migrationspolitik) politisch interessant wird (vgl. a.a.O. 251). In der Bildungspolitik und im Inklusionsdiskurs, die sich mit der Teilhabe von Behinderten im meritokratischen Bildung- und leistungsorientierten Berufssektor befasst, werden kritischerweise Ziele forciert, mit denen den organisationalen Mängeln (zwei Stichworte dazu sind der Fachkräftemangel und der demographische Wandel) begegnet werden soll. Aus dem Blickwinkel von Humandisziplinen ist der Fokus auf Organisationen statt auf Menschen bzw. auf pädagogische Institutionen statt auf Adressat*innen problematisch, da von oben angeordnete als Top-Down-Strategien mit bestimmten organisationsbezogenen Anliegen und Zielen verbunden sind - der Mensch jedoch aus dem Blick gerät. „Des Weiteren machte der Fokus auf organisationsinterne Logiken sichtbar, wie Differenzen durch Bildungsinstitutionen mitunter erst hervorgebracht werden“ (Walgenbach 2012, 248). Mit diesem Vorwurf muss auch die Behindertenpädagogik umgehen und ihn in ihre kritisch-analytische Selbstreflexion einbeziehen.

Durch den emanzipatorischen Ursprung von Diversity wurden Anliegen und Forderungen marginalisierter Gruppen ausgedrückt und gegenüber von Organisationen oder Politik zur Geltung gebracht. Dieser Fokus ist in machtkritischen Diversity-Ansätzen

erkennbar, die Macht, Ungleichheit und Unterdrückung marginalisierter Gruppen problematisieren. In der bisherigen Auseinandersetzung wurde deutlich, dass sich Disziplinen wie die kritische Migrationsforschung und Soziale Arbeit bzw. Sozialpädagogik auf die Perspektiven ihrer Adressat*innen beziehen. Daher ist es bedeutsam die Lebens- und Ausdrucksweisen derer in pädagogischen Kontexten zu fokussieren und von ihnen zu lernen. Denn darüber erfahren pädagogische Akteur*innen, welche Kritik ihre Adressat*innen an den gegebenen Verhältnissen üben, aber auch was ihre Wünsche und Vorstellungen sind. Dies schärft den Adressat*innenfokus und spricht damit der Subjektivität einen wesentlichen Wert in Praxis und Wissenschaft zu. Es gilt, die tatsächlichen Lebensweisen mit der zugeschriebenen Marginalisierung zu verstehen (z.B. Yildiz 2011; Imholz/Lindmeier 2019), statt in essentialisierender Weise Kinder und Jugendliche auf das festzulegen, was sie nicht sind. Damit einher geht auch eine disziplinäre Selbstkritik von z.B. Behindertenpädagogik und Sozialarbeit, welche die strukturellen Anteile an differenzkonstruierenden Praxen reflektiert. Adressat*innen von Pädagogik unzulässig auf eine hegemonial vordefinierte Kategorie zu reduzieren begrenzt Entwicklungsmöglichkeiten in Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbestimmung, Empowerment, Inklusion und Teilhabe (vgl. Zielperspektiven nach Lindmeier und Lindmeier 2012, 157-188). Um den Gegenstand Behinderung angemessen zu erfassen, gilt es Verobjektivierung in der Praxis und das Gütekriterium der Objektivität in der Wissenschaft kritisch zu hinterfragen. Ansonsten wirkt pädagogische Praxis an ihren Adressat*innen vorbei und Wissenschaft erforscht von einem vermeintlich objektiven Standpunkt aus, das Objekt welches vorher bereits festgelegt und definiert wurde. Diese Überlegungen werden im weiteren Verlauf der Arbeit ausdifferenziert und münden in eine diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_Behinderung, die den Adressat*innenfokus und das Wissen Behinderter theoretisch fundiert in Erziehungswissenschaft und Behindertenpädagogik stark machen möchte.

5.5.3. Reproduktion durch Essentialisierung und Wissen über Herstellungspraxen

Kritisch zu betrachten ist bei (machtkritischen) Diversity-Konzepten, dass diese die aufgenommenen Differenzkategorien durch ihre Thematisierung auch immer wieder reifizieren und unter der problematisch thematisierten Gegenwart hervorbringen. An (machtkritischen) Diversitätskonzepten wird im Gegensatz zur Relativierung von Differenzen kritisiert, dass sie Kategorien nicht überwinden, sondern sie sogar verstärken und begründen, essentialisieren und reproduzieren. Hier droht die Gefahr, dass „Unterschiede zwischen Menschen naturgegeben oder als in gesellschaftlichen Machtfeldern konstruiert angesehen werden. Sofern sie als ‚natürlich‘ und nicht als gesellschaftliche Konstruktion angesehen werden, tragen entsprechende Diversitykonzepte zur Bestätigung, Fortschreibung und Verfestigung genau der Ungleichheiten bei, die sie vorgeben verändern zu wollen. In einem solchen Blickwinkel auf Ungleichheit liegt die Gefahr, soziale Probleme als statisch und überzeitlich festzuschreiben, sie zu relativieren und zu individualisieren sowie die politischen Kämpfe benachteiligter Gruppen um Gleichstellung zu entpolitisieren“ (Hirschberg/Köbsell 2016, 563). Das Problem von Diversität, dass mit ihrer Bearbeitung Unterschiede essentialisiert und reproduziert werden, bringt jedoch durch die kritische Aufnahme von Reproduktionsmechanismen, angereichert mit poststrukturalistischen Differenzsichten, neue Potenziale zur Betrachtung von Personengruppen einer Differenzkategorie und deren positiv markierten Gegenpol wie auch das Denken von offenen und uneindeutigen Differenzen. Diversitätskonzepte operieren mit Kategorien, die Auseinandersetzung mit Differenztheorien ist ihnen implizit. Für das Anliegen dieser Arbeit ist gerade dies von Bedeutung. Es geht jedoch nicht darum, Differenzen zu bagatellisieren oder zu dramatisieren, vielmehr soll es darum gehen, Differenz als historisch-kulturell, in gegebenen Verhältnissen hergestellt zu reflektieren, zu verstehen und neue Ausformungen wahrzunehmen. Damit besteht auf einer analytischen Ebene die Möglichkeit, Lebensrealitäten kennenzulernen und daraus kritisch-reflexive Erkenntnisse abzuleiten. Dies impliziert das Potenzial, Essentialisierungen und Naturalisierungen entgegenzuwirken und Lebensweisen Behinderter in

den Fokus zu nehmen. Dabei müssen historische und kulturelle Aspekte der ungleichheitsrelevanten Kategorien berücksichtigt werden. Das kann v.a. in der differenzierten Auseinandersetzung mit der entsprechenden Differenz vonstatten gehen.

Es ist festzustellen, dass (machtkritische) Diversity-Konzepte stark mit der Differenzdebatte verbunden sind, diese einzelne Differenzkategorien herausheben und in den Fokus der Betrachtung rücken. Dabei wird klar, dass Differenzen aufgeladen und (re-)produziert werden. Das ist ein wesentlicher Vorwurf, den sich die Diversity-Debatte gefallen lassen muss. Andererseits thematisiert sie wesentliche Aspekte von gesellschaftlichen und kulturell einflussreichen Aspekten, die Verhältnisse von Überlegenheit und Unterlegenheit, Mehrheit und Minderheit sowie Ermächtigung und Entmächtigung betrachten. Daher ist zu erahnen, dass hierin auch das durch DM verlorengewonnene emanzipatorische Potenzial von sog. Minderheiten bzw. marginalisierten Gruppen wieder zu entdecken ist.

5.5.4. Ressourcenfokus und analytisch-reflexive Diversity-Kompetenz

Durch die Abkehr von der Defizitperspektive und die Hinwendung zur Anerkennung von Verschiedenheit im Differenzdiskurs wurde Diversity verstärkt als Chance (v.a. in Bildungsorganisationen i.S. von Diversity Education) gesehen. Damit erfuhr Diversity eine Wertschätzung von Verschiedenheit, die über Konzepte wie Toleranz, Assimilation oder Multikulturalität hinausgeht (vgl. Walgenbach 2012, 249). Diversity-Ansätze rekurren im Allgemeinen und im Kontext von Diversity Education im Speziellen häufig auf ein Ressourcenpotenzial. Dabei muss zur Kenntnis genommen werden, dass Ressourcen weniger als individuelle, denn als kollektive Ressourcen (also als Ressource für heterogene Gruppen) zu verstehen sind sowie mit einer positiven Konnotation von Differenz einhergehen. Walgenbach problematisiert jedoch auch, dass es dem Ressourcenkonzept an theoretischer Fundierung mangelt und dass kritisch zu fragen sei, ob dieses sich lediglich auf kulturelle Diversität und plurale Lebensformen bezieht

oder sich bspw. auch auf soziales Milieu/Klasse und Behinderung anwenden lässt. Zudem ist zu klären, wie es um die Anerkennung und Wertschätzung der pädagogischen Zielgruppen bestellt ist, wenn sie keinen Beitrag für Bildungsorganisationen bzw. Kollektive leisten und sie keine gesellschaftlich anerkannten Ressourcen einbringen können (vgl. Walgenbach 2012, 250). Die alleinige Umkehr vom negativen Fokus auf Defizite hin zum positiven Fokus auf Ressourcen und Anerkennung von Differenzen v.a. im Bildungskontext, wie auch der von Walgenbach (2012, 251) geforderte positive Umgang mit Diversität als Gegenteil zur vorher eher negativen Vermeidung von Diversität zugunsten von homogenen Lerngruppen greift m.E. zu kurz. Es sollte vielmehr um einen kritisch-analytischen Umgang mit Diversität gehen i.S. von Diversity-Kompetenz. Die häufig genannte Sensibilität (Differenzsensibilität, Diversitätssensibilität) pädagogischer Akteure (siehe Kapitel 16) reicht m.E. nicht aus, um unterschiedliche Differenzkategorien und Diversitätsdimensionen wie die dahinterliegenden, zur Lebensweise der Fachkraft konträre Lebensweise zu verstehen. Zudem ist unklar, ob alle Fachkräfte gleichermaßen mit Sensibilität ausgestattet sind, weswegen es wesentlicher ist, sie inhaltlich mit Wissen um andere Lebensweisen auszurüsten. Die Akteur*innen brauchen Wissen über und Kompetenz im verantwortungsbewussten Umgang mit Diversität. Walgenbach zeigt auf, dass „beim Begriff Diversity Kompetenz häufig zwischen kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Komponenten unterschieden“ wird (Aschenbrenner-Wellmann 2009 zit. nach Walgenbach 2012, 251). Rosken differenziert bei der Diversity Kompetenz für Erzieher*innen weiter in „die Fähigkeit, Unterschiede und Gemeinsamkeiten von sozialen Gruppen zu erkennen, Sensibilität für die Belange, Respekt und Wertschätzung der Verschiedenheit und Gemeinsamkeit, Reflexion eigener Werte und Haltungen, Aushandeln von Gemeinsamkeiten, Vermeidung von Stereotypisierung“ (Rosken 2009 zit. nach Walgenbach 2012, 251). Hier werden die kritischen Wissensbereiche wie auch die Spannungsverhältnisse zwischen den Anforderungen transparent. Walgenbach fragt daher berechtigterweise danach, ob Diversity nun effektiv zu managen ist i.S. von Diversity als positive Ressource mit organisationalem Bezugsrahmen oder ob sie kritisch zu bearbeiten ist i.S. von Diversity als Produkt von Machtverhältnissen mit kritisch-analytischem Bezug (vgl. Walgenbach 2012, 251). Aschenbrenner-Wellmann schlägt daher vor, Diversity Kompetenz an Strategien des Umgangs mit Ungleichheit

bzw. Differenz zu koppeln:

„1. die Strategie der Minimierung: Diese Strategie erfordert die Fähigkeit, soziale Ungleichheit auf der Ebene des Zugangs zu Ressourcen zu beobachten, zu thematisieren und zu beeinflussen

2. die Strategie der Akzeptanz: diese Strategie erfordert eine wertschätzende Einstellung gegenüber Diversity auf der Ebene der Identität

3. die Strategie der Maximierung: diese Strategie kann immer dann eingesetzt werden, wenn die Fokussierung bzw. Dramatisierung von Unterschieden eine Voraussetzung für Veränderungsprozesse ist“ (Aschenbrenner-Wellmann 2009 zit. nach Walgenbach 2012, 252).

Das zeigt auch, dass Diversität in pädagogischen Settings und in der Professionalisierung weder positiv noch negativ betrachtet werden sollte, sondern als kritisch-reflexiver Rahmen zur Analyse gegebener Unterschiede in gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen und den daraus resultierenden Handlungsweisen. Ergänzend zu einem gesellschaftskritischen Wissensfundament fragt Melanie Kuhn im Kontext von Diversity-Pädagogik auch nach der politischen Bildung bzw. nach der zugrundeliegenden Politik von Akteuren, die Diversity-Ansätze anwenden. Denn erst dadurch wird auch das zugrunde liegende Verständnis transparent (vgl. Kuhn 2012, 1-7).

5.5.5. Normativer Menschenrechtsbezug und Reflexivität kulturellen Wissens

Problematisch erachte ich an Diversity Education/Pädagogik der Vielfalt und auch an der normativen Idee inklusiver Bildung den starken Menschenrechtsbezug. Trotz der AEMR (1948) und der UN-BRK (2009) sind Unrechtserfahrungen und Herabsetzung für Minderheiten alltäglich. Differenzsetzungen sind historisch-kulturell entstanden und werden stetig durch Reifizierung verfestigt. Damit zusammenhängende Diskriminierung ist daher systemimmanent. Nach Foucault (1978) können wir hier von ‚Dispositiven der Macht‘ bzw. in Anschluss daran von einem Macht-Wissens-Komplex bzw. Hegemonie-

Dispositiv (vgl. Yildiz 2011, 36) sprechen. Das zeigt, dass unsere kulturellen Prägungen und das durch Sozialisation weitergetragene Wissen über Andere/Fremde im Allgemeinen und Behinderte im Speziellen bei der Bewertung und Einordnung weiter wirkmächtig sind. Daher muss Diversity Education weiter ausdifferenziert werden, um zur kritischen Auseinandersetzung aller Beteiligten mit hegemonialem Wissen und Differenzenerfahrungen zu befähigen. Nur wenn erkannt wird, wie historisch-kulturelles Wissen unser Handeln und unsere Einstellungen beeinflusst, nur wenn dies auch aus privilegierten Positionen und Lebensweisen heraus gedacht, verstanden und reflektiert wird, entsteht die Möglichkeit, hegemoniales Wissen zu entschärfen und mannigfaltige Lebensweisen zu tolerieren. Es ist problematisch von Adressat*innen von Pädagogik bzw. einer Pädagogik der Vielfalt zu erwarten, dass Minderheiten einen Umgang erlernen sollen, um in hierarchischen Strukturen zu bestehen (vgl. Prengel 2007, 60-63 mit Bezugnahme auf Hinz 1998). Die Möglichkeit zur kritischen Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit ihrer Position innerhalb dieser Strukturen bzw. das Infragestellen von gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen wird ihnen nicht vermittelt. In einer kritischen Diversity Education geht es auch darum, die Adressat*innen zu ermächtigen, um handlungsfähig zu sein. In dem Zusammenhang ist der Aspekt der Befähigung von Kindern, ihre eigenen Rechte einzufordern (vgl. Klafki 1994, 579) im bildungstheoretischen Kontext von großer Bedeutung. Es geht Klafki v.a. darum, alle Kinder und Jugendlichen zu befähigen, ihr Recht auf Gleichheit und auf Verschiedenheit wahrzunehmen. Die Aufnahme dieser Befähigung in Bildungskontexte hätte das Potenzial, emanzipatorische Möglichkeiten für Adressat*innen zu schaffen und in eine kritische Diversity-Education zu integrieren.

5.5.6. Homogene Differenzkategorien und Komplexität von Differenz

Ein weiterer Punkt, der bereits durch Klafki (1994, 591 f.) in seiner bildungstheoretischen Auseinandersetzung über das Dilemma um Gleichberechtigung und Differenz

5.5. Kritik an und Potenzial von Diversitätskonzepten

angesprochen wurde und im weiteren Verlauf dieser Arbeit im Kontext der Differenztheorien vertieft werden muss, ist die Tatsache, dass Differenzkategorien (im Kontext natio-ethno-kultureller Verschiedenheit), Gesellschaften und Zugehörigkeiten durch Globalisierung in Bewegung geraten sind (vgl. Georgi 2018, 65) und sich diversifiziert haben. Durch Komplexitätssteigerungen, überschneidende Formen der Verschiedenheit und durch die Heterogenität der Differenzen entstehen neue Aspekte kultureller Vielfalt. Das Identitätsdenken wird daher durch Diversitätskonzepte einerseits relativiert und geschwächt, andererseits stärkt es sich auch durch Identitätsvervielfältigung, „Damit wird fixierendes Identitätsdenken aber nicht überwunden, sondern lediglich pluralisiert. Diversity-Diskurse sind dabei im Sinne Foucaults produktiv: Sie produzieren neue Subjektformationen und soziale Praktiken“ (Walgenbach 2012, 245). So könnten Diversitäts-Diskurse zu einer neuen Form des Denkens in Differenzen beitragen (vgl. ebd.).

Die Anforderungen an und die Möglichkeiten von neuen Phänomenen lassen sich bspw. mit dem Konzept Superdiversity nach Steven Vertovec (2007) präziser fassen (vgl. Georgi 2018, 65). Diversity ist als neues Paradigma der Gesellschaftsforschung zu verstehen, um Realität in einer diversifizierten Gesellschaft mit komplexen Kategorien (wie von der Diversitätsforschung bereitgestellt) zu beschreiben. Es dient daher als Forschungsparadigma in der Analyse immer komplexer werdender Gesellschaften (vgl. a.a.O. 65 f.). Wesentlich für die Pädagogik ist dabei, dass sie ihre Adressat*innen entsprechend erkennen können muss, um neue Handlungsmöglichkeiten aufseiten der Professionellen und der Adressat*innen zu ermöglichen. Durch die Betrachtung von Lebenserfahrungen und -konzepten kann Widerstand gegen hegemoniale Ausdeutungen transparent werden. Dies zu erkennen ermöglicht es, Utopien zu entwickeln und Gesellschaftskritik abzuleiten.

Was allerdings beachtet werden muss ist, dass Diversität stets nur in Auseinandersetzung mit Differenz und Differenztheorien zu bearbeiten ist, da die beiden Debatten zusammengehörig sind bzw. sich ergänzen. Da es sich dabei aber auch immer um eine kategoriale Auseinandersetzung handelt, ist zu beachten, dass diese sowohl essentialistisch (also Kategorien als gegeben voraussetzt) wie auch reproduktiv (also Kategorien

stetig wieder hervorbringend) ist. Es wird auch immer wieder darauf verwiesen, dass die Auseinandersetzung mit Diversitätsdimensionen und Differenzkategorien reflexiv, macht- und selbstkritisch ausgestaltet werden muss wie auch, dass beide Seiten der Differenz gesellschaftskritisch und differenziert in den Blick genommen werden (im Kontext von Behinderung z.B. Waldschmidt's kulturelles Behinderungsmodell, 2005). Dabei werden stets die gegensätzlichen Pole beachtet, also die gesellschaftlich machtvolle, erwünschte Seite (z.B. ability) wie auch die unterlegene, unerwünschte Seite (z.B. disability). Bei der kategorialen Bearbeitung ist darum bedeutsam, die normsetzende machtvolle Position (oder bei Dederich 2013a die Disziplin der Heilpädagogik) kritisch mitzudenken, wie auch den Privilegierten (in pädagogischen Settings meist die Professionellen selbst) zuzumuten, ihre eigene strukturelle Bevorzugung und andere Lebenswelten bewusst mitzudenken (vgl. Walgenbach 2012, 245). Die Auseinandersetzung mit Diversität immanenter Differenz wird in Teil II der Arbeit vertieft.

5.5.7. Begrenzte, eindeutige Kategorien und Offenheit für mannigfaltige Phänomene

In der Auseinandersetzung mit Kategorien, die in Diversitätskontexten relevant werden können, stellt sich oft auch die Frage nach der Begrenzung der Anzahl von zu bearbeitenden und einzubeziehenden Dimensionen. Meist werden die drei Hauptkategorien race, class, gender angesprochen, in einigen Quellen auch Behinderung, Körper, Fähigkeiten (z.B. thematisieren Hormel/Scherr 2004 unterschiedliche Dimensionen von Diversity u.a. auch Behinderung). Die Dimensionen werden hinsichtlich ihrer Relevanz für Selbst- und Fremdzuschreibungen relevant bzw. hinsichtlich situativer Identitätskonstruktionen und auch für die Genese gesellschaftlicher Verhältnisse von Ungleichheit. Der Verzicht auf kulturalisierende und ethnisierende Zuschreibungen wird dabei im Kontext von Bildungsprozessen fokussiert, essentialisierender Sprachgebrauch soll vermieden werden (vgl. Hormel/Scherr 2004, 199, Wansing 2014, 223 f.).

5.5. Kritik an und Potenzial von Diversitätskonzepten

Im Zusammenhang von Diversity-Management geht es v.a. darum, unternehmensrelevante Human Resources zu gewinnen. Die Basis von Managing Diversity ist anders wie in den Erziehungswissenschaften der *Business Case* und die Gewinnmaximierung von Unternehmen. Geschäftsinteressen stehen im Vordergrund und es wird eine „Hierarchisierung und Differenzierung nach Bildung, Einkommen und Status innerhalb eines Unternehmens angesprochen“ (ebd.) und bei der Auswahl nützlicher Arbeitnehmer*innen sind die Fähigkeiten und Kompetenzen zentral. Darum werden häufig Kategorien wie soziale Klasse oder Schicht nicht zum Thema gemacht, bzw. Behinderung nicht interessant, es sei denn sie gehen mit besonderen Fähigkeiten einher. „Dabei kommt es im Rahmen einer Betriebspolitik, die Managing Diversity mit der Frage nach *Human Resources* im Unternehmen verbindet, nicht selten zur Unterstützung von Prozessen der Essentialisierung und Stereotypisierung [...]“ (Leiprecht 2008b, 13, Hervorhebungen im Original).

In humanwissenschaftlichen Diversitätskonzepten oder -analysen ist die Ausbeutung von Human Resources moralisch schwierig zu sehen. Hier stellt sich vielmehr die Frage, welche Kategorien und Minorities relevant sind, um einbezogen zu werden. Es wird klar, dass der Einbezug lediglich einer Diversitätsdimension mit Komplexitätsreduktion verbunden ist, durch „die Zusammenführung mehrerer Differenzen ergeben sich darüber hinaus neue Probleme bzw. Herausforderungen wie die *Gefahr des Relativismus*“ (Walgenbach 2012, 245, Hervorhebung im Original). Unter dem Motto ‚sind wir nicht alle ein bisschen anders‘ (Migranten, Behinderte, Raucher, Veganer, ...) werden problematische Lebenssituationen und Diskriminierungen verkannt. Weiter ist die Gewichtung und Auswahl von Kategorien problematisch: „Welche sozialen Kategorien werden aufgegriffen? Welche auf ein *et_cet_era* reduziert bzw. marginalisiert?“ (Walgenbach 2007). [...] Des Weiteren bleiben in erziehungswissenschaftlichen Diversity-Ansätzen einige Fragen mitunter ungeklärt: *Wieviele* Kategorien müssen einbezogen werden, um Diversity adäquat zu berücksichtigen? Soll Diversity sich auf soziale Ungleichheiten beziehen oder andere pädagogische *Heterogenitätsdimensionen* wie Leistungsfähigkeit, Motivation und Interesse einbeziehen (siehe z.B. Saalfrank 2008, 338)? Sollen pädagogische Konzepte wie Interkulturelle Pädagogik, Mädchenpädagogik oder Behindertenpädagogik zugunsten

einer Diversity Education ihre Existenzberechtigung verlieren? [...] Wenn Individuen wirklich ‚unterschiedlich verschieden sind‘ (Lutz/Wenning, 2001), wie kann dann ein einheitliches pädagogisches Konzept diesen Umstand adäquat bearbeiten (vgl. Breinbauer 2008, 70)?“ (Walgenbach 2012, 246, Hervorhebungen im Original). Ergänzend dazu kann gefragt werden, ob sich alle Personengruppen dem Diversitydiskurs zurechnen dürfen (wie Raucher und Veganer) oder lediglich Gruppen, die Ungleichbehandlung und Diskriminierung ausgesetzt sind? Darf nur eine Hauptkategorie einbezogen werden oder mehrere? Und wie in Intersektionalitätsanalysen deutlich wird: können auch zusammenwirkende Kategorien bearbeitet werden? Wie ich noch darstellen werde, ist auch die Frage einer radikalen Differenz i.S. von Singularität und Inkommensurabilität in der Auseinandersetzung um Verschiedenheit zu stellen. Müssen Diversitätsansätze daher offen sein für mannigfaltige Phänomene und uneindeutige Differenzen (wie Hybride, Transhumanismus, ...), die anhand bisheriger Diversitätsdimensionen gar nicht erfasst werden können?

5.5.8. Positivistisches und kritisch-reflexives Diversitätsverständnis

Diversität im positivistischen Sinne wird als ein Bündel verschiedener personenbezogener Merkmale verstanden. „Dabei interessiert man sich [...] primär für die markierten Teile der Unterscheidung, für die [...] oftmals exotisierten und diskriminierten Anderen“ (Bührmann 2020, 40). Die privilegierte andere Seite der Unterscheidung oder Differenz wird meist nicht thematisiert, mögliche Gemeinsamkeiten sozialer Gruppen bleiben in der Regel ausgeblendet. „Zugleich werden die Unterschiede in den so unterschiedenen sozialen Gruppen homogenisiert und man schreibt ihnen bestimmte Merkmale zu, die je nach Kontext manchmal ‚nur‘ marginalisierende, vielfach aber stereotypisierende und manchmal stigmatisierende Auswirkungen haben“ (a.a.O. 40 f.). Diversität wird im positivistischen Verständnis als gegeben unterstellt, unterscheidet dabei zwischen unveränderlichen und veränderlichen wie auch sichtbaren und unsichtbaren Dimensionen

und ihren Auswirkungen. Der Fokus liegt auf den marginalisierten sozialen Gruppen. Das positivistische Diversitätsverständnis ist v.a. im Kontext von Diversity-Management entwickelt und verfolgt worden. Ab dem 21. Jahrhundert wurde es besonders durch die Sozialwissenschaften kritisiert, worauf sich mit der kritischen Auseinandersetzung im Gepäck ein kritisches Diversitätsverständnis formierte. „Anders als im positivistischen Diversitätsverständnis wird Diversität hier nicht als gegeben unterstellt. Im Rückgriff auf unterschiedliche theoretische Ansätze [...] teilen die Vertreter*innen eines kritischen Diversitätsverständnisses die Überzeugung, dass Diversität und ihre relevanten Dimensionen wie ihre Ausprägungen erst in unterschiedlichen sozio-kulturellen Kontexten produziert werden und ihre Reproduktion die hierarchischen Macht- und Herrschaftsverhältnisse widerspiegelt“ (Bührmann 2020, 41 f.). Diese gilt es zu hinterfragen und dahinterliegende soziale Praxen wirksamer Differenzen und des Differenzierens zu analysieren. Diese Überlegungen sind anschlussfähig an die sozialkonstruktivistische Sicht auf Differenz (Kapitel 8.1). Darüber hinaus nimmt dieses Verständnis von Diversität die Kontingenz der Ausprägungen verschiedener Diversitätsdimensionen in den Blick. Das bedeutet auch, dass die Grenzen zwischen den Differenzseiten fluide und flexibel sind. In den Fokus der Auseinandersetzung rücken zu den diskriminierten sozialen Gruppen auch die privilegierten Positionen. „Es ginge allerdings sehr wohl darum, im Rahmen emanzipativer und mithin antidiskriminierender Politiken soziale Ungleichheitslagen zu reduzieren oder gar abzubauen“ (a.a.O. 44 f.), dies v.a. auch unter Berücksichtigung des sozialkonstruktivistischen Moments kapitalistischer Produktionsverhältnisse. Es sei zu beachten, dass die Fokussierung auf Diversität nicht das Ziel der Reduktion sozialer Ungleichheit überdeckt. Das reflexive Diversitätsverständnis wendet das Verständnis von Diversity-Management und Diversity Education im doppelten Sinne reflexiv: Zum einen werden die Auswirkungen der Unterscheidungspraxen, Differenzierungsprozesse und deren Machtwirkungen betrachtet, zum anderen werden die Forschenden selbst und ihre situierten Praxen reflektiert. Es geht also darum, Konstruktions- und Dekonstruktionsprozesse des so Gewordenen wie auch das Zusammenspiel positivistischer Unterscheidungen (Intersektionalität) zu untersuchen. „Damit werden der Begriff der Diversität, seine unterschiedlichen Verständnisse und die damit korrespondierenden Differenzlogiken, aber auch die Kämpfe dagegen oder dafür selbst zum Gegenstand

von Forschungsbemühungen“ (a.a.O. 46). Die Unterscheidungen und deren Logiken der Begründung werden relevant. Ausgangspunkt von Diversität sind beobachtete Differenzen bzw. wirksame Unterscheidungspraxen. Bührmann unterscheidet dabei zwischen horizontaler Differenzierung und damit Diversität, und vertikal betrachteter Differenzierung und damit soziale Ungleichheit. „Diese Unterscheidung betont die unterschiedlichen Konsequenzen diverser Dimensionen von Diversität und ihrer Ausprägungen: Denn mit Blick auf Diversität werden in der Regel kulturell gerahmte Anerkennungskämpfe und mit Blick auf soziale Ungleichheit soziale Umverteilungskämpfe geführt“ (Bührmann 2020, 51). Die Unterscheidung in horizontale Differenzierung und vertikale Differenzierung mit der Konsequenz ersteres als Diversität und zweites als soziale Ungleichheit zu fassen, finde ich problematisch, zumal kulturell gerahmte Anerkennungskämpfe immer auch mit sozialer Ungleichheit und ihrer historisch-kulturellen Entstehung zu tun haben. Ich plädiere dafür, soziale Ungleichheit und damit verbundene Machtstrukturen als Ursprung für Unterscheidungen und damit Differenzen zu verstehen und im Kontext des kritisch reflexiven Diversitätsverständnisses als der Diversität und dem Diversitätsdiskurs implizit zu betrachten. Und anders: Wenn ich Diversitätskonzepte machtkritisch ausgestalten möchte, muss vertikale Ungleichheit und damit hierarchische Differenz (siehe Kapitel 7.2.2) kritisch einfließen. Dies ermöglicht die sozialkonstruktivistische und auch dekonstruktivistische Perspektive von Differenz (siehe Kapitel 8.1 und 8.2) als relevant im Diversitätskonzept zu betrachten und v.a. dekonstruktivistische Ansätze zur Erweiterung des Diversitätskonzeptes wie auch der Vorstellung von Diversität und ihren Dimensionen zu nutzen.

Die vorausgehende Darstellung hat gezeigt, dass diversitätsbewusste Humandisziplinen v.a. das in den Blick nehmen, was als ihr Potenzial herausgearbeitet und beschrieben wurde: der Fokus liegt auf

- emanzipatorischen Anliegen,
- dem Adressatenfokus,
- dem Wissen über Herstellungspraxen,
- der analytisch-reflexiven Diversity-Kompetenz pädagogischer Akteure,
- der Beachtung kulturellen Wissens und den damit zusammenhängenden Macht

Wissens-Komplex,

- der Berücksichtigung der Komplexität von Differenz in diversifizierten Gesellschaften,
- Offenheit für mannigfaltige Phänomene und mehrdimensionale Differenz,
- das kritisch-reflexive Diversitätsverständnis.

Humandisziplinen konzentrieren sich auf die Anliegen ihrer Adressat*innen statt auf wirtschaftlich-organisationale Interessen, beziehen jedoch die damit zusammenhängenden widersprüchlichen Tendenzen machtkritisch ein, da Behinderte sich innerhalb von Verhältnissen befinden in denen die verschiedenen Diversitybezüge entstanden sind. Daher ist es im weiteren Verlauf interessant zu analysieren, wie die Diversitäts- bzw. Differenzkategorie Behinderung gegenwärtig und unter Einfluss von historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Einflüssen wie auch durch Behindertenpädagogik, Behinderten(rechts)bewegung und Disability Studies erfasst werden kann.

6. Diversitäts- und Differenzkategorie Behinderung

Diversität ist in aller Munde und vor allem Diversity-Management findet in Deutschland in sämtlichen Bereichen des Lebens und in verschiedenen Disziplinen große Beachtung. Auch im Kontext von Behinderung ist DM in den Diversity Mainstream eingegangen, meist im Zusammenhang mit der Frage, welche Personen mit Behinderung das Potenzial haben, auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt integriert zu werden (Niehoff 2009; Dobusch 2014) oder wie Diversität in Bildungsinstitutionen gemanagt wird, um attraktiv für Adressaten*innen und Mitarbeiter*innen zu sein, wie bspw. im Kontext der Wettbewerbsfähigkeit von Universitäten (vgl. Hirschberg/Köbsell 2016, 562). Das zeigt, dass hierbei stets ökonomisch-wirtschaftliche Interessen zentral sind, was auch schon in der historischen Betrachtung der Entwicklung von Diversity-Management deutlich wird. Class und Disability finden jedoch darin oft keine Berücksichtigung, da diese beiden Aspekte aufgrund unterstellter Unfähigkeit, sich und eigene Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt einzubringen, meist uninteressant sind zu managen.

Doch auch hier kommt seit einiger Zeit Bewegung in den Diskurs, da aufgrund der großen Heterogenität Behinderter, darunter auch Personen mit besonderen Fähigkeiten vermutet werden, die als Aushängeschild für Diversität in Unternehmen rekrutiert werden. Ein Beispiel dafür ist die Personalrekrutierung von SAP (*Autism at work* 2013), wobei es hier so scheint, dass autistische Menschen nur dann in das Unternehmen integriert werden, wenn die Abweichung zur Norm anderer Mitarbeiter nicht zu groß und herausfordernd ist.

Außerdem führt die rasante Technikentwicklung dazu, dass Geräte des täglichen Gebrauchs wie Smartphones, Tablets (sollte der Zugang dazu aufgrund von Klasse gegeben sein) auch zum Ausgleich von bspw. Seh- und Hörbehinderungen, wie auch (Fremd-)Sprachdefizite u.a. genutzt werden können. Dadurch zeigt sich, dass sich bisweilen vorherrschende Grenzziehungen veruneindeutigen und neue Möglichkeiten eröffnen. Technische Entwicklungen haben Einfluss auf Kulturtechniken wie Kommunikation und Sprache.

Im Bildungskontext wurde Behinderung v.a. im Zusammenhang von gemeinsamer Erziehung und Bildung von Kindern zum Thema gemacht u.a. in Diversity Education/Pädagogik der Vielfalt (Kapitel 5.2). Es zeigte sich, dass diese eher einen normativen Anspruch hat und eng mit Ansätzen zu Antidiskriminierung und Chancengleichheit verbunden sind (vgl. Hirschberg/Köbsell 2016, 562).

Dies macht transparent, dass es beim Konzept der Diversität im Kontext von Behinderung hinsichtlich macht- und differenzkritischen wie auch diversitätsbewussten Inhalten noch Ausgestaltungsbedarf innerhalb von Pädagogik gibt. Vor allem durch die Anregungen von Klafki (1994) werden dahingehend Anregungen zur Ausdifferenzierung gegeben. Im Zusammenhang der Ausgestaltung des Spannungsverhältnisses Gleichheit und Verschiedenheit innerhalb der Diversity Education ist es sinnvoll, nicht von Verschiedenheit zu sprechen - wir kennen ja den konstruktiven und festlegenden Charakter von Differenz und damit Verschiedenheit - sondern wie von Klafki vorgeschlagen von Eigentümlichkeit (vgl. Klafki 1994, 579) oder im Differenzdiskurs von Singularität (Ricken/Balzer 2007, 57; Lindmeier 2019). Diese muss i.S. der Persönlichkeitsentwicklung von Individuen gefördert werden und das Recht darauf muss von den Kindern eingefordert werden können. Dazu müssen Kinder befähigt werden, um ihre subjektive Identität adäquat ihrer Lebensweise zu entfalten. Dass dies auch widersprüchliche und spannungsreiche Auseinandersetzungen beinhaltet, ist eindeutig. Bildungskontexte müssen diese ermöglichen und dabei Unterstützung bieten, diese zu gestalten. Es ist wesentlich, gegenwärtige Schlüsselprobleme (wie Überhöhung kapitalistischer Werte und deren Einflussnahme auf alle Lebensbereiche, daraus resultierende strukturelle Ungleichheit, Exklusion, Klimawandel, aber auch Friedensbemühungen, umfangreiche Care-Arbeit als Notwendigkeit) und deren gesellschaftlich-kulturelle Anforderungen zu kennen und darin handlungsfähig zu werden (vgl. Klafki 1994, 581 f.), darauf zukunftsweisenden Einfluss zu nehmen, wie auch sich darin zu verorten. Das ermöglicht kreative Lebensgestaltung in den mit Migration und Behinderung verbundenen Widersprüchen und Spannungsfeldern (vgl. Yildiz 2011; Imholz/Lindmeier 2019). Die Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen wie auch gesellschaftlich-kulturellen Anforderungen kann nach Klafki 1994 (vgl. 582 f.) bspw. durch die Ausgestaltung und Öffnung von Schule als Erfahrungs- und Reflexionsraum gelingen, indem erlebte Behinderungserfah-

rung einbezogen und pädagogische Fachkräfte diese als in hegemoniale und koloniale (vgl. Jantzen 2019, 189) Wissensstrukturen verflochten erkennen, um Kindern und Jugendlichen gesellschaftliche Wirklichkeit verständlich zu machen. Dabei ist es unerlässlich, historische und weltweite Zusammenhänge zu vermitteln. Denn die Vermittlung von Geschichte im Zusammenhang mit der eigenen Lebensweise mit Behinderung kann die eigene Eingebundenheit in sie und Notwendigkeit zur Veränderung aufzeigen. Kenntnisnahme über historische und politische Bewegungen wie die Behindertenbewegung können dabei ermächtigend sein, da sie Handlungsfähigkeit aufzeigen und ein eindrückliches Beispiel für die Forderung bestimmter Rechte sind. Es ist wesentlich, dass sich Kinder und Jugendliche mit Künstler*innen bzw. Akteuren*innen befassen, die gesellschaftlich-kulturell einer Minderheit zugerechnet werden und ihre Lebens- und Ausdrucksweise präsentieren, um auf vorhandene Strukturen und Praxen hinzuweisen, die bestimmte Ordnungen herstellen und Deutungsmacht über sie haben. Im Sinne dieser Überlegungen erachte ich es als bedeutungsvoll, die Ausbildung einer subjektiven, behinderten Identität innerhalb einer diversitätsbewussten Pädagogik zu berücksichtigen, zu fördern und zu unterstützen. Dabei sind die weiteren Ausführungen in Teil II der Arbeit erweiternd einzubeziehen, um Diversitätskonzepte stärker politisch-emanzipatorisch auszurichten und die Perspektive Behinderter einzubeziehen.

Wir können in der Fachliteratur im Kontext Behinderung v.a. hinsichtlich eines kritisch-reflexiven Diversitätsverständnisses meist keinen expliziten Zusammenhang zu Diversitätsansätzen ausfindig machen oder er ist nur zu erraten. In der Sozialen Arbeit und Migrationsforschung ist die kritisch-reflexive Auseinandersetzung unter Einbezug machtkritischer Aspekte u.a. in Differenzansätzen schon weiterentwickelt. Dabei wird Behinderung z.T. als eine Kategorie von weiteren thematisiert. Die Inhalte dieses Kapitels machen deutlich, dass es durch die Betrachtung von Behinderung in der kritischen Behindertenpädagogik, Behindertenbewegung und Disability Studies sehr wohl nicht lediglich das positivistische Diversitätsverständnis wie in DM verfolgt wird, sondern auch ein kritisch-reflexiver Diversitätsdiskurs hinsichtlich der Differenz Nicht_Behinderung deutlich wird. Anliegen des folgenden Kapitels ist es, diesen zu entschlüsseln und darzustellen.

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass historische und kulturelle Entwicklungen das vorherrschende (wissenschaftliche) Wissen beeinflussen. In dem Zusammenhang soll im Verlauf dieses Kapitels dargestellt werden, welche historisch-kulturellen Einflüsse die Repräsentation von und Vorstellungen über Behinderung bzw. differenter Körper prägen (Kapitel 6.1). Weiter soll anhand des Körpers über Norm und Abweichung sowie deren Ausdruck in der Differenz Nicht_Behinderung nachgedacht werden (Kapitel 6.2). Denn nimmt man die Norm als Ausgangspunkt, so tritt die Abweichung stets defizitär oder als minderwertiger Gegensatz in Erscheinung. Das zeigt sich auch disziplingeschichtlich in der deutschen Behindertenpädagogik, die sich geprägt durch historisch-kulturelle Einflüsse zu einer Sonderpädagogik ausdifferenziert. Beispielhaft wird dies in Bleidicks Theorie einer Pädagogik der Behinderten (erstmalig 1972) deutlich. Behinderung wird darin als Schädigung aufgefasst und die zentrale Frage ist, inwieweit diese als Abweichung von der Norm pädagogisch bedeutsam wird (vgl. Bleidick 1978, 81). Im Gegensatz dazu hat sich die Schweizer Heilpädagogik in ihrer Theoriebildung schon mit Hanselmann (1930) von der Frage distanziert, wer als Normal betrachtet wird. Das Wortpaar normal – anormal wurde von ihm als wissenschaftliches Klassifikationsmittel abgelehnt, da es vielsinnig ist und zur Wertung von Menschen führt (vgl. Hanselmann 1941, S.66 f.). Darin wird seine reflexive Haltung bzw. ein einstellungslenkendes Menschenbild gegenüber Benachteiligten sichtbar (vgl. Haeberlin 2005, 285). Diese Kontrastierung zeigt beispielhaft, dass sich die deutsche Behindertenpädagogik als ‚Normierungspädagogik‘ entwickelt hat. Daher soll in Kapitel 6.3 das Verhältnis zwischen Behindertenpädagogik und ihrem Gegenstand kritisch beleuchtet werden. Darüber hinaus geht es darum, aktuellen differenztheoretischen und kulturwissenschaftlichen Einflussnahmen in Kapitel 6.3.1 und 6.3.2 Aufmerksamkeit zu schenken, da diese im Sinne dieser Arbeit von Bedeutung sind.

Die Beschäftigung mit der Behinderten(rechts)bewegung (Kapitel 6.4) zeigt, dass emanzipatorische Kämpfe für ein gutes Leben, Rechte und Teilhabe einen selbstbewussten Umgang mit Behinderung und den gegebenen Verhältnissen und deren Veränderung zeigen. Diese Bewegungen und Selbstverständnisse mündeten in die Gründung der Disability Studies (DS), um Behinderung zu erforschen und Wissenschaft mit der Erfahrung von Behinderung zu betreiben. Die Erkenntnisse der DS sind von Bedeutung,

da sie den kritischen Blick auf Nichtbehinderung, Normalität und Mehrheitsgesellschaft kritisch ins Spiel bringen (Kapitel 6.5).

Die Ausführungen sollen zeigen, dass die häufig in der Fachliteratur vernachlässigte Diversitätskategorie Behinderung in Bewegung ist und dass kulturwissenschaftlich-dekonstruktivistische Anschlussmöglichkeiten sichtbar werden, die das Wissen und Denken über Behinderung irritieren aber auch öffnen und verändern. Dadurch eröffnen sich Anknüpfungspunkte, die Diversitätskategorie Behinderung und auch den Diversitätsdiskurs inhaltlich weiter auszugestalten. Konkret und im Sinne eines diversitätsbewussten Umgangs mit Nicht_Behinderung können Anschlussstellen für poststrukturalistisch, kulturwissenschaftlich-dekonstruktivistische Perspektiven und innovatives Potenzial für die Pädagogik gezogen werden.

6.1. Betrachtung von Behinderung und differenter Körper

Im Kontext der Arbeit ist es wichtig, über das gegenwärtige gesellschaftliche, kulturelle und fachwissenschaftliche Verständnis bzw. Verhältnis von Behinderung und differenter Körpern nachzudenken. Körper werden insofern in dieser Arbeit relevant, da an ihnen und in Abweichung zur kulturell geprägten Norm jegliche Behinderung erkennbar wird. „So hat es beispielsweise immer Menschen mit, wie wir heute sagen, einer geistigen Behinderung gegeben. Doch das hat zu verschiedenen Zeiten Verschiedenes bedeutet. Die Legitimierung der Aussagen in Bezug auf die Irritation der Behinderung erscheint im Diskurs als Objektbeschreibung, und historisch ist das Objekt fast immer das Körpersubjekt gewesen“ (Weisser 2005, 30). Das bedeutet, dass Behinderung zu verschiedenen Zeiten verschiedene Bedeutungen hatte und verschieden wahrgenommen wurde. Im Körpersubjekt wird die jeweilige irritierende Erscheinung des Körpers oder das jeweilige ungewohnte Verhalten salient. Dabei geht es nicht nur um Körperbehinderung, sondern

6.1. Betrachtung von Behinderung und differenter Körper

um mannigfaltige Behinderungen im Zusammenhang mit Körper, Geist, Psyche, Kognition und Wahrnehmung. Diese spiegeln sich gegenwärtig auch in der Bewertung derer durch Ableismus (z.B. Weisser 2005; Maskos 2010; Buchner/Lindmeier 2019), Bodyismus und Psychismus (Lauff 2020) wider. Wir könnten diese ‚Ismen‘ auch als drei interne Intersektionen der Diversitäts- und Differenzkategorie Behinderung bezeichnen. Nicht nur von der Körpernorm sichtbare Abweichungen werden relevant, sondern auch andere Behinderungsaspekte, die durch den Körper als Medium ausgedrückt und gelesen werden können. Daher ist der Körper die Wahrnehmungsfolie dessen, was an ihm salient wird und v.a. auch was über ihn ausgedrückt werden kann, das zuvor durch innere Prozesse hervorgebracht wird und damit wahrnehmbar ist (siehe Kapitel 13.2.1).

Verschiedene Entwicklungen der Moderne (wie die Säkularisierung, die Aufklärung und die industrielle Revolution) haben Einfluss auf unsere Kultur, unser Denken sowie die Wahrnehmung von Behinderung und differenter Körper genommen. Diese Einflüsse haben sich auch auf die Repräsentation von Behinderung ausgewirkt, wie auch behinderte Personen naturalistisch, biologistisch und essentialistisch festgelegt und hervorgebracht, u.a. auch in der behindertenpädagogischen Disziplin, was v.a. im gesellschaftlichen Leben zu erkennen war und sich auch in den Behinderungsmodellen (medizinisches-, individualistisches-, relationales-, relativistisches-, human-ökologisches-, soziales- bis hin zum kulturellen Modell) widerspiegelte (Waldschmidt 2020; Bilgeri/Lindmeier 2020). Auch das paradigmatische Bewusstsein in Gesellschaft und Pädagogik wandelte sich von der Exklusion über Separation hin zu Integration und Inklusion verschiedener Menschen in Bildung, Kultur und Gesellschaft. All diese Beobachtungen sind historisch gesehen mit Fortschritt und Entwicklung einhergegangen, wirken jedoch im Umkehrschluss auch noch in Festlegungen, Stereotypisierungen und Ressentiments in der Betrachtung von Behinderung bzw. behinderten Menschen nach. Industrialisierung, Sozialdarwinismus, Medizinierung haben bspw. in unserem Kulturkreis Themen um Brauchbarkeit von Menschen aufgrund der sozialen Frage und Rehabilitation zur Norm hin aufgeworfen, denen auch immer eine Bewertung von Behinderung und behinderter Körper implizit ist. Es ist stets davon auszugehen, dass Politik, Wissenschaft, Gesell-

schaft und Kultur entsprechend davon geprägt sind. Mit differenztheoretischer und kulturwissenschaftlicher Reflexivität ist festzustellen, dass Wissenschaft und Forschung nicht objektiv auf ihren Gegenstand (Behinderung, Behinderte) blicken, sondern selbst dabei schon eine Position einnehmen.

An dieser Stelle wird also deutlich, dass Behinderung keine gesetzte, eindeutige und unverrückbare Kategorie darstellt, sondern sich stets historisch gewandelt hat und weiter wandeln wird. Der Blick auf Behinderung und das Bild von Behinderten hat sich stetig verändert. Verschiedene Repräsentationen, die je nach Diskurs und Zeit mehr oder weniger aufscheinen, beeinflussen gegenwärtige Vorstellungen über Behinderte. Grundlage dafür ist das vorherrschende historisch-kulturell entwickelte Wissen zu Behinderung. Dies zeigen die im Folgenden aufgeführten beispielhaften und sicher nicht vollständigen Repräsentationen und Blickwinkel auf Behinderung.

Entmenschlichung: Menschen mit Behinderung wurden und werden historisch gesehen immer wieder entmenschlicht. Assoziativ denkt man schnell an die animalischen Darstellungen der NS-Propaganda. Hier war das Ziel der Herabwertung zum Tierischen und den Lebenswert Behinderter herabzusetzen. Behinderte wurden als ‚Ballastexistenzen‘ (Binding/Hoche 1920 nach Ellger-Rüttgardt 2008, 252) betrachtet und auch als ‚vermeidbarer Faktor‘, was historisch gesehen durch die industrielle Revolution wie auch der Zuspitzung der damit einhergehenden sozialen Frage in Zusammenhang steht. Auch heute noch findet die Herabsetzung Behinderter auf die Ebene der Tiere durch die Positionen des Tierethikers Peter Singer (1994/2007) statt. Dieser spricht manchen Tieren bestimmte Fähigkeiten zu und wertet sie somit zu selbstbewussten Wesen auf. Im Gegensatz dazu spricht er jedoch manchen Behinderten wie auch Tieren Fähigkeiten ab und ordnet sie auf der Stufe lediglich bewusster Wesen ein, was Konsequenzen für die Entscheidungen über deren Leben (z.B. innerhalb der Debatte um Sterbehilfe oder Schwangerschaftsabbruch nach Pränataldiagnose) durch selbstbewusste Wesen oder Personen haben kann. Singer spricht sich gegen den Speziesismus und damit gegen die Unterteilung zwischen homo sapiens und Tier aus. Er unterscheidet in seinem Buch

Praktische Ethik zwischen unbewussten, bewussten und selbstbewussten Wesen.

Des Weiteren können die stetigen technischen Errungenschaften im Bereich Enhancement auch zu Tendenzen der Entmenschlichung führen. Der Einsatz von technischen Hilfsmitteln kann zum Nachteilsausgleich einer Behinderung führen und auch zur Aufwertung des Körpers und zum Zugewinn von Fähigkeiten genutzt werden (z.B. Handprothesen, Exoskelette, u.ä.). Anschließend daran entfalten sich Diskurse über Transhumanismus oder Cyborgs, welche durch Science-Fiction-Vorstellungen und Zukunftsvisionen unterstützt werden.

Interessant ist auch, dass in einer Studie von Meyer und Asbrock 2018 ein Zusammenhang zwischen der Zuschreibung von fähig-sein Behinderter und bionischen Handprothesen nachgewiesen wurde. Menschen mit körperlichen Behinderungen, die bionische Prothesen verwenden, gelten als kompetenter als Menschen mit körperlichen Behinderungen, jedoch nicht als kompetenter als Menschen mit Behinderung im Allgemeinen. Behinderte werden als noch ‚wärmer‘ (möglicherweise ist hier die Liebenswürdigkeit Behinderter gemeint) wahrgenommen als leistungsfähige, nichtbehinderte Personen. Im Gegenteil dazu wurden Cyborgs als kompetent, aber ‚kalt‘ d.h. als bedrohlich empfunden. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Technologie Stereotypen und zwischenmenschliche Wahrnehmungen beeinflussen kann (vgl. Meyer; Asbrock 2018, o.S.).

Exotisierung: Behinderte wurden bzw. haben sich v.a. Ende des 19. Anfang des 20. Jahrhunderts in Nordamerika in wechselnden Städten als ungewöhnliche Abweichung und menschliche Kuriositäten betrachtet und sich zum Gruseln und Staunen in Side-Shows oder Freak-Shows zur Schau gestellt. Behinderte wurden hierbei als exotische und seltene Erscheinungen hervorgehoben, die selbstverständlich betrachtet werden dürfen. Emotionale Reaktionen von Ekel, Mitleid und Abscheu sichern dem Betrachtenden in Abgrenzung zum Behinderten seine unbeschadete Existenz zu. „Was der Freak Show-Direktor früher machte, erledigt heute der Trailer im Boulevard-Fernsehen. [...] In der Präsenz des ungewöhnlichen Körpers wird der ‚gewöhnliche Körper‘ hinterfragt und zugleich immer wieder als ‚normal‘ bestätigt – ein Beruhigungsmittel in einer Zeit, in

der Schönheits- und Fitnessideale ein immer strengeres normierendes Regime führen, dem kaum ein Körper ganz entsprechen kann“ (Maskos 2012, o.S.). Dederich stellt heraus, dass die Darstellung von Behinderung eine Methode ist, emotionale Reaktionen des Publikums zu sichern. Die wiederholte Assoziation zwischen diesen emotionalen Reaktionen und physischen und kognitiven Anomalien hat zur Folge, dass Behinderte als exotische Narrative geprägt werden. So bekräftigen Ausstellungen, Darstellungen und literarische Texte kulturelle Prozesse der Herstellung, Aufrechterhaltung und ‚Bewältigung‘ von Differenz. Es werden „Grenzen und Übergangsbereiche zwischen Normalität und Abweichung in der Erfahrung der Leser (re-)konstruiert“ (Dederich 2007, 109). Die Präsentation von Exotischem bzw. Monstrositäten kann das kulturell Selbstverständliche und Normale durch die rekontextualisierende Vergleichsfolie des kulturell Anderen und Fremden anschaulich und erfahrbar machen.

Die Exotisierung von Fremdem ist nicht nur im Kontext von Behinderung ein Thema, sondern auch im Kontext von Herkunft und den Postkolonial Studies aufgegriffen worden. Hier wurde und wird jedoch die kulturelle Aneignung des Fremden, Exotischen bis heute praktiziert, während im Kontext Behinderung die Ablehnung und Abgrenzung dessen vorwiegend praktiziert wird. Das Andere oder den Fremden zu beschreiben bzw. zu reproduzieren geht auch immer mit einer Deutungshoheit einher, die aus Perspektive einer weißen bzw. überlegenen Position bestimmt ist. Der Fremde wird daher nur in einem Rahmen weißer bzw. überlegener Vorstellungen begriffen, die tatsächliche Lebens- und Erfahrungswelt wird ausgeblendet (vgl. Ha, 2016, o.S.). Das heißt im Umkehrschluss, wenn das Fremde in seiner tatsächlichen Lebens- und Erfahrungswelt begriffen wird, sind andere Vorstellungen über ihn möglich.

Objektivierung: Das Problem der Objektivierung von Menschen findet v.a. durch die Interventionen der Behindertenpädagogik bzw. wohlfahrtsstaatliche Hilfen ihren Ausdruck. Dabei wurde und wird von Fachleuten darüber entschieden, was gut für Behinderte ist. Ihre Sicht blieb dabei meist un- bzw. unterbeleuchtet. Behinderte wurden und werden zum Objekt von Fürsorge und Rehabilitationsversuchen, um möglichst der mehrheitsgesellschaftlichen Norm angepasst oder passend gemacht zu werden.

Adressat*innen werden kaum mehr als Mensch wahrgenommen, sondern als zu beeinflussende und zu reparierende Sache - als Objekt. Behinderung wird als Fehler, Mangel, Defizit und individuelles, medizinisches Problem zum Thema gemacht und Behinderte damit durch wohlfahrtsstaatliche und rehabilitative Maßnahmen zum stets abhängigen Objekt von Fürsorge, Therapie und Förderung. Hieran schließt das medizinische Modell von Behinderung an, das den Menschen mit seiner Behinderung als individuelles Problem fasst und medizinisch diagnostiziert.

Infantilisierung: In der Medienlandschaft, in Berichten über behinderte Menschen, meist auch über kognitiv beeinträchtigte Menschen ist zu beobachten, dass diese häufig gar nicht in ihrem tatsächlichen Lebensalter wahrgenommen werden. Diese Verkennung der Lebensphase und des Lebensalters Behinderter wird auf mehreren Ebenen sichtbar.

1. Darstellungen und Bilder:

Behinderte werden bspw. in bunter Kinderkleidung (Benetton-Werbung) und mit betreuenden Personen oder auch mit Seifenblasen abgebildet. Menschen mit Downsyndrom werden mit den infantilen Eigenschaften Unbeschwertheit, Lebensfrohsinn, Freundlichkeit, Verspieltheit beschrieben und eingeordnet. Dass es dazu auch andere entgegengesetzte Eigenschaften und Stimmungen gibt, wird nicht in Betracht gezogen bzw. tabuisiert.

2. Zugeschriebene Interessen:

Noch vor einigen Jahren konnte ich mit Studierenden analysieren, dass das Bildungsprogramm der VHS-Karlsruhe für behinderte Menschen Aktivitäten wie Zoobesuche, Musik und Mal-Workshops anbietet, was eher weniger mit den gängigen Themen der Erwachsenenbildung bzw. mit lebenslangem Lernen zu tun hat.

3. Ausblendung von Erwachsenenthemen:

Gerade auch im Kontext von Institutionen wie Wohnheime werden lebensalterspezifische Themen wie Sexualität, Partnerschaft, Kinderwunsch, Lebensweise, Selbständigkeit auch gegenwärtig häufig noch tabuisiert oder ganz ausgeklammert.

Abwertung und Stigmatisierung: Behinderte werden häufig konkret durch Behinderterfeindlichkeit abgewertet, diskriminiert und ihr Lebenswert immer wieder infrage gestellt. Dies ist in Diskursen rund um Pränatale Diagnostik und Schwangerschaftsabbruch bei Diagnose Behinderung deutlich, aber auch in Praktiken der verbalen An- und Übergriffe bis hin zur Benutzung des Begriffs ‚Behindert‘ als Schimpfwort zur Abwertung von Menschen. Mit dieser Abwertung geht i.d.R. auch eine Aufwertung und Ermächtigung des abwertenden Gegenübers einher. Des Weiteren werden Behinderte abgewertet, indem ihnen qua ihres sogenannten Behindertseins mit einem medizinisch-diagnostischen subtil vorhandenen Hintergrundwissen in der Mehrheitsgesellschaft per se Unfähigkeit in verschiedenen Lebensbereichen unterstellt wird und zur Abwertung genutzt wird. „Durch die Abwertung der Anderen passiert immer eine Aufwertung der eigenen Gruppe. Auch Hohmeier geht wie Goffman davon aus, dass bei Stigmatisierung Personen oder Gruppen negative Merkmale zugeschrieben werden, betont jedoch, dass es für die Durchsetzung von Stigmatisierung Folgendes benötigt. Ein Stigma muss immer generalisierend und einfach sein, damit jede und jeder es versteht und umzusetzen vermag. Außerdem muss ein ‚Normverstoß‘ [...] vorliegen, der sanktioniert werden muss. Nicht zuletzt betont Hohmeier den Begriff der Macht, denn Menschen oder Gruppen mit wenig Einfluss auf allen gesellschaftlichen Ebenen sind immer leichter zu stigmatisieren. Gesellschaftlich vordefinierte Abweichungen vom ‚Normalzustand‘, sind immer kontextgebunden und allenfalls durch Ordnungsstrukturen und Mechanismen von Macht und Kontrolle abgesteckt. Dieser Vorgang der ‚Abkehrung von der Gesellschaft‘ ist immer durch eben diese paradoxerweise bereits in gleichem Maße wieder vorgegeben und zugeschrieben“ (Santer 2015, o.S.).

Heroisierung und Inspiration: Personen werden bei vorhandenen Interessen oder ungewöhnlichen Fähigkeiten (wie z.B. Aaron Fotheringham, der in der Skateboardszene bekannt ist und Sport und Tricks mit seinem Rollstuhl macht) als Helden interpretiert, die *trotz* ihrer Behinderung *außergewöhnliche* Sachen machen. Eine der Selbstwahrnehmung entsprechende Betrachtung gibt es nicht. Hin und wieder wird der Behinderte für die nichtbehinderten Gesellschaftsmitglieder als Inspiration und Vorbild gesehen,

wenn er sein Leben *trotz* Behinderung meistert - er wird als Vorbild für positives Denken und positive Lebensgestaltung und der Kontrast zu seinem nichtbehinderten Leben als Vergleichsfolie herangezogen. In der Behindertenrechtsbewegung wurde dafür von der Aktivistin Stella Young der Begriff *Inspiration porn* geprägt.

All diese Betrachtungsweisen verweisen auf bestimmte zugrunde gelegte Wissenskontexte, die gesellschaftlich kulturell vermittelt werden, mit denen Behinderung erfasst und auch konstruiert wird. Diese bringen Behinderte in sozialkonstruktivistischer Weise hervor (siehe Kapitel 8.1) und legen sie als Abweichung von einer willkürlich gesetzten Norm fest. Das macht deutlich, dass sich historisch-kulturelles Wissen auf Repräsentationen auswirkt, aber auch andersherum, bestimmte Erscheinungsweisen dieses Wissen bestätigen und festigen. Es gibt jedoch auch die Möglichkeit, danach zu schauen, welche irritierenden und neuen Repräsentationen im Allgemeinen und im Kontext Behinderung im Speziellen sichtbar werden, um fachwissenschaftliches und auch gesellschaftlich vorherrschendes Wissen über Norm und Abweichung bzw. die Differenz Nicht_Behinderung zu verändern.

6.2. Norm und Nicht_Behinderung

Die Entstehung von Norm und Normalität beruht auf der Grenzziehung zu einem qualitativ unterschiedlichen Gegenpol, wird also als deskriptive Kategorie verstanden, als stetige Herstellung einer Mitte/eines Durchschnitts, der als Vergleichskriterium herangezogen, als das Naturgemäße betrachtet wird (vgl. Dederich 2007, 135) und ist mit dem Differenzdenken verbunden. Normalität verweist also auch auf einen körperlichen Normalzustand (körperliche Normvorstellung und bestimmtes Verhalten). Erst die Sichtbarkeit einer Behinderung bzw. eine offensichtliche Normabweichung macht sie zum Thema. Der Gegenbegriff zu Normalität ist das Naturwidrige, das Abnorme und Behinderung wird damit als ein Fall von Normabweichung verstanden, als Gegenteil des Normalen, und auf eine naturgegebene Ontologie hin betrachtet (vgl. Waldschmidt

2015, 66). „Die Orientierung an der Normalität im normalistischen Sinn bedeutet dann eine Selbstregulierung der Subjekte auf den Durchschnitt hin“ (Dederich 2007, 134), ansonsten drohen normierende Sanktionen. Waldschmidt überträgt die fünf Verfahren der Disziplinarmacht nach Foucault (1989) aus einer Gefängnisstudie auf den gesellschaftlichen Umgang mit Behinderung als „schuldloses Verbrechen“ (Waldschmidt 2015, 68):

1. Vergleich: „So werden Körper, um sie als behindert etikettieren zu können, laufend mit anderen Körpern verglichen“ (ebd.). Ebenfalls wird das Verhalten verglichen und als abweichendes Verhalten bestimmt.
2. Differenzierung: „[...] auch werden sie differenziert, nämlich als unterschiedlich leistungs- und erwerbsgemindert, förder-, hilfs- und pflegebedürftig eingestuft“ (ebd.)
3. Hierarchisierung: „[...] des Weiteren werden sie - z.B. nach dem sozialrechtlich festgelegten ‚Grad der Behinderung‘ oder den ‚Stufen der Pflegebedürftigkeit‘ - in eine hierarchisierende Rangordnung eingegliedert“ (ebd.)
4. Homogenisierung: „[...] außerdem werden sie in homogene Gruppen - der Lernbehinderten, Hörgeschädigten, Mehrfachbehinderten etc. - eingeteilt“ (ebd.)
5. Ausschließung: „[...] und schließlich in Sonderschulen, Wohnheimen und Behindertenwerkstätten exkludierenden Strategien unterworfen“ (ebd.)

Dieser Zwang zur Homogenität bzw. Normalität wird als Normalisierung bezeichnet und ist ein Prozess, der zur Norm hin führt. Damit ist Normalisierung ein Machtinstrument (vgl. Foucault 1977, 237; nach Dederich 2007, 132 ff.) und bringt den „Zwang zur Einhaltung einer Konformität“ (Foucault 1989 zit. nach Waldschmidt 2015, 67) mit sich. All diese disziplinierenden Verfahren prägen Menschen und sind identitätsbildend.

Bewertungen von Behinderung aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft sind identitätsprägend. In ihrer Studie stellt Riegler dar, dass die Selbstausslegung und die damit verbundene Identitätsschaffung körperbehinderter Menschen wesentlich über den Prozess der Sozialisation verläuft und in Abhängigkeit zu Werten und Normen der Gesellschaft stehen (vgl. Riegler 2004, o.S. darin Kapitel 7.1). Sie zeigt damit auf, dass Identität immer auch vom Blick des Anderen bzw. der Mehrheitsgesellschaft abhängig ist. In sechs Interviews mit körperbehinderten Personen werden Normalitätsbezüge und

-vorstellungen deutlich. So wird erwähnt, dass das Von-Geburt-an-behindert-sein alle Interviewpartner*innen miteinander verbindet und als das Normale und Wertvolle erlebt wird, da es kein vergleichbares Leben ohne Behinderung gibt, dass als das Normale gelten kann. Diese eigene Normalität unterscheidet sich jedoch in ihren Augen von der gesellschaftlich erwarteten und vorgestellten Normalität. In einem Interview beschreibt eine Person unterschiedliche Normalitätsfelder, in denen Behinderung unterschiedlich normal wahrgenommen wird. So wird angeführt, dass die Person im unmittelbaren Umfeld als normal wahrgenommen wird und sich vermutlich auch als normal wahrnehmen kann. „Aber ,... gesellschaftlich gesehen bin ich schon sehr unnormal, also pass ich nicht in das Übliche, dass man sich eben bewegt, für sich selber sorgt und ähnliches“ (Riegler 2004, o.S.). Das Normale wird hier als das Übliche gefasst. Am Üblichen ist dann auch die Baukunst ausgerichtet. „[Es] ist immer ein Blickwinkel ... wenn ich draußen herum fahre und da ist dann eine Treppe, dann ist das wohl normal, weil 95 % der Bevölkerung können die halt nehmen. Insofern ist das halt normal“ (ebd.).

Die Interviewpartner*innen der Studie empfinden alle in ähnlicher Weise. Innerhalb der Interaktionen ihres persönlichen Umfeldes können sie Normalität erleben. Außerhalb ihres persönlichen Umfeldes bekommen sie immer wieder vermittelt, als anders oder nicht normal wahrgenommen zu werden, z.B. durch bauliche Gegebenheiten, die an der Mehrheitsgesellschaft ausgerichtet sind; durch ausgrenzendes Verhalten nichtbehinderter Personen, sprich: durch bauliche Barrieren und verinnerlichtes Wissen über Behinderte, das ebenfalls Barrieren in der Interaktion mit ‚Normalen‘ bedeutet. „ ‚Ja, und die Masse weiß einfach zu wenig. Es ist allgemein bekannt, [dass] wenn man eine Sache nicht kennt, hat man Angst davor...‘ (Interviewpartner F, S.105)“ (ebd.). Zwei Interviewpartner*innen bringen zum Ausdruck, dass diese Reaktionen der Umwelt auf die eigene Behinderung anstrengend sind und dass gelegentlich das Bedürfnis besteht, sich dem durch Rückzug zu entziehen. „Allerdings kann dieses Gefühl anders zu sein bzw. als nicht normal wahrgenommen zu werden ihrer Ansicht nach auch nur verringert werden, wenn die Möglichkeit geschaffen wird, in Kontakt mit anderen zu treten. Die Teilnahme am öffentlichen Leben müsste erleichtert werden, denn nur so können Vorurteile und Unsicherheiten in der Begegnung abgebaut werden. Interviewpartner D spricht vom gesellschaftlichen Konstrukt ‚Behinderung‘, das auf diese Weise ‚dekon-

struiert' werden könne. ‚Ja, das ist die eine Ebene, also dass Normalität hergestellt wird durch Alltäglichkeit und durch häufigen Kontakt, also dass etwas so lange unnormal bleibt, wie es keine Kontakte gibt (S. 89)‘ “ (Riegler 2004, o.S.). Diese Aussage macht deutlich, dass Begegnungen und damit zusammenhängende Unsicherheiten nur in der Auseinandersetzung mit wahrnehmbaren Irritationen des gesellschaftlichen Konstrukts Behinderung bewältigt werden können. Begegnungen eröffnen dabei Nichtbehinderten die Wahrnehmung der tatsächlichen Lebensweise und Alltäglichkeit Behinderter, welche dann das gesellschaftliche Konstrukt Behinderung dekonstruieren kann. Damit können Bedeutungen und Normalitätsvorstellungen verschoben und verändert werden. Auf die Identität bezogen wird bei Riegler deutlich, dass die Umwelt bzw. die umgebende Mehrheitsgesellschaft einen wesentlichen Einfluss darauf nimmt. Das zeigt, dass die Differenz Nicht_ Behinderung hierarchisch ist. „Die Wahrnehmung des eigenen Selbst als ein durch die Umgebung bewertetes und beurteiltes Selbst zieht sich wie ein roter Faden durch alle Interviews“ (ebd.)

Riegler beschreibt in Anlehnung an Sartre die Macht, die die Bewertung des Anderen auf die eigene Selbstwahrnehmung ausüben kann, denn „[...] ich kann mich gegenüber dem, was ich (für den anderen) bin, weder total absentieren [...] noch es passiv ertragen [...]; in der Wut, im Hass, im Stolz, in der Scham, im angeekelten Zurückweisen oder im freudigen Beanspruchen muss ich wählen, das zu sein was ich bin“ (Sartre 1943/1991 zit. nach Riegler 2004, o.S.). Die wertende Haltung der anderen nimmt Einfluss auf das Empfinden darüber, behindert zu sein. Bei der Beantragung eines Schwerbehindertenausweises musste sich eine Interviewpartnerin in Rieglers Studie zuvor einer ärztlichen Begutachtung unterziehen. Sie schildert, dass ihr bis zu diesem Zeitpunkt nicht aufgefallen sei, dass an ihr gar nichts stimme. „... ja, dass ich behindert bin, dass ich anders bin, das wusste ich schon, aber mir ist in dem Moment klar geworden, was die anderen Leute sehen. Und was sie sehen, das ist halt ... krumme Füße, krumme Arme, krumme Beine, also alles ist krumm und stimmt nicht“ (Interview C, S.81). Eine andere Interviewpartnerin berichtet über den Blick des Anderen, der sie v.a. dann trifft, wenn sie den Eindruck hat, dass nicht sie als Person im Vordergrund steht, sondern der Rollstuhl ins Blickfeld der Mitmenschen rückt. Das gibt ihr das Gefühl, als Mensch nicht

zu existieren. „... ich bin so eine Art Möbelstück, das rückt man mal kurz zur Seite, weil man möchte da mal durch“ (Riegler 2004, o.S.).

Riegel weist mit Bezug auf Jollien darauf hin, dass durch die Wahrnehmung der Umwelt und der Mitmenschen, unsere Persönlichkeit und Identität geformt wird. Der Blick der Norm, die Bewertung durch das Übliche trägt dazu bei, auf welche Weise das eigene Dasein und das eigene Empfinden beurteilt wird (vgl. Jollien 1999/2001 nach Riegel 2004, o.S.).

Diese Ausführungen, wie auch die Auseinandersetzung mit Differenz zeigt eine Interdependenz zwischen Norm und Abweichung, Üblichen und Anderen, Nichtbehinderten und Behinderten. Das folgende Kapitel thematisiert zunächst das Verhältnis von Behindertenpädagogik und ihrem Gegenstand (Kapitel 6.3), das wesentlich in historisch-kulturell hergestellter Normalität gründet. Der konstruktivistische Charakter durch die Perspektive der Norm bzw. Mehrheitsgesellschaft auf Behinderung wird hier sehr deutlich. Neu ist im differenztheoretisch und kulturwissenschaftlich reflexiven Zugang der kritischen Behindertenpädagogik, dass dies kritisch gefasst und problematisiert wird (Kapitel 6.3.1 und 6.3.2). Doch zunächst ist im folgenden Kapitel zu betrachten, wie die Behindertenpädagogik die Bedeutung der Diversitäts- und Differenzkategorie Behinderung beeinflusst.

6.3. Behindertenpädagogik und ihr Gegenstand

Die historisch-kulturelle Prägung der Behindertenpädagogik nimmt Einfluss auf Repräsentationen von Behinderung. Sie legt Behinderte in der Differenz Nicht_Behinderung fest. Es ist also in diesem Kapitel danach zu fragen, wie Behinderung zum Thema gemacht wird, wie Behindertenpädagogik mit ihrem Gegenstand verbunden ist und was die Folgen sind.

Der Begriff Behinderung sowie auch die Repräsentation von Behinderung hat sich in der

6.3. Behindertenpädagogik und ihr Gegenstand

Behindertenpädagogik stetig verändert und weiterentwickelt. Behinderung wurde historisch von der Moderne durch die Industrialisierung, Sozialdarwinismus, Säkularisierung, Verwissenschaftlichung der Medizin, liberalistische und libertaristische Denkweisen beeinflusst und nicht unwesentlich negativ und defizitär im Vergleich zur mehrheitsgesellschaftlichen Norm hervorgebracht. Der behinderte Körper und an ihm sichtbare Abweichungen in Verhalten und Erscheinung war und ist Grund für pädagogische Maßnahmen und damit für die Behindertenpädagogik selbst. Behinderung wird häufig im Kontext einer vermeintlichen Norm als Richtschnur thematisiert, von der sie meist negativ gedeutet abweicht. Der Vergleich mit einem Idealzustand ist an abstrakte Ziele gebunden und beinhaltet das Moment der Bewertung (vgl. Lindmeier 1993, 132). Faktizitäten wie soziale Beeinträchtigung aufgrund von Leistungsminderung aufgrund von Schaden werden nur auffällig und scheinbar definierbar, weil man „von einer bestimmten, unhinterfragten Art und Weise ‚normalen‘ Lebens ausgeht. [...] Dieser Horizont der Bedingtheit aller vermeintlichen Faktizität von derartigen Negativattributionen ist es, der durch die sozialwissenschaftliche Betrachtungsweise, durch die der Behinderungsbegriff erst seine Relevanz für die heilpädagogische Theorie erlangt hat, eröffnet wird“ (Lindmeier 1993, 213). Dilemmatisch ist, dass Behindertenpädagogik via Begrifflichkeiten ihrer Orientierungs- und Ordnungsfunktion nachkommt (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, 13), im Umkehrschluss jedoch dazu beiträgt, im wissenschaftlichen Bereich, ihren Gegenstand zu benennen, um sich wissenschaftlich innerhalb der Disziplin und auch mit den Nachbardisziplinen darüber zu verständigen. Das bringt Behinderung immer auch im Sinne des Auftrags der Behindertenpädagogik, nämlich der erwarteten Angleichung an die vorherrschende Norm hervor, reproduziert hegemoniales Wissen und Denken, fokussiert stetig aufs Neue das Defizitäre, Fehlerhafte und Unfähige an den Personen - das, was *in Ordnung* gebracht werden soll. Diese disziplinimmanente Einstellung zu ihrem Gegenstand wie auch die gesellschaftliche praktizierte Differenz behindert = fehlerhaft und nichtbehindert = normal prägte natürlich auch den Begriff der Behinderung in seiner gesellschaftlichen Ordnungsfunktion wie auch dazugehörige Repräsentationen von und Vorstellungen über Behinderung im kulturellen Kontext, förderte Etikettierung und Essentialisierung aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive heraus. Infolge des Rückgriffs auf individuelle, biologisch bestimmte Merkmale „wird Behinderung zu

einem Wesensmerkmal; zugleich kaschiert dieser Zugang, dass es sich tatsächlich um gesellschaftlich oder kulturell erzeugte Unterschiede und Erwartungen handelt, die [...] in ‚Natur‘ verwandelt werden“ (Lindmeier/Lindmeier 2012, 24).

Repräsentationen von Behinderung sind häufig im Spiegel der Behindertenpädagogik entstanden oder bestätigt worden. Aus sozialtheoretischer Sicht wird dies stark kritisiert, da diese meist negativen Bezüge keine Perspektive darauf eröffnet, was pädagogisch damit getan werden soll (vgl. a.a.O. 25), außer diszipliniert und sanktioniert zu werden (vgl. Waldschmidt 2007, 68).

Durch sozialwissenschaftliche Bezugspunkte in der Behindertenpädagogik erfuhr die Disziplin eine kritische Auseinandersetzung durch die Bearbeitung von

1. Behinderung in der Stigmatheorie,
2. Behinderung in der materialistischen Behindertenpädagogik und
3. unter systemtheoretischen Aspekten.

Diese kritische Auseinandersetzung hat einen wichtigen Beitrag zur Erfassung des eigenen Gegenstandes als soziale Zuschreibung (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, 21) geleistet und soll im Folgenden knapp umrissen werden.

Behinderung in der Stigmatheorie: Die v.a. in Erving Goffman's Werk *Stigma* (1967) ausgeführte soziologische Theorie fand Eingang in die Behindertenpädagogik und wird v.a. in sozialpsychologischen Zusammenhängen einbezogen. Er stellt heraus, dass Stigmatisierung ein Prozess darstellt, der Individuen positioniert und ordnet via zugeschriebener oder sichtbarer Merkmale, die vor dem Hintergrund von Normerwartungen diskreditiert und diskreditierbar sind. Ein Stigma ist ein hervorstechendes Merkmal, dass andere Eigenschaften des Individuums außer Acht lässt und somit auch die Mehrdimensionalität von Personen verkennt. Durch Stigmatisierung ist es möglich, Individuen in scheinbare eindeutige Kategorien einzuordnen. Die Stigmatheorie nach Goffman betont in dem Zusammenhang auch den Aspekt der Identität (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, 22 f.).

Behinderung in der materialistischen Behindertenpädagogik: In der Behindertenpädagogik griff Wolfgang Jantzen unter Rückgriff auf Materialitätsüberlegungen von Marx und Engels die Entstehung von Behinderung durch gesellschaftliche Verhältnisse auf. Er zieht als Ursprung von Behinderung die kapitalistische Gesellschaft in Verantwortung und erläutert in seiner sozialwissenschaftlich fundierten Materialistischen Behindertenpädagogik, wie ebendiese auf Produktivität ausgerichteten Anforderungen und gesellschaftlichen Normen Behinderungen erst sichtbar machen und entstehen lassen. „Behinderung ist in dieser Perspektive weder ein Merkmal der Person noch ein Merkmal der Umwelt, sondern Resultat von Austauschbeziehungen [...] in einer menschlichen Welt“ (Jantzen 2002, 322). In Jantzens Kritik an der bestehenden ausgrenzenden Pädagogik entsteht Behinderung im Dialog zwischen Individuum (als bio-psycho-soziale Einheit) und Umwelt wie auch durch die Tatsache, inwiefern das Individuum zur wirtschaftlichen Produktion in der Gesellschaft beitragen kann. Dabei wird das Individuum bzw. seine Fähigkeiten auf gesellschaftliche Minimalanforderungen hin befragt. Können diese nicht erfüllt werden, so wird Behinderung sichtbar und damit hergestellt. „Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, daß ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägungen diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an“ (Jantzen 1987, 21 f.). Dieses Zitat verweist auf die Relationalität von Behinderung innerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse und auf den Zusammenhang von Behinderung als Abweichung von einer mehrheitsgesellschaftlichen festgelegten Norm, die auf kapitalistischen Wissensordnungen beruht. Via Ordnungsfunktion wird Behinderung machtförmig als randständig und exklusiv festgelegt. Im Kontext von Jantzens Überlegungen zur Lösung von Widersprüchen durch einen dialektischen Sprung macht er Vorschläge zum Begreifen des Gegenstandsbereichs. Jantzen zufolge muss

1. der Gegenstand mit all seinen Seiten, Zusammenhängen, Vermittlungen erfasst und erforscht werden,

6.3. Behindertenpädagogik und ihr Gegenstand

2. der Gegenstand in seiner Entwicklung, Veränderung bzw. Selbstbewegung betrachtet werden und

3. die gesamte menschliche Praxis als Kriterium der Wahrheit und als praktische Determinante in die Definition eines Gegenstandes eingehen (vgl. Jantzen 1992, 95).

Diese Ideen laden dazu ein, den Gegenstand Behinderung in seiner historisch-kulturellen Entstehung und Weiterentwicklung zu begreifen, sie, bzw. den Behinderten als sich entwickelndes Subjekt wahrzunehmen, wie auch die Praxis der Herstellung von Wahrheit zu reflektieren.

Behinderung unter systemtheoretischen Aspekten: Die Betrachtung von Behinderung unter systemtheoretischen Aspekten in der Behindertenpädagogik knüpfen an Luhmanns soziologischer Systemtheorie an. Dabei wird Gesellschaft als System gefasst, dass alle darin existierenden sozialen Teilsysteme umfasst. Wesentlich ist dabei, dass sich Systeme zu Differentem abgrenzen. Dadurch entstehen Differenzen, die funktional sind, da sie bestehende Systeme erhalten. Übertragen auf den Aspekt Nicht_Behinderung, erhält sozusagen die funktionale Differenz Behinderung die Funktionalität des Systems der Nichtbehinderten. Fuchs diskutiert bspw. die Belastung sozialer Systeme durch Behinderung, wenn diese in deren Umwelt auftaucht. In der funktional differenzierten Gesellschaft werden Individuen auf Funktionssysteme verteilt, so bspw. auch Behinderte in strukturellen Sondereinrichtungen. „Eine Welt des pädagogischen, medizinischen, psychologischen Expertentums etablierte sich und mit ihr die Wahrscheinlichkeit des Durchlaufens behindertenspezifischer (mithin an Besonderung) gebundener Karrieren. [...] Der Strukturaufbau sozialer Systeme ist auf diese Begrenzung von Irritationsmöglichkeiten angewiesen“ (Fuchs 2002, o.S.), um die Reproduktion sozialer Systeme nicht zu stören. Bezogen auf das Bildungssystem bzw. auch das System der Behindertenpädagogik stellt die Dysfunktionalität von Individuen einen Teil funktionaler Struktur dar. Das führt zu Kompensationsmaßnahmen von Systemabweichungen (vgl. Lindmeier 1993, 43). Lindmeier thematisiert, dass durch diesen Systemzusammenhang Behinderung auch erst hervorgebracht bzw. produziert wird (vgl. a.a.O. 46) „Je komplizierter also die Formen der Funktionabilität eines Systems und je

rigider die *Systemnormen*, desto weniger Individuen können den ‚Standards‘ an *Systemanforderungen und -erwartungen* genügen. Dadurch aber werden zugleich immer mehr Individuen negativ *auffällig*. Die Systeme produzieren also durch die Reduktion der Komplexität von Wirklichkeit erst die *Behinderungen*, die sie dann zu korrigieren und zu kompensieren suchen. [...] Je differenzierter und spezialisierter die Systeme werden, desto häufiger und differenter sind natürlich auch die Systemabweichungen oder Dysfunktionalitäten, die sie produzieren“ (Lindmeier 1993, 46 Hervorhebungen im Original).

Die Behindertenpädagogik zeigt sich im Kontext sozialwissenschaftlicher Auseinandersetzung, der daran anschließenden sozialkonstruktivistischen und differenztheoretischen Reflexivität, auch von einer (macht)kritischen Seite, indem Fragen zur Festlegung durch den Behinderungsbegriff, Diagnosen, Abhängigkeit, Abwertung wegen fehlender Fähigkeiten, Abweichung von der mehrheitsgesellschaftlichen Norm gestellt und empirisch (Lindmeier, B./Ehrenberg 2020; Lücke/Lindmeier, B. 2019; Ehrenberg/Lücke 2017) wie auch theoretisch (Lindmeier 2022a; Lindmeier 2019, Weisser 2005) bearbeitet werden. Das macht deutlich, dass sich Profession und Disziplin in einem tiefgreifenden Transformationsprozess befinden (vgl. Lindmeier 2022, 33), in dem Behindertenpädagogik als Differenzpädagogik verstanden wird. In *gegenstandstheoretischer* Hinsicht zeichnet sich ab, dass sich die Sonder- und Rehabilitationspädagogik immer mehr zu einer *dekonstruktiven* und - in konstruktiver Wendung - gleichzeitig zu einer *diversitätsbewussten Pädagogik* transformiert“ (a.a.O. 34, Hervorhebungen im Original). Die Verwendung des Begriffs Behinderung in der Behindertenpädagogik legitimiert das Fach und bringt Behinderung immer neu hervor. Zu erwarten ist also mit einem (macht)kritischen und diversitätsbewussten Fokus, dass sich der Begriff der Behinderung und damit auch die Disziplin der Behindertenpädagogik unter Einbezug kulturwissenschaftlich-poststrukturalistischer Positionen und marginalisierter Perspektiven ausdifferenziert und mit neuem Inhalt füllt. Lindmeier spricht in dem Zusammenhang auch die Resignifizierung an (vgl. a.a.O. 32 f.). Daher ist es im weiteren Verlauf des Kapitels und in pädagogischer Hinsicht interessant danach zu fragen, welche Kritik und Forderungen durch die differenztheoretisch und kulturwissenschaftlich reflektierte (macht-)kritische

Behindertenpädagogik aufscheinen und auch welche kulturwissenschaftlich- poststrukturalistischen Anschlussstellen entdeckt werden können.

6.3.1. Differenztheoretische Reflexivität

Differenz ist zunächst als ein neutraler Unterschied zwischen Verschiedenem zu verstehen und macht erst durch historische, gesellschaftliche und kulturelle Einflüsse einen sozialen und hierarchischen Unterschied. Behinderung macht also einen Unterschied zu Nichtbehinderung und ist „eine scharfe entweder/oder-Disposition“ (Weisser 2005, 18). Die Bezeichnung der einen Seite lässt jedoch immer auch die nicht bezeichnete andere Seite mitlaufen. „Sie ist, bildlich, als ihr Schatten anwesend. Wenn also von Behinderung gesprochen wird, so läuft die andere Seite - Nichtbehinderung - mit“ (ebd.). An diese Überlegung schließt auch die Frage der Temporalität und der Situativität des Differenzgebrauchs an, wie auch von wem dieser in welcher Art praktiziert wird. Das zeigt, dass aus der damit zusammenhängenden bewussten oder unbewussten Tätigkeit Folgen entstehen, die sich daraus ergeben, je nachdem wie und mit welchen Wissensbezügen die Differenz Behinderung (und parallel dazu auch andere Kategorien) gebraucht wird, wann sie gebraucht wird und wann nicht, wo und in welcher Situation sie gebraucht wird oder nicht, und wer sie gebraucht. Dies lässt sich im Behinderungskontext mit dem ethnomethodologischen Un/Doing Differences Ansatz (Hirschauer 2014) verbinden und z.B. in der rekonstruktiven Inklusionsforschung (Fritzsche 2014; Lindmeier, B./Junge 2017) gewinnbringend einsetzen, „um Veränderungen in der Wahrnehmung und Thematisierung von Differenzen bzw. Leitkategorien zu erkennen“ (Imholz/Lindmeier, C. 2019, 161). Dieser analytische Zugang ermöglicht einerseits die Entreifizierung der Differenzkategorie Behinderung (vgl. ebd.), möglicherweise auch seiner im Schatten der Aufmerksamkeit befindlichen anderen Seite, und andererseits die Darstellung der Problematik festlegender Differenzpraktiken wie auch der Kritik daran. Es wird danach gefragt, „welche Behinderungen durch welche Differenzgebräuche zum Thema gemacht werden, und vor allem: Wie funktioniert dieses Hervorbringen von Wissen?“ (Weisser

2005, 26). In Erweiterung zu den Herstellungsmomenten wird in theoretischen und empirischen Zugängen nicht nur nach dem Doing Differences gefragt, sondern auch danach, ob Differenzen nicht gebraucht oder durch andere überdeckt sind (Imholz/Lindmeier 2018; Lindmeier, B. 2018). Diese Betrachtungsweisen nehmen daher Differenz im Sinne ihrer Kontingenz in den Blick.

Der Gebrauch der Differenz Behinderung bzw. Nicht_Behinderung ermöglicht zunächst die Wahrnehmung von etwas, das man ohne sie nicht erkennen bzw. erfahren oder auch kritisieren und verändern könnte. Behinderung tritt also aufgrund der Irritation durch eine nicht erfüllte Erwartung auf. Diese führt zur Wissensbildung bzw. Erkenntnis (vgl. Weisser 2005, 19 f.). „Es handelt sich [...] um das Markieren eines bestimmten Unterschieds, der aus der Menge möglicher Unterscheidungen hervorgehoben wird. ‚Etwas‘ muss also auffallen oder eben irritieren, um Aussagen und Diskurse in der Gesellschaft zu bilden“ (a.a.O. 21). Interessant ist in dem Zusammenhang die Irritation als (ästhetischer) Zugang (vgl. Dorner 2011), sei es durch die erste Konfrontation mit Behinderung oder durch die Konfrontation mit widerständigem Verhalten als Dekonstruktion (siehe auch Kapitel 14), die bisherige Episteme irritieren oder erschüttern. Der Differenzgebrauch gibt Auskunft über die Diskursposition. „Über Behinderung spricht man folglich immer im Diskursgeflecht der Gesellschaft. Die Feststellung einer Behinderung ist damit an die Beobachtungsmöglichkeiten einer Gesellschaft und spezifisch an das historisch institutionalisierte Konfliktfeld von Erwartungen und Fähigkeiten gebunden“ (Weisser 2005, 22). Diese Beobachtungsmöglichkeiten können mit der sozialkonstruktivistischen- und dekonstruktivistischen Sicht auf Differenz erweitert (siehe Kapitel 8) und weiteren Verlauf der Arbeit in Teil III mit poststrukturalistischen und kulturwissenschaftlichen Zugängen weiter ausdifferenziert werden.

Vorausgehende Überlegungen zeigen v.a. auch an, dass sich durch differenztheoretische Reflexivität die Behindertenpädagogik auf den Weg gemacht hat, sich und ihre konstitutive Wirkung kritisch in den Blick zu nehmen. Die (selbst)kritische Behindertenpädagogik nimmt ebenfalls die performative Erzeugung sozialer Differenzierungen in den Blick (vgl. Lindmeier 2019, 49) und reflektiert Behinderung naturalisierende und essentialisierende Theorien der Behindertenpädagogik (vgl. Lindmeier 2019, 52 unter

kritischer Bezugnahme auf Bleidick). Lindmeier zufolge weisen Vertreter*innen des sozialen und kulturellen Behinderungsmodells auf sichtbare machtvoll soziale Normierungen hin, die Positionen festlegen und sich subjektkonstituierend auswirken. Diese müssen re- bzw. dekonstruiert werden (Lindmeier 2019, 52, Weisser 2005, 8). Auch Dederich nimmt die Disziplin der Behindertenpädagogik kritisch in den Blick, indem er deren historisch-kulturelle Einflüsse hervorhebt. Er fordert ein, „die diskursive und performative Mitwirkung der Heilpädagogik an ihrer eigenen Konstitution und an der Konstitution ihres zentralen Gegenstandes der Behinderung zu reflektieren“ (Dederich 2013a nach Lindmeier 2022a, 25). Eine kulturwissenschaftlich gerahmte Heilpädagogik soll eine metatheoretische Reflexion ermöglichen, „in der uneinholbare Differenz zu einer zentralen Figur wird“ (ebd.).

Die Einordnung von Behinderung über Differenz in Gesellschaft und Kultur ermöglicht es erst, diese wahrzunehmen und von Behinderung zu sprechen, immer dann, wenn ein Unterschied wider der Erwartung einer Fähigkeit erkennbar wird. Weisser spricht in dem Zusammenhang der stetig wiederholenden Konstruktion von einer *performativen Theorie der Behinderung* und von einem performativen Unterschied der durch Personen, Einrichtungen, Diskurse und Gesellschaftsstrukturen vollzogen wird (vgl. Weisser 2005, 23). Dies ist auch in der performativen, adressierenden Dimension der Anerkennung Behinderter zu erkennen. Nach Lindmeier sei dieser analytisch zu begegnen, wobei im differenztheoretischen Sinne stets kritisch danach zu fragen ist, ob Praktiken der Differenzanerkennung in Praktiken des Othering münden, da sie innerhalb von Machtverhältnissen und -ordnungen ausgeübt werden (vgl. Lindmeier 2019, 43 f.). Die performative Differenzzerzeugung von ‚Wir‘ und die ‚Anderen‘ folgt der hierarchischen Entweder-Oder-Ordnung und erwartet eine eindeutige Zuordnung zur verkörperten Norm der Nichtbehinderung oder zu der als anders markierten anderen Seite der Behinderung. „Diese hierarchisch und binär organisierte Ausblendung von Subjektpositionen gilt es zu reflektieren, um die ambivalenten Effekte des für ‚Differenzpädagogiken‘ konstitutiven Bezugs auf soziale Differenzen zu reflektieren“ (Lindmeier 2019, 53) und die aufschlussreichen Perspektiven Anderer einzubeziehen. Dies ist bspw. durch die kritische Analyse von Otheringprozessen möglich, die in gesellschaftliche Macht- bzw. Herrschaftsverhältnisse eingeschrieben sind, Ungleichheitsverhältnisse konstituieren

bzw. Andere konstruieren und mit Normierungsprozessen korrespondieren (vgl. a.a.O. 54 ff.).

„Die performative Theorie der Behinderung zielt auf die Beobachtung, wie sich Menschen und Dinge verhalten, aufführen und organisieren, und welche Grenzeffekte (mit welchen Folgen) dadurch als Behinderungen hervorgebracht werden“ (Weisser 2005, 24). Die Praxen der Bezeichnung Behinderung orientieren sich am performativen Unterschied (vgl. ebd.). „Die Applikation der Differenz schreibt Dinge oder Personen in den Horizont der Differenz ein. Wer die Differenz gebraucht, muss stets damit rechnen, dass sie andere anders gebrauchen. Der Effekt dieser Analytik besteht darin, zur Natur oder Gewohnheit gewordene Praxen in der Identifizierung von Behinderungen dauerhaft in Frage zu stellen und als kontingente Wissensformen zu begreifen“ (a.a.O. 25). An diesen Gedanken sind die bereits erwähnten Forschungen zu Un/Doing Differences anschlussfähig, wie auch sozialkonstruktivistische und v.a. dekonstruktivistische Differenzperspektiven (Kapitel 8). In den kritischen Humanwissenschaften ist zu beobachten, dass neue Überlegungen und Konzepte einer Differenzpolitik entstehen, „die die Praktiken der Differenzherstellung und insbesondere der Naturalisierung und Essentialisierung binärer Identitäten [...] in Frage stellen“ (Walgenbach 2014 nach Lindmeier 2019, 27). Im Kontext dessen zeigt sich die kritische Behindertenpädagogik in ihrer differenztheoretischen Reflexivität, was sich auch in der empirischen Forschung abbildet, indem mit der Analyseperspektive des Othering in einer ethnografischen Untersuchung Interaktionspraxen zwischen Schulassistent*innen, Schüler*innen und Lehrkräften rekonstruiert werden. Sichtbar wird dabei, dass „Schüler*innen mit Schulassistenten machtvoll zu ‚Anderen‘, d.h. different gemacht werden“ (Ehrenberg/Lindmeier, B. 2020, 139). Zudem werden Fragen zur Gruppenzugehörigkeit i.S. des (un)doing differences nach Hirschauer und der Differenzminimierung (2014, 183) von hauptsächlich Müttern mit Sehbeeinträchtigung innerhalb von Schulkontakten untersucht. Anhand von problemzentrierten Interviews wurde herausgestellt, dass sich sehbeeinträchtigte Eltern im Kontext ihrer Geschlechtsrolle und Behinderung positionieren. Damit werden Zugehörigkeiten situativ bedeutungsvoll oder verdeckt und irrelevant (vgl. Lindmeier, B. 2018, 306 ff.). Anhand des bekannten Fallbeispiels von Nenad Mihailovic, der gegen seinen Willen in NRW an einer Förderschule mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung

beschult wurde und 2018 das Land auf Schadensersatz verklagt hat, analysiert Schulz 2022 gruppenlogisch hervorgebrachte Bildungserfolge und in welchem Zusammenhang diese zu kategorialen Zuschreibungen, Normalitätskonstruktionen und ableistischen Orientierungen stehen. Er nimmt dabei eine macht- und kulturkritische Perspektive ein, „die Herkunft und Funktion von Prozessen der Normalisierung und Ver-Änderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens untersucht“ (Schulz 2022, 111).

Diese Beispiele verdeutlichen, dass v.a. Differenz konstruierende Momente innerhalb empirischer Forschung thematisiert werden. Diese beziehen sich auf Differenz aus sozialkonstruktivistischer Sicht (Kapitel 8.1), dazugehörige machtkritische Auseinandersetzungen und nehmen daraus ableitbare Praxen resultierend aus Humandifferenzierung, Zugehörigkeit, Performativität, Othering und Diskriminierung kritisch in den Blick (Kapitel 8.1.1 bis 8.1.5). Das macht transparent, dass mit diesem Forschungsfokus auch eine (macht)kritische Perspektive in die Disziplin der Behindertenpädagogik Einzug erhalten hat, die sich zu einer (macht)kritischen Behindertenpädagogik entwickelt hat und sich von einer individuumszentrierten Förderpädagogik wie auch einer individualisierenden, de kategorisierenden Pädagogik der Vielfalt abgrenzt (vgl. Lindmeier 2019, 82). Es ist angezeigt, „eine machtkritische, diversitätsbewusste Pädagogik zu konzipieren, die sich mit den Ambivalenzen sozialer Differenzkonstruktionen kritisch auseinandersetzt“ (ebd.) und darüber hinaus dekonstruktive Momente und Perspektiven Behinderter (neuerdings spricht Leitner 2022 auch vom ‚Wissen der ersten Person‘) einbezieht. Die dafür produktiven differenztheoretischen Zugänge der Behindertenpädagogik sollen daher im weiteren Verlauf mit emanzipatorischen Bestrebungen und kulturwissenschaftlich-poststrukturalistischen Anknüpfungspunkten verbunden werden, um eine diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_ Behinderung inhaltlich weiter auszugestalten.

6.3.2. Kulturwissenschaftliche Reflexivität

Die normative und festschreibende Heilpädagogik ist nach Dederich (2013a) von einer kulturwissenschaftlichen und macht- bzw. hegemonialkritischen Heilpädagogik zu unterscheiden. „Nun ist es von Bedeutung, dass sich eine so verstandene Heilpädagogik von einer normativen Heilpädagogik absetzt, gleichwohl normativ nicht indifferent ist. Denn offensichtlich sind ‚das Andere‘ und ‚der Andere‘ nicht normativ neutral, sondern werthaltig. Gleiches gilt für das *Verhältnis* zum Anderen und dessen Gestaltung“ (Dederich 2013a, 59, Hervorhebung im Original). In dieser Aussage wird die Wertigkeit der Unterscheidung von Differentem angesprochen, denn die Wertigkeit in der normativen Unterscheidung behindert - nichtbehindert ist offensichtlich und muss in einer (macht)kritischen Behindertenpädagogik reflektiert und aufgebrochen werden, um Machtaspekte aufzuzeigen. Diese sind innerhalb politischer, gesellschaftlicher und kultureller Gegebenheiten entstanden, wobei sich auch dieser Rahmen ständig verändert. In diesem gesellschaftlichen und kulturellen Wandel müssen sich daher auch Humanwissenschaften reflektieren und darauf reagieren. Die damit notwendige Neurahmung wirkt sich auf Aufgabenstellung und Selbstbeschreibung der Disziplin aus. Betrachtet man die Theoriegeschichte der Behindertenpädagogik, so zeigt sich, dass sich ihre Inhalte stetig verändert haben und damit auch die Definition ihres Gegenstandes. Außerdem wird deutlich, dass eine kulturwissenschaftliche Ausrichtung bisher noch nicht verfolgt wurde, dass lediglich ansatzweise Reflexionen zu pädagogischen Fragen im Kontext des Behinderungsbegriffs oder historischer Aspekte einbezogen wurden (vgl. Dederich 2013a, 43), dies meist jedoch auch eher in Form einer reflexiven Rückschau. Der Blick nach Vorne bleibt vernebelt.

Eine kulturwissenschaftliche Rahmung ist für die forschungs- und theoriebasierte Reflexionsaufgabe und die pädagogische Praxis der Behindertenpädagogik bedeutsam, da die Disziplin innerhalb des gesellschaftlichen und kulturellen Kontextes existiert und entsprechend gerahmt wird (vgl. a.a.O. 45). Die Existenz der Profession und Disziplin ist begründet in den Körper betreffenden Modi, die zugleich bedeutsam für Bildung und Erziehung wie auch als problematisch markiert wurden und werden. Daraus leitete sich

der Bedarf nach Zuwendung und Bearbeitung dieser in der Geschichte meist negativ bewerteter und von der Norm abweichender Modi ab. Die Gemeinsamkeit ist, wenn wir von Behinderung sprechen, dass etwas unerwarteterweise nicht, nicht mehr, nur in eingeschränktem Umfang (vgl. Weisser 2005, 32; Dederich 2013a, 50) oder anders als erwartet geht. „Indem sich die Heilpädagogik dieser Phänomene annimmt und sie nach kulturellen Maßstäben bzw. Kriterien im Rahmen spezifischer (stets auch machtbasierter) institutioneller Strukturen und Wissensordnungen mit dem Ziel der Prävention, Kompensation, Unterstützung, Verbesserung oder Bildung symbolisch bezeichnet, zu erklären sucht und Konzepte für eine systematische Bearbeitung entwickelt, erweist sie sich als ‚Kulturtechnik‘“ (Dederich 2013a, 50). Heilpädagogik muss sich daher in ihrer Konstitution und als Kulturprodukt reflektieren. Im Fokus der Aufmerksamkeit stehen kulturelle und historische Aspekte der Heilpädagogik, die Herstellungs- und Konstitutionsbedingungen, Produktion und Rekonstruktion von Sinnstrukturen beachten, in denen sie verortet ist. Damit ist sie selbst gleichzeitig kulturelles Produkt und Produzentin ihrer Disziplin wie auch ihres Gegenstandes (vgl. a.a.O. 51). Zum einen legt die Disziplin Behinderung als ihr präexistent vorausgehend fest, andererseits wird Behinderung durch die Disziplin formiert, geordnet, reifiziert. Dies geschieht, da bestimmte körperliche, funktionelle Modi vom Gewöhnlichen abweichen, auffällig und durch Benennung, Einordnung, Deutung und handlungspraktische Bearbeitung erfassbar und gesellschaftlich-kulturell relevant werden. Daher ist i.S. Foucaults, Heilpädagogik als Dispositiv und nach Weisser ist Sonderpädagogik als professionelles Dispositiv (2005, 82) oder als Forschungsdispositiv (vgl. a.a.O. 84 f.) zu verstehen. Es produziert im performativen Sinne einen eingeschränkten Möglichkeitsraum anhand einer festgelegten Theorie. „Sonderpädagogische Forschung wäre folglich Behinderungsforschung in der Erziehungswissenschaft [...]. Die Einheit der Differenz von Profession und Disziplin zielt auf den Umgang mit den Irritationen entlang der Unterscheidung von Behinderung/Nichtbehinderung und die Bearbeitung eines Angebots (Maßnahmen, Hilfen, Unterstützung), das sie erst hervorruft“ (a.a.O. 86). Sie (re-)konstruiert ihre Adressaten*innen wie auch die eigene Disziplin in diesem Sinne. Das verdeutlicht die Notwendigkeit einer selbstreflexiven Disziplin in Forschung und Theorieentwicklung.

Zudem ist Behinderung als kulturwissenschaftliches Phänomen oder Produkt wandelbarer historisch-kultureller Wissensformen und Glaubensvorstellungen, die in das ‚Jedermannswissen‘ (Dederich 2013a, 52) eingehen. Behinderung muss daher „in ihrer Abhängigkeit von Kommunikation, Interaktion, Symbolisierungspraktiken, institutionellen Kontexten, dem technischen Entwicklungsstand einer Gesellschaft, medialen Repräsentationen und historisch und kulturell wandelbaren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern gesehen werden“ (ebd.). Daher ist es interessant, Analysen zu medialen Repräsentationen in den Blick zu nehmen, v.a. wenn es sich dabei um subversive, machtkritische, selbstbewusste Repräsentationen Behinderter handelt. Denn sie zeigen bereits deutlich, wie Behinderung in Zukunft in Theorie und Praxis eingehen soll. In dem Zusammenhang ist es jedoch wesentlich, dass die Behindertenpädagogik im Sinne der Transdisziplinarität (vgl. Dederich 2013a, 54; Lindmeier 2022a, 34) nicht nur die gewöhnlichen Nachbardisziplinen (Medizin, Psychologie, Soziologie, ...) einbezieht, sondern sich bei der Klärung gegenwärtiger Fragestellungen auch von Inhalten bspw. der Disability History, Wissenssoziologie, Anthropologie, postmoderne Philosophien, Diskursanalyse, feministische Theorie u.v.m. inspirieren lässt (vgl. Dederich 2013a, 54), ganz im Sinne der Kulturwissenschaft verstanden als transdisziplinären Forschungsansatz (siehe Kapitel 2.3). Zudem kann durch die Auseinandersetzung mit anderen Differenzdisziplinen, deren Vernetzung und der Einbezug von Kulturwissenschaften als Erfahrungswissenschaften (Moebius 2012) neues Wissen generiert werden. Das hat das Potenzial, den Blick nach Vorne zu schärfen.

Behindertenpädagogik weist vielfältige Theorien und Erklärungsversuche ihrer Disziplin und ihres Gegenstandes auf, sie werden uneinheitlich und in ihren vielfältigen Bezugspunkten besprochen (bspw. Behinderung anhand verschiedener Behinderungsmodelle). Der Versuch, einheitliche Bestimmungen zu schaffen hat nur zur Produktion neuer Differenzierungen geführt. Damit wurde das Phänomen Behinderung noch weiter gefasst und hat sich stetig ausdifferenziert, aber auch verflüssigt. „Aus diesen Gründen wird in einer kulturwissenschaftlich gerahmten Heilpädagogik das Streben nach einer konsensfähigen und allgemeinverbindlichen ‚Objekttheorie‘ von Behinderung durch eine metatheoretische Reflexion abgelöst, in der uneinholbare Differenz zu einer zentralen Figur

wird. Behinderung als kulturelles Phänomen erweist sich als vielgestaltig, mehrdeutig, fluktuierend, different“ (Dederich 2013a, 55). Dieser Gedanke lässt sich mit dem Aspekt der Inkommensurabilität bzw. der radikalen Differenz verbinden (vgl. Ricken/Balzer 2007, 57; Lindmeier 2019, 20), was verdeutlicht, dass sich die Heilpädagogik „mit einem sich stets wandelnden, neuen Bedeutungen annehmenden, je nach kulturellem Kontext different figurierten Phänomen konfrontiert, mit dessen Konstituierung sie auf unauflösbare Weise verwoben und verstrickt ist“ (Dederich 2013a, 55). Das bedeutet m.E. im Umkehrschluss aber auch, dass die Pädagogik bzw. Behindertenpädagogik auf den Wandel und die Veränderung des Phänomens Behinderung (z.B. durch Selbstrepräsentation, Empowerment) auch mit dem Einbezug dessen Perspektive reagieren und sich anpassen muss. Schließlich wirkt sonst die Verwobenheit mit ihrem Gegenstand nur einseitig und vermutlich laufen dann pädagogische Bemühungen ins Leere. Daher könnte es hilfreich sein angesichts ambivalenter Effekte und widerstreitende Positionen z.B. im Zusammenhang mit Inklusion bzw. der theoretischen Ausgestaltung der Behindertenpädagogik, diese durch die kulturwissenschaftliche Rahmung als Reflexions- und Diskursarena zu begreifen (vgl. ebd.) und für Aushandlungsprozesse zu nutzen.

Zentral und grundlegend in der Auseinandersetzung der kulturwissenschaftlich reflektierten Behindertenpädagogik ist also das kulturell vermittelte und geprägte Verhältnis zum Anderen, der Rekonstruktion und der Veränderung der Beziehung zum Anderen (vgl. Dederich 2013a, 56). Doch wie gelangen wir zu diesem Wissen? Die Betrachtung der Perspektivität von Wissenschaft aus einer privilegierten Position führte zur Krise der Repräsentation und damit auch zur Krise der Legitimation der Wissensgewinnung. Wissenschaft muss darum in ihrer wirklichkeitsgenerierenden Macht betrachtet werden. Sie hat die Aufgabe,

1. „Möglichkeiten aufzuzeigen, wie ein weniger leidvolles Zusammenleben der Menschen möglich ist und so zu Emanzipation und sozialer Gerechtigkeit beizutragen“ (a.a.O. 58) und
2. infragezustellen und zurückzuweisen, dass es privilegierte Zugänge zur Wahrheit gibt, was eng verbunden ist mit der Einbeziehung sozialer und ethnischer Minderheiten in Diskurse bzw. der Einbezug des Erfahrungswissens, was die Wahrheit aus der jeweiligen

Perspektive aufnimmt. In dem Zusammenhang sind die Disability Studies verstanden als Kulturwissenschaft (vgl. Moebius 2012, 11; Schneider/Waldschmidt 2012, 128) für die Heilpädagogik von besonderer, reflexiver Relevanz (vgl. Dederich 2013a, 60).

„Das Vernehmbarwerden anderer Stimmen, die Infragestellung eines privilegierten Zugangs zur Wirklichkeit und die Unabweisbarkeit einer nicht in Einheit aufzulösenden und Differenz produzierenden Vielfalt eröffnen auch die Möglichkeit, neue methodische und theoretische Optionen zu erproben, Wissenschaft als politische Unternehmung zu begreifen und andere Stimmen, nicht nur vernehmbar werden zu lassen, sondern auch in einen offenen Diskurs mit ihnen einzutreten“ (a.a.O. 58). Dafür ist es unerlässlich, die Perspektiven Behinderter, der Behindertenbewegung und der Disability Studies einzubeziehen wie auch ambivalente Effekte und widerstreitende Positionen nicht unberücksichtigt zu lassen. Im Sinne Dederichs (2013) und Wimmers (2002) ist Heilpädagogik als Kulturwissenschaft als ‚hegemonialfreier Diskursraum‘ zu fassen mit differenztheoretischen Optionen für Multiperspektivität und Verflüssigungsprozesse. Sie versteht sich als Reflexionsdisziplin und Diskurszusammenhang „in dem Brücken, Übergänge, Resonanzen und Anschlussstellen zwischen Differenten [...] gesucht und erprobt werden“ (Dederich 2013a, 59). Aufgabe dabei ist, durch Wissen, Projekte, Reformen die Produktion verdinglichender und festschreibender Effekte zu vermeiden (vgl. ebd.), Offenheit gegenüber dem Neuen oder Anderen zu pflegen und bisheriges vorherrschendes Wissen zu kritisieren und zu bewegen.

In diesem Unterfangen, kann einerseits die machtkritische Perspektive der Behindertenpädagogik als Beobachterperspektive einfließen und andererseits die Perspektive Behinderter, der Behindertenbewegung und der Disability Studies als erfahrungsbasierte Perspektive. Beide Perspektiven haben einen gemeinsamen „kulturellen Nährboden“ (a.a.O. 62) und beide sind „Kinder des Projektes der Moderne“ (a.a.O. 63) und verändern das Denken in Differenzen.

6.4. Deutsche Behinderten(rechts)bewegung

Im Gegensatz zur fachspezifischen Sicht auf Behinderung wie in der Behindertenpädagogik und anderen interventionistischen Fächern bspw. Medizin, Therapie u.a. argumentiert die emanzipatorische Behindertenbewegung immer aus eigenem Erfahrungswissen heraus. Dieses resultiert aus Diskriminierungs- und Unrechtserfahrungen mit den sich daraus resultierenden Forderungen nach Veränderung. Interessant ist, dass das Selbstbewusstsein der Akteure immer auch im Widerspruch zur Fremdwahrnehmung und zur Fachsicht steht, die bis heute noch stark medizinisch- individualistisch geprägt ist. In der Darstellung der deutschen Behindertenbewegung als soziale Bewegung ist die Forderung nach Selbstbestimmung und die Entwicklung eines Selbstbewusstseins bedeutsam für die Kritik an gesellschaftlichen Aussonderungspraxen und für die Forderung von Partizipation. Dies stellte gesellschaftlich vorherrschende Bilder des hilfsbedürftigen und bemitleidenswerten Behinderten vehement in Frage. Angestrebt wurde damit die Veränderung gesellschaftlicher und politischer Strukturen (vgl. Stoll 2017, 351). Wesentlich ist jedoch, dass die Forderungen und Ziele der verschiedenen Gruppen der Behindertenbewegung keinesfalls die Gleichen waren. „In der historisch vergleichenden Perspektive fällt vielmehr ins Auge, dass sich Möglichkeiten zur Bestimmung des eigenen Willens und zur Durchsetzung der eigenen Interessen entlang unterschiedlicher Differenzierungen verteilten. Dabei waren die sozialen Status, die Beeinträchtigungsformen, das moralische Gewicht der Betroffenen sowie die Ausdrucksformen und Wertehaltungen von besonderer Bedeutung“ (a.a.O. 377). Die Distanzierung zu Normalität eröffnete verbunden mit der systemkritischen Abwendung von Gesellschaft und Politik neue Perspektiven. Normalität vom Standpunkt der ‚Abweichung‘ aus zu kritisieren, stellte einerseits eine Authentizitätsgarantie dar und andererseits war gerade die Kritik an der „Unterdrückung durch Leistungsanforderungen und aussondernde Institutionen Ausgangspunkt der politischen Forderungen nach Selbstbestimmung. [...] Lebensqualität sowie eine auf das Individuum bezogene Selbstbestimmung waren die Ausgangspunkte der Normalitätskritik, die mithin zu einer Aufwertung des Subjekts, einer Pluralisierung von Normalität und der Anerkennung von

Differenz beitragen konnte“ (Stoll 2017, 377). Die Selbstermächtigung über das eigene Leben wie auch die Disability Pride Bewegung machen dies auch heute transparent. Sichtbar wird dabei, dass es nicht lediglich um Behinderung geht, sondern stets auch um den kritischen Umgang ihres Gegenteils, der mehrheitsgesellschaftlichen Norm. Das verweist darauf, dass die Anliegen der emanzipatorischen Bewegungen politisch zu betrachten sind.

Der Begriff Behinderung wurde durch emanzipatorische Kämpfe seit Ende der 1970er Jahre beeinflusst. Die vorhandene Konnotation von Behinderung wurde durch Behinderte stark kritisiert. Durch bevormundende nichtbehinderte Stellvertreter und Fachleute wurde die Selbstvertretung und Selbstbestimmung Behinderter verhindert. Sie wurden statt als Subjekte und Mitbürger (und damit Träger von Bürgerrechten) als Objekte von Fürsorge und Mitleid behandelt und damit die Institutionalisierung in Einrichtungen der Behindertenhilfe begründet. Das Leben Behinderter wurde vom Zentrum aus verwaltet (vgl. Köbsell 2018, 321 f.). Dennoch wurde der Begriff Behinderung vermehrt als positive Selbstbeschreibung genutzt. Behinderte definierten sich selbstbewusst als Bürger*innen mit eigenen Partizipationsansprüchen. Die Behindertenbewegung griff ein umfassendes beeinträchtigungsübergreifendes Behinderungsverständnis auf und hob damit das kollektive Selbstverständnis eines unterdrückten ‚Wir‘ hervor. Das führte dazu, sich gemeinsam der Unterdrückung zur Wehr zu setzen (vgl. Stoll 2017, 373; Köbsell 2018, 322).

Zunächst war es die Krüppelbewegung, die v.a. durch ihre provokante Namensgebung auf die vorherrschenden Verhältnisse hinwies, unter denen Behinderte lebten. Sie zeigten damit auf: „Der Begriff Behinderung verschleiern für uns die wahren gesellschaftlichen Zustände, während der Name Krüppel die Distanz zwischen uns und den sogenannten Nichtbehinderten klarer aufzeigt. [...] Ehrlicher erscheint uns daher der Begriff Krüppel, hinter dem die Nichtbehinderten sich mit ihrer Scheinintegration (‚Behinderte sind ja auch Menschen‘) nicht so gut verstecken können“ (N.N. 1982 zit. nach Köbsell 2018, 321). Schon hier wird das paternalistische Unterdrückungsverhältnis von Nichtbehinderten auf Behinderte deutlich. Das Herrschaftsverhältnis zwischen den Personengruppen der Differenz Behinderung und Nichtbehinderung wird aufgedeckt. Im Widerstand dazu vertraten die Mitglieder der Krüppelgruppen den ‚Krüppelstandpunkt‘

welcher auf Franz Christoph zurück geht: Der Krüppelstandpunkt „wendet sich gegen die Professionellen und Pädagogen, gegen die Macht der Helfer, die bevormunden und unterdrücken, gegen die Wohltäter und ihr verachtungsvolles Mitleid. [. . .] Nicht wir als Behinderte, als Randgruppe, sind das Problem, sondern die Gesellschaft, in der wir leben, und die Nichtbehinderten, die Schwierigkeiten mit uns haben [. . .]. Wir wollen ‚Krüppel‘ sein: stolz auf unsere Besonderheit, frech und kämpfend, lieber lebendig als normal“ (Waldschmidt, 1990 zit. nach Köbsell 2018, 321). Dieser Wortlaut wird uns später wieder in den Ausführungen zu Disability Pride begegnen. Dies zeigt auf, dass Behinderung nicht weiter als individuelles Problem des Einzelnen bzw. Schicksal betrachtet wurde, mit dem jeder selbst zurechtkommen musste. Behinderung wurde als Anforderung an die ganze Gesellschaft begriffen.

Unter dem Motto: ‚Jedem Krüppel seinen Knüppel‘, störte 1981 die Krüppelbewegung die Eröffnungsveranstaltung zum UNO-Jahr der Behinderten. Sie taufte es um in ‚Jahr der Behinderter‘ und machten darauf aufmerksam, dass sie sich von den offiziellen Reden lediglich die „Selbstbeweihräucherung“ nichtbehinderter Funktionäre versprochen, nicht aber die gewünschte Verbesserung der Lebenssituation, Selbstvertretung und Teilhabe (vgl. ebd.). Zudem forderten sie selbstbewusst ihre Menschenrechte ein. Der berühmte ‚Krückenschlag‘, bei dem Franz Christoph dem damaligen Bundespräsidenten Carl Carstens gegen das Schienbein trat, sollte darauf aufmerksam machen, dass Behinderte nicht gleichberechtigt behandelt werden und dass solch ein Angriff bei einem Behinderten bagatellisiert wird, ein Nichtbehinderter jedoch rechtlich belangt werden würde. Der Abschluss des ‚Jahres der Behinderter‘ war das ‚Krüppeltribunal‘, mit dem die Menschenrechtsverletzungen im Sozialstaat und die Aussonderungspolitik in der BRD angeklagt wurden. Entschieden abgelehnt wird, sich dem Terror der Normalität zu unterziehen und das Dasein als angepasster Vorzeigebehinderter (vgl. Köbsell 2018, 322 f.).

Für die folgenden Aktivitäten der Behindertenbewegung war das veränderte Verständnis von Behinderung grundlegend und die Basis hin zum Ziel des gleichberechtigten und selbstbestimmten Lebens Behinderter. Daraus gingen für Behinderte v.a. alltagsorientierte Entwicklungen hervor, wie die Gestaltung ambulanter Hilfsangebote, Sicherstellung von Mobilität, Barrierefreiheit und Beratungsangebote wie die der „Selbstbestimmt-

Leben Bewegung“ (a.a.O. 323).

In den 1990er Jahren war der Kampf um Gleichstellung zentrales Thema der Behindertenbewegung. Dieser führte 1994 zur Grundgesetzänderung des Artikel 3, Abs. 3: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. *Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden*“ und dadurch auch zur Verabschiedung der Bundes- und Landesgleichstellungsgesetze. Im Kontext des internationalen Rechts beteiligten sich Aktivist*innen der Behindertenbewegung maßgeblich an der Formulierung der 2009 in Kraft getretenen Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, der UN-Behindertenrechtskonvention. Dieses internationale Übereinkommen hat das Ziel den Paradigmenwechsel der Behindertenpolitik weltweit zu vollziehen. Die rechtlichen Veränderungen und neuen Rahmen führten auch zu einer bürger- und menschenrechtlichen Betrachtung von Behinderung (vgl. Köbsell 2018, 323).

Die Behindertenbewegung lehnt sich durch Teilhabekämpfe und gegen die rechtliche Schlechterstellung von Behinderten gegen entrechtende Strukturen auf. Unter dem Begriff der Behindertenbewegung 2.0 beschreibt Köbsell die Bewegung als Reaktion auf das sog. Teilhabegesetz und die Entrüstung Behinderter über die Inhalte, war doch die Hoffnung, dass das Teilhabegesetz wesentlich zur Verbesserung des Lebens Behinderter und zu Gleichberechtigung beitragen würde. Der Optimismus auf Beseitigung der benachteiligenden Einkommens- und Vermögensanrechnung und die Einführung bedarfsgerechter Lösungen und trägerübergreifender Hilfen für alle Behinderten durch das neu zu schaffende Gesetz war groß. Die Arbeitsgruppe Bundesteilhabegesetz, zusammengesetzt aus Mitgliedern von Selbsthilfeverbänden, Vertreter*innen des Bundes, der Länder und der Leistungserbringer, wurde gegründet und kam als beratendes Gremium bei der Erstellung des Gesetzes zum Einsatz. Der vom Ministerium erarbeitete Referentenentwurf war für die behinderten Mitglieder der Arbeitsgruppe jedoch eine große Enttäuschung, da finanzielle Abhängigkeitsverhältnisse bestehen blieben, Zugangsvoraussetzungen zu Hilfen wurden erhöht. „Vor diesem Hintergrund gab es

6.4. Deutsche Behinderten(rechts)bewegung

zahlreiche Proteste behinderter Menschen, die lieber die alte Regelung statt des neuen Gesetzes behalten mochten, welches als ‚Mogelpackung‘ bezeichnet wurde“ (Köb-sell, 2018, 328 f.). Die Empörung über diesen Gesetzesentwurf hat bei Behinderten zur breiten Mobilisierung geführt. Über den Hashtag #nichtmeingesetz äußerten viele Menschen via sozialer Medien ihren Unmut und vernetzten sich. Es wurde zu einer Demonstration gegen dieses Gesetz aufgerufen, worauf diese in Berlin mit rund 5000 behinderten Menschen und ihren Unterstützern*innen stattgefunden hat. Zudem wurden Mahnwachen vor dem BMAS organisiert. Auch in anderen Orten der Bundesrepublik wurde für Proteste mobilisiert (vgl. a.a.O. 329). „Es sieht so aus, als ob von einer Behindertenbewegung 2.0 gesprochen werden könnte – auch die Facebook-Gruppe der umtriebigen Teilhabegesetz-Gegner_innen nannte sich so“ (ebd.). Die Wucht der Proteste zeigte Wirkung: So wurde die sog. ‚5-aus-9-Regelung‘ nicht umgesetzt. Die Grenzen für Einkommen und Vermögen wurden stufenweise angehoben, bis letztendlich seit 2020 Einkommen und Vermögen der Partner*innen Behinderter nicht mehr auf die Finanzierung von Assistenz angerechnet werden. Hauptkritikpunkte sind weiterhin, dass bestimmte Assistenzleistungen nicht im Rahmen des sog. kosten- und ressourcengünstigeren ‚Poolens‘, also für mehrere Personen gleichzeitig erbracht werden kann. „Und da der Kostenvorbehalt beibehalten und der Grundsatz ‚ambulant vor stationär‘ nicht aufgenommen wurde, ist das Wunsch- und Wahlrecht bezüglich der Wohnsituation nach wie vor eingeschränkt“ (a.a.O. 330). Eine große Einbuße im Kontext von selbstbestimmtem Wohnen Behinderter.

Durch die Corona-Pandemie seit 2020 werden von Behinderten hart erkämpfte Rechte erneut missachtet. Nancy Poser ist Juristin und setzt sich für die gesetzliche Regelung diskriminierungsfreier Triage-Verfahren ein. Sie fasst das in einem Interview mit Aktion Mensch wie folgt zusammen: Mitbestimmungsrechte von Behinderten wurden in der Pandemie vergessen. Es wurde nicht mehr gefragt, was bspw. beatmete Menschen brauchen. So wurde das Beatmungs- und Intensivpflegegesetz während der Pandemie umgesetzt, ohne den Rat der Betroffenen einzuholen oder deren Erfahrung einzubeziehen. Dieses Gesetz macht es auf Beatmung angewiesenen Menschen schwer, in der gewohnten Wohnumgebung zu bleiben. „In einer Pandemie, bei der wir es mit einer

Atemwegserkrankung zu tun haben, waren Beatmungspatienten natürlich nicht in der Lage, zu Anhörungen zu kommen oder öffentlich zu protestieren“ (Poser 2021, o.S.). Auch bei der Anhörung im Gesundheitsausschuss des Deutschen Bundestages hinsichtlich der Triage-Regelung, ein Thema das wieder stark mit der Frage um Lebenswert und Lebensrecht Behinderter verbunden ist, war kein einziger Vertreter von Menschen mit Behinderung geladen. Lediglich Ärzt*innen und Vertreter*innen anderer Professionen sprachen über Menschen mit Behinderung, nicht mit ihnen (vgl. Poser 2021, o.S.).

Es wird deutlich, dass die Corona-Pandemie die erkämpften Fortschritte der Behinderten und deren Bewegungen stark zurückgeworfen haben. Bereits erzielte Rechte werden wieder infrage gestellt, das Recht auf Gleichbehandlung und die Gleichwertigkeit von Menschen wird durch die Triageregulung ausgesetzt, es gibt keine Möglichkeit im öffentlichen Raum sichtbar zu protestieren, einen demokratischen Diskurs mit Behinderten zu den Themen gab es nicht. Es bleibt abzuwarten, ob sich die Behindertenbewegung via sozialen Netzwerken und Onlineveranstaltungen bewahren konnte und wie sie nach der Pandemie wieder öffentlich wahrnehmbar sein wird.

Vor allem der erkämpfte Bezug auf die Menschenrechte durch die UN- Behindertenrechtskonvention zeigt auf, dass sich die Gesellschaft und auch die menschenbezogenen Professionen verändern müssen, um Behinderten und deren selbstbestimmten Lebensentwürfen gerecht zu werden.

6.4.1. Selbstbestimmung und Empowerment

In den 1970er Jahren setzten sich Gruppen junger Behinderter mit dem Selbst auseinander und begaben sich auf die Suche nach einem neuen Selbstbewusstsein. Dabei ging es besonders um die Ablehnung von fremdbestimmten Repräsentationen Behinderter, das ein Bild von Hilfebedürftigkeit und Mitleid (Aktion Sorgenkind) bewirkte. Dagegen setzten sie sich zur Wehr. Durch die Aufwertung von Subjektivität und individuelle Selbstverwirklichung in Gemeinschaft Gleichgesinnter schlossen sich Forderungen nach

Selbstbestimmung an. Sie klärten die Öffentlichkeit auf, setzten den bisherigen Bildern von Behinderung, selbstbestimmte und selbstbewusste Repräsentationen entgegen (vgl. Stoll 2017, 361 f.) Leitend an der Bewegung des Kampfes um Selbstbestimmung ist die entschiedene Abwehr von Fremdbestimmung, die Befreiung von paternalistischen Strukturen und die eigene Selbstermächtigung zur eigenständigen Bewältigung des selbstbestimmten Lebens. Diese ist jedoch nur mit der vorausgehenden Befähigung dazu zu denken, die aufgrund der zuvor erlernten Hilflosigkeit durch das Hilfesystem und die Fremdbestimmung erst unter Anleitung erlernt werden muss. Wesentlich ist, dass in der Behindertenbewegung bzw. in der Selbstbestimmt Leben Bewegung der 1980er Jahre mit Selbstbestimmung nie die totale Autonomie und Selbständigkeit gemeint war (vgl. Köbsell 2018, 326 f.). „Selbstbestimmt Leben heißt, Kontrolle über das eigene Leben zu haben, basierend auf der Wahlmöglichkeit zwischen akzeptablen Alternativen, die die Abhängigkeit von den Entscheidungen anderer bei der Bewältigung des Alltags minimieren. Das schließt das Recht ein, seine eigenen Angelegenheiten selbst regeln zu können, an dem öffentlichen Leben in der Gemeinde teilzuhaben, verschiedenste soziale Rollen wahrzunehmen und Entscheidungen selbst fällen zu können, ohne dabei in die psychologische oder körperliche Abhängigkeit anderer zu geraten. Selbstbestimmung ist ein relatives Konzept, das jeder persönlich für sich bestimmen muss“ (ISL, 2013 zit. nach Köbsell 2018, 327). Diese Art der Selbstbestimmung sollte unabhängig von der Schwere der Beeinträchtigung für alle Behinderten möglich und zu verwirklichen sein. In der Realität ist sie v.a. für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen möglich geworden, da ein funktionierendes Unterstützungsnetzwerk meist vom sozialen Hintergrund und Bildungsgrad abhängig ist. Das zeigt, dass das vorherrschende Selbstbestimmungskonzept stark von Ableismus (siehe Kapitel 6.5.1) geprägt ist und bestimmte Fähigkeiten voraussetzt, welche Menschen mit kognitiven Einschränkungen abgesprochen werden und dazu führt, dass sie nicht „alle bürgerlichen Rechte und Freiheiten in Anspruch nehmen“ (Maskos 2015, zit nach Köbsell 2018, 237) können und Selbstbestimmung mit Abnahme der Fähigkeit zur Autonomie und der Selbstmanagementfähigkeit verunmöglicht. „Selbstbestimmung bedeutet so nicht nur das Erlangen von Bürger_innenrechten, sondern gleichzeitig auch die Anforderung, dieses selbstbestimmte Leben eigenständig zu meistern. Längst wird erwartet, dass Bürger_innen

als autonome Subjekte ihr Leben eigenverantwortlich managen. In diesem Sinne wird die Selbstbestimmung behinderter Menschen auch für den Staat interessant: ‚Wenn aus Almosenempfänger_innen Steuerzahler_innen werden, kann dies nur im Interesse des Staates sein [...]‘ (Köbsell 2018, 326). An anderer Stelle beschreibt Köbsell die Nutzung der Semantik des Begriffs Selbstbestimmung als schmalen Grat zwischen und kleinen Schritt vom Recht auf, zur Pflicht zur Autonomie (vgl. a.a.O. 328).

6.4.2. Disability Pride - Behinderung, Widerstand und Stolz

Pfahl und Köbsell machen in ihrem Beitrag darauf aufmerksam, dass sich parallel zur Behindertenbewegung der 1970er Jahre auch eine Behindertenfrauenbewegung gegründet hat, welche Anliegen vorgebracht hat, die durch die männlich dominierte allgemeine Bewegung unsichtbar blieben. In der Geschichte der Krüppelfrauengruppen „wird eine sozialkonstruktivistische Perspektive auf Geschlecht und Behinderung eingenommen, in der geschlechts- und fähigkeitsbezogene Differenzen zwischen Einzelnen und Gruppen nicht als (natur)gegeben verstanden werden, sondern als Produkt gesellschaftlicher Differenzierungen“ (Pfahl/Köbsell 2016, o.S.). Hierbei bekam erstmals die Intersektion Behinderung und Geschlecht Aufmerksamkeit. Es ist von Bedeutung die „organisationalen Entwicklungen in der (inter-)nationalen Behindertenpolitik sowie die identitätspolitischen Strategien von Frauen und Lesben in der Behindertenbewegung aufzuzeigen, um die gesellschaftlichen Entwicklungen und internen Konflikte der bewegungspolitischen Zusammenschlüsse von den ‚Krüppelfrauen‘ bis hin zur ‚Disability and Mad Pride Parade‘ zu verstehen“ (ebd.). Dabei spielt die Kritik von Expert*innenmeinungen und des aufgezwungenen diagnostischen Blicks als Ausgangspunkt eine wesentliche Rolle, an den dann Überlegungen zu Ableismus angeschlossen sind. Aus dem politisierten Zugang der ‚Krüppelgruppen‘ zum Thema Behinderung wurde diese als durch gesellschaftliche Unterdrückung und den Zwang zur Normanpassung aufgrund der Werte der Mehrheitsgesellschaft hergestellt verstanden. Das Streben nach partnerschaftlicher Kooperation mit Nichtbehinderten wurde in Opposition

zu den ‚Unterdrücker_innen‘ dargestellt (vgl. ebd.).

Unter den aktivistischen Gruppen gibt es neuerdings vielversprechende Zusammen­schlüsse, die eine umfassendere Repräsentation Behinderter anstreben. Die seit 2013 in Berlin und während der Corona-Pandemie online stattfindende ‚Disability and Mad Pride Parade‘ „greift die gemeinsamen Diskriminierungserfahrungen von Menschen mit Behin­derungen, psychiatrischen Diagnosen und weiteren Zuschreibungen des ‚Anders-Seins‘ auf und bietet durch die Anrufung ‚behindert und verrückt feiern‘ ein öffentliches Forum für die stolze Aneignung eigener, vielseitiger Identitäten. Diese Entwicklung spiegelt die [...] Verschiebung des emanzipatorischen Diskurses um Behinderung als soziale Kon­struktion hin zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Ableismus“ (Pfahl/Köbsell 2016, o.S.) wider. Die durch die DS vorgenommene Perspektivenverschiebung kommt hierin zum Ausdruck. Behinderung wird durch die Thematisierung von Ableismus nicht mehr nur als abweichende Differenz zur Normalität, sondern als auf der Bestimmung von Fä­higkeiten beruhendes zwischenmenschliches und gesellschaftliches Verhältnis gefasst. ‚Disability and Mad Pride‘ greifen dieses auf und stellen allgemeine Grundannahmen über Autonomie, Fähigkeit und Leistung infrage. „Mit ihrer Kritik an Leistungsimperativen und Körpernormen fragen die Aktivist_innen danach, auf welchen gesellschaftlichen Verhältnissen und Relationen Behinderungen und Fähigkeiten beruhen, und greifen zu Strategien der kollektiven Transformation, wie sie in der *crip theory* (vgl. Kafer 2013) beschrieben werden“ (ebd.). In Ihrem Redebeitrag bei der ersten Disability and Mad Pride Parade 2013 in Berlin nennt Theresia Degener drei Ziele der Pride Bewegung:

Behinderung neu und anders denken: Das bedeutet, dass Behinderung in Kultur und Gesellschaft endlich anders wahrgenommen und gedacht werden muss - weg vom medizinischen Behinderungsmodell hin zum Menschenrechtsmodell - was be­deutet endlich anzuerkennen, dass Behinderte zuvorderst Menschen sind und Rech­te inne haben. Die Verschleierung von Menschenrechtverletzungen an Behinderten unter dem Deckmantel des medizinischen Modells müssen enttarnt werden. Sie for­muliert das so drastisch wie auch die Folgen für Behinderte sind und sagt unverblümt: „Sondereinrichtungen sind Apartheid, keine Schonräume. Mitleid mit Behinderten ist

Dominanzverhalten. Zwangsbehandlungen ist Traumatisierung“ (Degener 2013).

Eigene Minderwertigkeitsgefühle verlieren und Scham über Anderssein öffentlich und gemeinsam ablegen: Behinderte sollen die Ideologie der Unterdrücker aufgeben und ihre Unterdrückung kritisieren. Degener zeigt die Relevanz des Behindertenstolzes im Kontrast zur deutschen Kultur auf, die geprägt ist vom Erbgesundheitsgedanken, von Zwangssterilisation und Euthanasie im Nationalsozialismus. Selbst die Pädagogik und die Medizin sind durch die nationalsozialistische Ideologie geprägt worden. Eine klare Zäsur hat es nicht gegeben, eher eine Kontinuität, die sich darin ausdrückt, dass in der deutschen Kultur, weiterhin die Geburt eines behinderten Kindes einen Schicksalsschlag bedeutet und in vielen Fällen in Abtreibung mündet, also Lebenswertfragen weiterhin vorhanden sind. Degener zeigt auf, dass die Kultur das Gelernte wieder verlernen muss, was von Behinderten einzufordern ist. Behindertenstolz braucht es, um die stillschweigende Hinnahme unserer kulturellen Prägung zu kritisieren und blinde Flecken aufzudecken (vgl. Degener 2013).

Behinderung und weitere Verschiedenheit feiern und zelebrieren: Frech und stolz zu sein, das ist das letzte Ziel von Disability Pride, das Degener 2013 in Berlin benennt. Ziel ist es als Behinderter ein gesundes Selbstbewusstsein zu entwickeln, um Respekt einzufordern und sich nicht mehr dem Terror der Normalität zu beugen (vgl. Degener 2013).

6.5. Dis_ability in den Disability Studies

Die Disability Studies haben sich aus der Behindertenbewegung seit den 1970er Jahren entwickelt und setzen sich für die Rechte Behinderter, deren gesellschaftliche Anerkennung und den Aufbau und die Umgestaltung von Unterstützungssystemen ein. Ihr

Antrieb ist, gegen Erfahrungen der Unterdrückung, Marginalisierung, Ausgrenzung zu kämpfen, ausgedrückt u.a. durch ihren kämpferischen Ursprung und entsprechende Aktionen, wie auch durch die „kritische wissenschaftliche Auseinandersetzung mit historischen, sozialen, kulturellen, medizingeschichtlichen und institutionellen Hintergründen und Ursachen dieser Erfahrungen“ (Dederich 2010, 170). Disability Studies nehmen eine Forschungsperspektive ein, die das komplexe Phänomen ‚Behinderung‘ aus sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive untersucht. Ihr Ziel ist die „konsequente Problematisierung und Kontextualisierung von Behinderung, durch die ihr historischer, gesellschaftlicher und kultureller Konstruktionscharakter sichtbar gemacht werden sollte“ (a.a.O. 171). Dies ermöglicht und nimmt das kritische Nachdenken über Differenz, Normen und Normalisierung auf. Kritisiert wird das medizinisch-individuelle Modell von Behinderung, das lange Zeit in der Behindertenpädagogik vorherrschend war. Das darin enthaltene Ziel, Adressaten*innen zu rehabilitieren bzw. an eine mehrheitsgesellschaftliche Norm anzupassen und sie gewissermaßen reparieren zu wollen wurde durch Degener (2012) stark kritisiert. Ihre Erfahrungen und Ihre Kritik an der Rehabilitation führte zu einem stärkeren Fokus auf die Menschenrechte und beeinflusste das Menschenrechtsmodell wesentlich.

Wenn wir nun die Differenzkategorie Behinderung aus den Disability Studies heraus betrachten, so ist zu erkennen, dass und wie gewisse Annahmen über Behinderung stetig reifiziert, reproduziert und im gesellschaftlichen Wissen gefestigt werden. Im Gegensatz zu biologischen, essentialistischen und individualistischen Vorstellungen von Behinderung, liegt der Fokus und die Arbeitsgrundlage der Disability Studies vor allem auf sozialen und kulturellen Konstruktionen (vgl. soziales und kulturelles Behinderungsmodell nach Waldschmidt 2005) von Behinderung.

Im Sozialen Modell von Behinderung sind v.a. Sachverhalte der Ungleichheit, Unterdrückung und Benachteiligung zentral. Der behinderte Körper wird dabei nicht betrachtet und auch nicht als individuelles oder medizinisches Problem aufgegriffen. Das Soziale Modell (britische Prägung) ist in Übereinstimmung mit dem Randgruppenmodell (USA) in die Behindertenbewegung verwurzelt und hat eine gesellschaftskritische Ausrichtung. Waldschmidt (2020, 79) führt drei Grundannahmen auf, die das soziale Modell ausma-

chen:

1. wird darin Behinderung als soziale Ungleichheit verstanden, die sozioökonomische Strukturen als ursächlich für Aussonderung und Exklusion beschreibt.
2. wird darin systematisch zwischen Behinderung/disability (als Produkt sozialer Organisation) und Beeinträchtigung/impairment (als klinisch relevante Auffälligkeit oder funktionale Einschränkung) unterschieden. Behinderung entstehe demnach durch Barrieren, welche die gleichberechtigte Teilhabe am gemeinschaftlichen Leben verhindern.
3. fordert das soziale Modell eine Änderung der Gesellschaft und die Vorstellung von Behinderung als soziales Problem. Behinderung ist also kein individuelles Problem, sondern bedarf der solidarischen Unterstützung mündiger Bürger*innen bei Selbstbestimmung und Teilhabe (vgl. Waldschmidt 2020, 79 f.). Behinderung als kulturelles und historisches Phänomen begriffen, macht den Körper unter historischen und kulturellen Einflüssen und Prägungen als Konstruktion zum Thema. Es wird untersucht, „wie der behinderte Körper als unerwünschte Differenz bspw. in literarischen Texten, Filmen oder der bildenden Kunst hervorgebracht, repräsentiert und mit Sinn aufgeladen wird“ (Dederich 2010, 172). Daraus lässt sich ein vertieftes Verständnis über Kategorisierungsprozesse und deren Wirkmächtigkeit herausarbeiten. Kulturelle Hintergründe der ausgrenzenden Systematik lassen sich beleuchten. Im Mittelpunkt der Forschung stehen gesellschaftliche, historische und kulturelle Kontexte, die Behinderung als Problem hervorbringen. Dabei wird Behinderung zur kritischen Analyse der Mehrheitsgesellschaft genutzt. Sie wird an einer historisch und kulturell geprägten hegemonialen Norm der Mehrheit, des Durchschnitts und Üblichen verglichen. Behinderung tritt meist als unterlegener Teil der Differenz Nicht_Behinderung in Erscheinung und ist bestimmten Herrschafts- und Machtkonstellationen ausgesetzt. Das zeigt, dass es sich zwischen der angenommenen mehrheitsgesellschaftlichen Norm (positiv) und der davon gedeuteten Abweichung Behinderung (negativ) um eine Unterscheidung geht, die einen Unterschied macht (Zugehörigkeit/Nichtzugehörigkeit; Zugangsmöglichkeiten zu (nicht) materiellen Gütern) (vgl. Dederich 2010, 176). Die Unterscheidung zwischen behindert - nichtbehindert ist bedeutungsgeladen und (ab)wertend. Behinderung wird als „kontingente, kulturell und historisch spezifische Problematisierungsweise von Auffälligkeit und Abweichung“ (Waldschmidt 2020, 86 f.) verstanden. Behinde-

ung konnte historisch kulturell zu einer naturalisierten und verkörperten Kategorie der Humandifferenzierung werden. Dabei fehlt jedoch ein vertieftes Verständnis über dahinterliegende Kategorisierungsprozesse, die zu ausgrenzenden Wissensordnungen führen und daher Realität konstruieren. Durch den kulturwissenschaftlichen Bezug werden solche Prozesse und wirklichkeitserzeugende Wissensordnungen kritisch betrachtet. Anhand des kulturellen Modells kritisieren die DS die gesellschaftliche Praxis der Homogenisierung und Hierarchisierung und sie setzen sich für die Anerkennung von Heterogenität und Diversität ein (vgl. Waldschmidt 2020, 86 f.). Die damit verbundenen inhaltlichen Auseinandersetzungen, Analyse- und Reflexionsmöglichkeiten können zu Wandlungs- und Veränderungsmöglichkeiten in der Wahrnehmung von und dem Wissen über Behinderung führen.

In den Ausführungen wurde deutlich, dass die Orientierung an einer bestimmten Norm (z.B. in Bezug auf erwartete Fähigkeiten) zu Markierung, Differenzierung und Hierarchisierung (vgl. Dederich 2010, 177) von und zwischen Menschen führt. „Vielmehr verfügen sie [die Normen, S.I.] über einen spezifischen Zwangscharakter und dienen der Legitimierung von Machtansprüchen“ (ebd.). Die Macht der Norm ermöglicht Normalisierung als Machtinstrument. Die Abweichung wird negativ bewertet und als Regulativ wird die Korrektur i.S. der Anpassung an die Norm vorgeschlagen, die bestimmtes Handeln vorschreibt (vgl. a.a.O. 178). „Die Funktion der Norm besteht nicht darin, auszuschließen oder zurückzuweisen. Sie ist im Gegenteil immer eine positive Technik der Intervention und Transformation, an eine Art normatives Projekt gebunden“ (Foucault 2003, zit. nach Dederich 2010, 187).

Im Feld der Disability Studies sind auch Auseinandersetzungen und Forschungen der Disability History interessant, v.a. deren Auseinandersetzung mit

- überfachlichen Querschnittsfeldern, die soziokulturelle Strukturkategorien hinsichtlich intersektionaler Überschneidungen, gesellschaftlicher Machtkonstellationen, Mechanismen der Inklusion und Exklusion untersuchen;
- der Erforschung vergangener Gesellschaften, die den Begriff Behinderung nicht nutzen;

- der Historisierung der Bedeutung Behinderung und damit zusammenhängenden zugeschriebenen Merkmalen als zentraler Gegenstand der Disability History;
- Fortschrittserzählungen (Liberalisierung, Pluralisierung) und deren kritisches Hinterfragen anhand der Analysekategorie Behinderung bzw. Disability.
- mit Traditionsbildungen (Erfolgsgeschichte europäischer Wohlfahrtsstaaten, Ausgrenzung in kapitalistischen Systemen) und deren kritische Infragestellung sowie mit Kontingenz (vgl. Barsch/Bösl 2022, 221 ff.).

Andere Vertreter*innen der Disability History verstehen Dis/ability grundlegender und umfassender. Sie plädieren für die Analyse und Kritik normativer Denkweisen zu verkörperter Andersartigkeit als Ausgangspunkt einer neuen Geschichtsschreibung und zur Erforschung zentraler Funktionsmechanismen moderner Gesellschaften (vgl. ebd.). Dabei ist „durch die Untersuchung der historischen Gewordenheit unserer gegenwärtigen Umgangsweisen mit Differenz dazu anzuregen, diese zu prüfen und eventuell Orientierungswissen zu entwickeln, welches andere Umgangsweisen ermöglichen“ (a.a.O. 223) kann. Disability History soll normative Diskurse reflektieren und auch ihr eigenes wissenschaftliches Handeln kritisch beobachten, da sie darüber (z.B. durch historisch geprägte und abwertende Sprache) bestimmte Bilder von Behinderung produzieren und Konzepte verbreiten, die selbst Teil systematischer Exklusionsvorgänge sein können. Nina Mackert plädiert dafür, den forschenden Blick nicht allein auf die Geschichte der durch Disability Ausgeschlossenen zu richten, sondern auf die durch Ability Ermächtigten und Privilegierten (vgl. Barsch/Bösl 2022, Mackert 2022). Diese Auseinandersetzung der Disability History mit Ability lässt sich mit dem Ableismusbegriff verbinden und bereichert die Auseinandersetzung damit. Das wird in den folgenden Ausführungen zu Ableismus erkennbar.

6.5.1. Ableismus

Der Begriff Ableismus bezeichnet die Beurteilung und Bewertung von Menschen aufgrund ihrer vorhandenen oder nicht vorhandenen Fähigkeiten. Die Überlegungen dazu

gehen auf Fiona A. Kumari Campbell zurück und werden in Deutschland u.a. in den Disability Studies (z.B. Maskos 2010; Köbsell 2015) und in der kritischen Behindertenpädagogik thematisiert (z.B. Lindmeier 2016a; Buchner/Lindmeier 2019). Ableismus bezeichnet Prozesse, in denen Menschen oder Gruppen Fähigkeiten in auf- oder abwertender Weise zugeschrieben werden, die auf gesellschaftlichen und historisch geprägten Vorstellungen der Leistungs-, der liberalistischen wie auch kapitalistischen Gesellschaft beruhen. Daher wird versucht, „ganz bestimmte Bedeutungen von Fähigkeit, Fähig-Sein, fähigen Menschen zu konstruieren, zu reproduzieren und zu legitimieren“ (Buchner et al. 2015, o.S.). Ableismus ist an gesellschaftlich-kulturelle Macht- und Herrschaftsverhältnisse gebunden und umfasst einerseits eine innewohnende Weltanschauung, die wissenschaftlich, politisch und in alltäglichen Praxen abgesichert wird und andererseits eine Theoretisierung, die Ableismus als perspektivisches Wissen ausweist (vgl. ebd.) und je nach Zugang mit unterschiedlicher Konnotation zum Thema macht.

Ausgangspunkt der gesellschaftlich-kulturellen Bewertungen von Menschen und Gruppen sind erwartete Fähigkeiten und zu bewältigende Lebensanforderungen einer mehrheitsgesellschaftlichen funktionsfähigen Norm, mit der Behinderte stets verglichen werden. „Behinderung findet damit ihren Gegenpol in der Fähigkeit, nicht mehr nur in der Normalität [...]“ (ebd.). Dabei werden fehlende Fähigkeiten negativ bewertet, Behinderte daher abgewertet und diskriminiert. Im Zusammenhang dieses starken Bezugs auf Fähigkeiten in unserer Gesellschaft ist es nicht verwunderlich, dass Behinderte entweder als unfähig, bemitleidenswert, angewiesen, unflexibel interpretiert und abgewertet werden oder aber, wie bereits unter dem Aspekt der Heroisierung und Inspiration (vgl. Kapitel 6.1) Behinderter thematisiert wurde, werden Personen bei vorhandenen Interessen oder ungewöhnlichen Fähigkeiten als Helden interpretiert, die *trotz* ihrer Behinderung *außergewöhnliche* Sachen machen. Eine der Selbstwahrnehmung entsprechende Betrachtung gibt es nicht. Interessant ist daher die Perspektive der Disability Studies, die mit der Thematisierung von Ableismus eine Betrachtungsumkehr vollzogen haben, wobei sich der „Fokus von der Abweichung (Behinderung) auf die Problematisierung der Basisannahme (Fähigkeit) verschoben (vgl. ebd.) hat. Somit wurde Ableismus zur Folie für die Analyse von und Kritik an

- irrationalen, unplausiblen oder gar bedrohlichen Konzepten von Fähigkeit und somit

- auch Behinderung die mit Vorstellungen einer Leistungsgesellschaft verbunden sind,
- Unterscheidungspraxen, bei denen Unterschiede als Ungleichheiten behandelt und in Diskriminierung münden,
 - der konstruierenden, reproduzierenden Differenz ‚fähig - unfähig‘ und daraus resultierende Hierarchien zwischen Menschen in unserer Gesellschaft, die eine Wertigkeit bzw. Bewertung von Menschen thematisiert und in eine Einteilung in eine übergeordnete, dominante Gruppe und eine untergeordnete, unterlegene Gruppe mündet,
 - ableistischen Regimen, Ideologien und daraus resultierenden Grenzziehungen,
 - der Produktion von disability in deren Verschränkung zu anderen Unterdrückungs- und Diskriminierungsformen,
 - Diskursive Abgrenzungskonstruktionen im Kontext Mensch-Tier und Mensch-Maschine,
 - Wissenskategorien, die unterschiedliche Bildungswege als Folge sogenannter natürlich vorhandene unterschiedliche Fähigkeiten zwischen Kindern legitimieren,
 - wirkmächtiger Zusammenhänge von Schule, Gesellschaft und Meritokratie (vgl. Buchner et al. 2015, o.S.; Buchner/Lindmeier 2019, 234; Lindmeier 2019, 81).

Anhand der Betrachtungsumkehr, die v.a. auch durch das kulturelle Behinderungsmodell vollzogen wurde, wird Behinderung als kulturelles Konstrukt gefasst und die relativen, kontingenten und arbiträren Bedeutungen von Behinderung wie auch Fähigkeit und Normalität kritisch in den Blick genommen. Dies ermöglichte auch, gesellschaftlich-kulturelle Körperstandards und die hergestellte Normalitätsmatrix zu kritisieren und zu dekonstruieren.

Anliegen und Auftrag der Erziehungswissenschaft und der Behindertenpädagogik war es im Kontext von Ableismus zunächst, Differenz zwischen nichtbehinderten und behinderten, fähigen und unfähigen Menschen durch die Normalisierung von Behinderten an die gesellschaftliche Norm zu minimieren. Sie werden daher auch als interventionsorientierte Disziplinen verstanden und Behinderung wird als zu bearbeitendes Problem gefasst. Doch seit der Einflussnahme der Sozial- und Kulturwissenschaften auf die Erziehungswissenschaft und die Behindertenpädagogik wird Kritik an ableistischen Strukturen mit ihren für Behinderte bedrohlichen und ungerechten, wie auch der konstruierenden und konstituierende Auswirkungen kritisch in den Blick genommen und erhält v.a. auch in der

Bildungsforschung verbunden mit den Forderungen der Disability Studies in Education (DSE) an Relevanz. Im Fokus ist die Frage, „wie Befähigung im Kontext von Bildung ohne fähigkeitsbezogene ‚Grausamkeiten‘ erfolgen kann“ (Buchner/Lindmeier 2019, 236; vgl. auch Buchner et al. 2015, o.S.). Gerade im Bildungswesen darf es nicht mehr das Ziel sein, Schüler und Schülerinnen mit ‚normalen Fähigkeiten‘ - also das ‚normale Kind‘ zu produzieren (vgl. Buchner et al 2015, o.S.) oder auf ableistische Normalitätsvorstellungen einer kindlichen ‚Normalentwicklung‘ zu orientieren (Buchner/Lindmeier 2019, 236), sondern verbunden mit Klafki’s bildungstheoretischen Vorschlägen (1994), das Hauptaugenmerk darauf zu richten, Kinder auf zukünftige Lebensanforderungen und Schlüsselprobleme vorzubereiten. In dem Zusammenhang wird auch die Kritik an Ableismus und den dazugehörigen Herrschaftsstrukturen interessant, wie auch die Fokussierung der erziehungswissenschaftlichen Forschungsperspektiven auf Prozesse der Entstehung und des Erhaltes der Vorstellung des ‚Normalen‘ und des ‚Idealen‘ (Buchner et al., 2015, o.S.), woran sich auch oben genannte Kritikfelder anschließen, aber auch die eigene Verwobenheit darin zeigt. Die DS und die DSE können dabei die Rolle der reflexiven Instanz einnehmen und die Erziehungswissenschaft und Behindertenpädagogik zur kritischen Analyse herausfordern. „Die Sicherung der Grenze zwischen Disability Studies und interventionsorientierten Disziplinen soll, wie Linton betont, das Bewusstsein dafür wachhalten und weiter schärfen, dass Behinderte aufgrund von Marginalisierungs- und Abwertungsprozessen zu einer sozialen Minderheit gemacht werden. Trotz der sehr klaren Abgrenzung, die sicherlich auch zum Schutz vor Vereinnahmung und Neutralisierung der Kritik dient, besteht auf Seiten der Disability Studies die Hoffnung, auf die traditionell anwendungsorientierten Fächer und Disziplinen Einfluss zu nehmen und zu einer Veränderung der dort vorherrschenden Konzepte und Theorien beizutragen“ (Dederich 2010, 182). Umgekehrt kann eine Öffnung der Disability Studies gegenüber den interventionsorientierten Disziplinen einen Dialog über die Perspektivität und Relativität der jeweiligen Zugänge und Positionen ermöglichen und in einem weiteren Schritt zu neuen Sichtweisen und fruchtbaren Verbindungen führen (vgl. ebd.)

6.5.2. Behinderung als kulturelles und gesellschaftliches Differenzierungsmerkmal

In den Disability Studies wird Behinderung als kulturelles und gesellschaftliches Differenzierungsmerkmal gefasst und ist daher als „kulturell und historisch spezifische Problematisierungsweise von Auffälligkeiten und Abweichung (zu verstehen). Diskurse wie auch Alltagspraktiken stellen sowohl Beeinträchtigung wie auch Behinderung und Normalität als Tatbestände her, indem sie davon sprechen und im Handeln die Differenzkategorie Behinderung immer wieder neu erzeugen“ (Waldschmidt 2020, 67). Zentral ist vor allem „die analytische Re- und Dekonstruktion der Prozesse, durch die die Differenzkategorie ‚Behinderung‘ hergestellt wird“ (Dederich 2010, 175). Ziel ist es, damit soziale Herstellungsprozesse von Behinderung wie auch damit verbundene machttheoretische Fragen sichtbar zu machen und Behinderung als Differenzkonstruktion zu verstehen. Diese „beruht auf einem Akt der Unterscheidung, also wörtlich: der Diskriminierung“ (ebd.). Die Differenz wird durch den Vergleich körperlicher Merkmale und Fähigkeiten sichtbar und hergestellt und damit historisch und kulturell in unsere Gesellschaft eingeschrieben. Das verinnerlichte Wissen darum wird als Ableismus (vgl. Kapitel 6.5.1) bezeichnet.

Behinderung ist nach den Disability Studies also nicht einfach vorhanden, sondern wird in kulturellen und gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und alltagsweltlichen, politischen und bürokratischen Zusammenhängen hergestellt. Zudem wird Behinderung in subjektiven Sichtweisen und Identitäten produziert und konstruiert. Mit einem vertieften Verständnis über Kategorisierungsprozesse gilt es, ausgrenzende Wissensordnungen und die dadurch hergestellte Realität der kritischen Analyse zu unterziehen (vgl. Waldschmidt 2020, 67). Behinderung tritt erst in Erscheinung, wenn sie als Abweichung von einer die Mehrheitsgesellschaft betreffende Norm bzw. Normalität wahrgenommen wird. Daher favorisieren die Disability Studies stets die Bearbeitung von Behinderung und Nichtbehinderung bzw. Behinderung als Teil des mehrheitsgesellschaftlich Üblichen. „Erst die gemeinsame Assoziation mit Unvermögen und Anormalität stellt die kollektive politische und gesellschaftliche Identität von Menschen mit höchst vielfältigen körperli-

chen Erfahrungen und Fähigkeiten her. ‚Behinderung‘ ist keine fixe Kategorie, sondern ein eher ‚lockerer‘ Oberbegriff, der sich auf eine bunte Mischung von unterschiedlichen körperlichen und kognitiven Merkmalen bezieht, die oft nichts anderes gemeinsam haben als das soziale Stigma der Begrenzung, Abweichung und Unfähigkeit“ (Waldschmidt 2003a, 13). An diese Ausgangsthese schließt Waldschmidt zwei Konsequenzen für die DS an:

1. Zielrichtung des Arbeitens ist eine politisch-emanzipatorische. Die Herangehensweise der DS ist eng mit der Behindertenbewegung und mit der konkreten Utopie verknüpft, „mit Hilfe von Wissenschaft individuelle und gesellschaftliche Sichtweisen und Praktiken so verändern zu können, dass behinderten Menschen ein voller Subjektstatus und uneingeschränkte gesellschaftliche Partizipation möglich wird“ (a.a.O. 14).

2. Zudem ist mit den DS eine kulturwissenschaftliche Wende verbunden. Erkenntnisse aus den Literatur- und Geschichtswissenschaften werden in den Behinderungsdiskurs eingebracht. Das bietet neuartige Zugänge, Behinderung zu denken abseits vom vorherrschenden medizinisch-diagnostisch-therapeutischen Blick, der Sozialleistungen und Versorgungssysteme legitimiert. „Doch der pragmatische Ansatz allein kann die Komplexität des Behinderungsphänomens nicht erfassen - und genau auf diesen Punkt macht die kulturwissenschaftliche Perspektive aufmerksam“ (a.a.O. 15).

Was jedoch leistet die kulturwissenschaftliche Perspektive auf Behinderung und was ist der Gegenstand der Kulturwissenschaften? „Kultur im kulturwissenschaftlichen Sinne meint vielmehr das gesamte Erbe einer Gesellschaft, der aktuelle Bestand an Werten und Normen, Symbolen und Sprache, Traditionen und Institutionen, Wissen, Ritualen und Praktiken, Geschichte und Geschichten, die eine Gesellschaft entwickelt hat und die sie in Erziehungs- und Bildungsprozessen an die Gesellschaftsmitglieder weitergibt. In diesem Sinne gibt es nie nur die eine ‚Kultur‘, sondern immer nur eine ganze Reihe von *Kulturen* - wohlgermerkt im Plural“ (Waldschmidt 2003a, 16). In kulturwissenschaftlichen Perspektiven geht es nicht mehr darum, aus der Perspektive der betrachtenden und forschenden Normalen die Lebenssituation Behinderter zu untersuchen, sondern den Standort der Betrachtung und Analyse umzukehren. Behinderung wird zur Analyse der Mehrheitsgesellschaft wie auch kultureller Praktiken und Strukturen. Behinderung

wird als erkenntnisleitendes, heuristisches Moment gefasst, die „Mehrheitsgesellschaft wird zum eigentlichen Untersuchungsgegenstand“ (Waldschmidt 2020, 86 f.). Dieser Perspektivwechsel ermöglicht Einsichten darin, „wie kulturelles Wissen über Körperlichkeit produziert wird, wie Normalitäten und Abweichungen konstruiert werden, wie Differenzierungskategorien entlang körperlicher Merkmale etabliert werden, wie gesellschaftliche Praktiken der Ein- und Ausschließung gestaltet sind, wie personale und soziale Identitäten geformt und neue Körperbilder und Subjektbegriffe geschaffen werden“ (Waldschmidt 2003a, 16 f.).

Über die Kritik an der Konstruktion von Nicht_Behinderung durch Norm rücken die „Disability Studies [...] nun die Relation zwischen Behinderung und ihrem vermeintlichen Gegenteil in den Mittelpunkt“ (Tervooren 2003, 417) und analysieren damit Behinderung im Kontext gesellschaftlicher und kultureller Verhältnisse, machen sie damit zu einer gesellschafts- und machtkritischen Wissenschaft. Die DS setzen sich das soziale Ziel, andere Geschichten von Behinderung zu erzählen, um sie als annehmbare Identitätskategorie zu prägen und Behinderung sowie behinderte Menschen in die Gesellschaft zu integrieren (vgl. Garland-Thomson 2003, 419-421). Interessant wird in dem Zusammenhang, wie sich behinderte Menschen selbst beschreiben und wie soziale und kulturelle Einflüsse Behinderte auf ihren Status festlegen. Die kulturelle Variante ist sicher auch noch stark mit dem Defizitdenken verbunden, so dass es wichtig wird, Unterlegenen bzw. Unterdrückten (soziale Ordnung) die Möglichkeit zu geben, sich selbst zu artikulieren und ihre Sicht und Stimme in den Diskurs einzubringen.

Wesentlich für die Etablierung des kulturwissenschaftlichen Paradigmas als in den Sozial- und Geisteswissenschaften integriertes Konzept war der cultural turn. „Und nicht zuletzt spielen insbesondere im US-amerikanischen Diskurs die von der französischen Philosophie inspirierten, poststrukturalistischen Differenz- und Diskursansätze, die Entdeckung von Körper, Subjekt und Wissen als historische und kulturell geformte Phänomene, eine Rolle“ (IDIS o.J., o.S.) Die politisch-emanzipativen Wurzeln und der konstruktivistische Ansatz verbinden die Disability Studies mit den themenverwandten Gender Studies und mit den Critical Race Studies. Wie diesen Disziplinen geht es

den Disability Studies auch darum, behinderte Menschen als Mitglieder einer sozialen Randgruppe in der Forschung sichtbar zu machen und ihre Teilhabe darin zu fordern. Behinderung soll Thema des allgemeinen wissenschaftlichen Diskurses werden (vgl. ebd.). Dabei spielen kulturwissenschaftliche und poststrukturalistische Ansätze eine besondere Rolle, denn sie ermöglichen den Einbezug von Lebensweisen und Erfahrungen aus der Randgruppe heraus.

Ein weiterer Fokus der Disability Studies ist die Entwicklung einer eigenen ‚disability culture‘ (Filme, Theater, Lyrik, Tanz etc.) und damit der Einflussnahme auf kulturelles Wissen. In Abgrenzung zu den traditionellen Sonderwissenschaften liegt der Fokus der Disability Studies somit darauf, Behinderung als konstituierenden Faktor von Normalität zu fassen (vgl. ebd.) und damit Kultur und Wissen zu bewegen. „Die kulturelle Repräsentation soll dazu beitragen, behinderte Menschen nicht als zu integrierende Minderheit, sondern als ‚integralen‘ Bestandteil der Gesellschaft anzuerkennen“ (Waldschmidt 2020, 87). Die Disability Studies sind also selbst als Kulturwissenschaft zu fassen.

6.5.3. Disability Studies in Education (DSE)

Die Disability Studies in Education (DSE) sind stärker auf einer praxis- bzw. professionalisierungsrelevanten Ebene einzuordnen. Hirschberg und Köbsell (2021, 139) plädieren dafür, dem Einfluss der US-Amerikanischen DSE als Ausgestaltung der Sonderpädagogik zu einer kritischen Sonderpädagogik auch hierzulande mehr Beachtung zu schenken. Inhalte der DSE sollen in Curricula der Lehrer*innenausbildung verankert werden, um die kritische Auseinandersetzung mit Behinderung und Normalität wie auch die Hinterfragung der Rolle der Sonderpädagogen*innen gegenüber den Adressaten*innen zu ermöglichen (vgl. a.a.O. 137). Ziel ist es, Behinderung als Teil menschlicher Vielfalt bzw. Diversität wahrzunehmen. Die DSE betrachten die mannigfaltigen Erscheinungsformen von Behinderung, hinterfragen Normalitätskonzepte und reflektieren kritisch die Rolle der Lehrperson, die in der Regel nicht beeinträchtigt ist und in eine(r) ableistischen Welt sozialisiert wurde. Einzubeziehen ist außerdem die

kritische „Auseinandersetzung mit institutionalisierter Bildung und ihren Verwobenheiten mit gesellschaftlichen Machtstrukturen. So sollen zukünftige Lehrer*innen dazu befähigt werden, Schülerinnen mit Beeinträchtigungen bei der Entwicklung einer positiven ‚disability identity‘ zu unterstützen“ (Hirschberg/Köbsell 2021, 139). Dabei spielt auch die Berücksichtigung von Peerkontakten und die Erforschung der Hintergründe negativer Einstellungen gegen behinderte Schüler*innen eine wesentliche Rolle.

Der DSE-Ansatz möchte neben der Veränderung von Theorie, Ausbildung und Praxis, auch die Forschung und Wissenschaft zur kritisch-umfangreichen Bearbeitung des Themenfelds Behinderung und Bildung auffordern (vgl. Weisser 2013, 262; Hirschberg/Köbsell 2021, 139). Menschen mit Behinderung nehmen eine zentrale Rolle als Experten mit Erfahrungswissen ein. Das bringt zum Ausdruck, dass Erkenntnisse aus der Perspektive der Normalen und der beobachtenden pädagogischen Fachkräfte nicht ausreichen, sondern dass v.a. auch die Perspektive Behinderter in Forschung, Theorie und Praxis relevant ist. Behinderung wird dadurch adäquater repräsentiert, umfasst aber niemals die gesamte Gruppe der Behinderten. Für den Bildungskontext bringen DSE also Anregungen ein, die zur Reflexion, Übersetzung und zum Aufschluss dessen dient, was (noch) nicht verstanden wird. „Neues Wissen und uns nicht bekannte Wissensangebote prüfen wir auf dieser Grundlage; solches kann uns bereichern, es droht aber auch uns zu verändern“ (Weisser 2013, 262.). Weisser weist Pädagog*innen darauf hin, dass dieses Wissen bereichernd sein kann, wenn dadurch bisherigen Wissensgrenzen begegnet werden kann und neue Wege eröffnet werden. Notwendig ist in dem Zusammenhang auch die Selbstreflexion, die jedoch dazu führen kann, dass sich Pädagog*innen verändern. Dies würde ich jedoch weniger als Gefahr, sondern eher als Chance der reflexiven Selbstbildung verstehen. Weisser beschreibt eine Lernausgangslage mit drei Foci, um neues Wissen und unbekannte Wissensangebote zu erschließen.

Einfache Erklärungen umfangreich hinterfragen: Kausalkonstruktionen von Behinderung werden häufig als Erklärung der eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten Behinderter herangezogen. Die Ursache dafür, dass etwas nicht geht, wird der Be-

hinderung oder dem behinderten Kind oder Jugendlichen zugeschrieben. Das kann verletzend und beschämend wirken. DSE machen „solche Verletzungen, Beschränkungen und negative Auswirkungen durch die dominanten Formen der Bearbeitung von Behinderungserfahrungen in Erziehungs- und Bildungsprozessen zum Thema“ (Weisser 2013, 264). Behinderung ist also keine Kausalerklärung, sondern ein Konflikt in einer Situation über das was nicht geht. Genauer hingeschaut kann betrachtet werden, was noch nicht geht, nicht mehr geht oder anders geht, möglicherweise auch, welche Umweltbedingungen dazu führen, dass etwas nicht geht. Zentral in den DSE ist „die Art und Weise wie mit dem Konflikt umgegangen wird“ (ebd.), die über die Identifikation mit den vorhandenen Grenzen hinausgeht.

Über die Beschränktheit der bisher denkbaren Welt hinausgehen: Das ist einerseits durch das in Betracht ziehen von Lernprozessen bei pädagogischen Fachkräften und Adressat*innen möglich, wo sie scheinbar bereits für abgeschlossen gehalten werden. Ein alternativer Weg zur Akzeptanz von Barrieren jeglicher Art wird erkundet. Denn auf dem Weg zu Inklusion in Erziehung und Bildung geht es darum, durch Prozesse des Abwägens, Verstehens und Bewertens ein reflexives und relatives Verhältnis zu Beschränkungen und dazugehörigen Emotionen zu finden bzw. einzugehen. Das kann die denkbare Welt erweitern und Entwicklungen im Kontext von Bildung anstoßen (vgl. ebd.).

Einbezug der Stimme behinderter Kinder und Jugendlicher: Im letzten Lernausgangspunkt greift Weisser die Frage auf, warum die Stimme der Kinder und Jugendlichen in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften wie auch in Professionsdiskursen kaum einbezogen werden. Er fragt sich, warum sie zu Dingen, die sie zentral betreffen, nicht befragt werden. Diese Frage impliziert, dass im ableistisch und adultistisch geprägten Bildungskontext durch die Wahrnehmung der Stimme (behinderter) Kinder und Jugendlichen Erkenntnisse gezogen und gelernt werden können (vgl. a.a.O. 265).

Bildungstheoretisch wird Behinderung als Fähigkeitskonflikt bzw. als Konflikt über das

gefasst, was nicht geht. Die DSE bieten die Möglichkeit, eine andere Suchrichtung einzuschlagen, die Weisser mit den Foci der Lernausgangslage greifbarer macht und „die versprechen, Zusammenhänge von Bildung und Behinderung zu verdeutlichen, die in den dominierenden Diskursen ausgeschaltet, relativiert oder dethematisiert sind“ (Weisser 2013, 265). So gesehen kann die vorliegende Arbeit i.S. der DSE auch als analytische Auseinandersetzung verstanden werden, die eine Alternative zu bisheriger Thematisierung von Behinderung im Kontext von Pädagogik entwickelt.

Die Betrachtung des Diversitätskonzepts in erziehungswissenschaftlichen Kontexten wie auch die Betrachtung der Diversitäts- bzw. Differenzkategorie Behinderung und Disability aus der Perspektive der Behindertenpädagogik, der Behindertenbewegung und den Disability-Studies hat Behinderte auf unterschiedliche Weise in den Blick genommen. In allen drei Bereichen wurde Entwicklungspotenzial sichtbar, an das im weiteren Verlauf der Arbeit angeschlossen wird:

- an die macht- und differenzkritische wie auch kulturwissenschaftlich-reflexive Auseinandersetzung der Behindertenpädagogik,
- an das politisch-emanzipatorische Anliegen und Selbstverständnis Behinderter in der Behinderten(rechts)bewegung,
- an die kulturwissenschaftliche Ausrichtung der Disability Studies mit ihren poststrukturalistischen Anschlussstellen.

Es muss jedoch auch in der Semantik der angesprochenen Begriffe Behinderung und Disability unterschieden werden, da darin metaphorische (Be)Deutungen enthalten sind. Die Verneinung von Ability als das Vorhandensein von Fähigkeiten, also Disability verweist eher auf einen an fehlenden Fähigkeiten orientierten Blick - gesellschaftliche Kontexte geraten eher aus dem Fokus. Der Begriff Behinderung dagegen verweist semantisch gesehen auf ein einstellungs- oder umweltbedingtes Hindernis, bzw. auf eine Barriere, die einen mit Behinderung in Beziehung stehenden Prozess ausbremst (vgl. Wesselmann 2022, 69). Da es in der vorliegenden Arbeit mehr oder weniger auch um die Verschiebung bzw. Beseitigung denkerischer Hindernisse in Erziehungs- und Bildungskontexten geht, ziehe ich den Begriff Behinderung vor. Im Anschluss an die Ausführungen zur Diversitäts- und Differenzkategorie Behinderung wird im folgenden

Teil II der mit Diversitätskonzepten eng verbundene Begriff der Differenz eingeführt. In den weiteren Ausführungen wird dann zu zeigen sein, wie sich in Diversitätskonzepten das Differenzdenken ausgestaltet (Kapitel 7), wie durch Differenzbezüge Differenzkonstruktionen kritisch in den Blick genommen werden können (Kapitel 8) und welche Relevanz kulturwissenschaftliche Bezüge auf Differenz haben (Kapitel 9).

Teil II.

Diversitätskonzepte mit Differenzdenken verbinden

7. Der grundlegende Begriff Differenz in Diversitätskonzepten

Wie bereits erwähnt, ist in den Überlegungen zu Diversität stets auch Differenzdenken enthalten. Meine These ist, dass der Einbezug aktueller Differenztheorien dabei das Konzept der Diversität aktualisieren, ausdifferenzieren und weiterentwickeln kann, so dass er für spezialisierte Pädagogen und auch die allgemeine Erziehungswissenschaft interessant bleibt. Deutlich ist, dass Differenzdenken in Diversitätskonzepten in den Humanwissenschaften (besonders in der Sozialen Arbeit, kritischen Migrationsforschung, ...) eine grundlegende Rolle spielt und in der Behindertenpädagogik noch wenig Beachtung findet. In diesem Kapitel sollen daher gegenwärtig relevante und progressive Differenzdiskurse skizziert werden, die wesentlich sind für Diversitätskonzepte und neue Orientierungen für eine Pädagogik der Nicht_Behinderung eröffnen.

Wesentlich ist es im gegenwärtigen Differenzdiskurs, in dem die Perspektive von Minoritäten und die Kritik an der Majorität betrachtet werden sollen, auch stets den Ungleichheitsaspekt im Differenzdenken einzubeziehen. Solange es Wertigkeiten in den Differenzen, die Verteidigung von privilegierten Positionen, Kämpfe um die Anerkennung anderer Lebens- und Daseinsweisen, Diskriminierung und Abwertung gibt, so lange muss das Differenzdenken ungleichheits- und machtkritisch ausgeleuchtet werden. In Rückkoppelung auf Diversitätskonzepte ist festzuhalten, dass diese stets darauf abgezielt haben und immer noch darauf abzielen, Ungleichheit und Benachteiligung zu verringern oder gar aufzuheben, sei es im Kontext Diversity-Management mit dem Ziel der Steigerung von Wirtschaftlichkeit, in machtkritischen Diversitätskonzepten zur Verringerung von Ungerechtigkeit, Herrschaftsdenken, Machtstrukturen oder in Diversity Education, um der Ungleichheit in Bildungskontexten zu begegnen bzw. Chancengleichheit und Teilhabe innerhalb meritokratischer Strukturen zu gewährleisten.

Eine knappe Einführung in den Begriff der Differenz bzw. die Entwicklung des Differenzdenkens, die Auseinandersetzung mit Ungleichheit wie auch die Darstellung zweier prägender Differenzdebatten in der Erziehungswissenschaft soll das Potenzial der Aus-

einandersetzung mit ihr und ihre Relevanz für diese Arbeit aufzeigen:

1. Wir brauchen die stetige und aktuelle Auseinandersetzung mit Differenztheorien, da sie den Diversitätskonzepten zugrunde liegen, die ohne ungleichheitskritische Differenzgedanken nicht begreifbar wären. Deswegen ist der Zusammenhang zwischen Diversität und Differenz bedeutsam für eine kritische Auseinandersetzung mit Diversitätsansätzen und deren stetige Weiterentwicklung.

2. Die Auseinandersetzung mit Differenz macht ihre Spannungsverhältnisse und die in den Diversitätskonzepten immanente Widersprüchlichkeit der Inhalte deutlich. Die Bearbeitung von Differenz ist aufgrund der stetig anwesenden Ambivalenz der Inhalte und der daraus resultierenden Komplexität ein herausforderndes Unterfangen.

Doch kommen wir zunächst zum Begriffsursprung der Differenz, der dem Begriff der Diversität, wie bereits im Kapitel 3.1 Diversität als Verschiedenheit, Unterschied, Differenz ausgeführt wurde, zugrunde liegt.

7.1. Entwicklung des Differenzdenkens

Der Begriff Differenz stammt aus dem Lateinischen *differenzia* und meint, sich unterscheiden, auseinandertragen. In humanwissenschaftlichen Disziplinen wird Differenz als Unterscheidungskategorie herangezogen, um das jeweils spezifische der Adressat*innen bspw. in der Pädagogik herauszuarbeiten. Daher wird versucht, Differenzen wie z.B. Behinderung zu kategorisieren und zu homogenisieren, um sie innerhalb der Pädagogik bearbeitbar zu machen. Problematisch ist hierbei, dass diese Gruppenbildung in verschiedene Behinderungstypen einerseits mit einer Komplexitätsreduktion auskommen muss. Da es sich bei Behinderung um ein heterogenes Phänomen handelt, bedarf es der inneren Differenzierung und damit andererseits der Komplexitätssteigerung. „Durch die feministische Auseinandersetzung mit eigenen Machtpraktiken und mit den inneren Differenzierungen der Kategorie ‚Frau‘ sind Erweiterungen in der Analyse von Herrschaftsverhältnissen möglich geworden, die weit über die innerfeministische Diskussion ausstrahlt (vgl. Lorey 1998)“ (Messerschmidt 2013, 57). Diese sind auch im

Kontext von Behinderung und Norm zu betrachten.

Ricken und Balzer führen im Rahmen der semantischen Begriffsanalyse weiter aus, dass es sich bei Differenz zunächst um einen Unterschied handelt bzw. um Verschiedenheit (Unstimmigkeit) die aus einem Vergleich bzw. einer Unterscheidung resultiert. Damit entsteht durch die Kenntnisaufnahme von Verschiedenheit kein per se klassifikatorischer Status. Differenz drückt zunächst lediglich aus, dass sich etwas voneinander unterscheidet, beispielsweise Menschen in ihrer physischen Ausstattung. „Der Verschiedenheit kommt deshalb zunächst kein klassifikatorischer Status zu, ‚insofern man nur anders bezüglich einer - gemeinsam unterstellten - Eigenschaft, nicht aber schlechthin verschieden sein kann‘ “ (Ricken/Balzer 2007, 57). Diese Bedeutung einer relativen Verschiedenheit innerhalb einer vor- bzw. übergeordneten Einheit und Gleichheit kam dem Differenzbegriff bis in die 1970er Jahre zu (vgl. Ricken/Balzer 2007, 57; Lindmeier 2019, 20).

Jedoch hat sich in den letzten Jahren der Begriff der Differenz in seiner Bedeutung erweitert und „aus seiner traditionellen Position als Begriff des ‚Unwesentlichen‘ - gegenüber dem ‚Wesentlichen‘ als dem Einen oder Allgemeinen - entfernt und umfasst daher sowohl Probleme der Zugehörigkeit, Nichtzugehörigkeit und Mehrfachzugehörigkeit als auch der Abweichung, Nichtpassung und Brüchigkeit. Differenz wird zunehmend als eine radikale Unterschiedenheit i.S. von Singularität gedacht und damit das Verhältnis des ‚Einen und des Vielen, des Allgemeinen und des Besonderen‘ insgesamt aufgebrochen“ (Ricken/Balzer 2007, 57). Das Eine bzw. Allgemeine wird dabei nicht mehr als gegeben und übergeordnet verstanden, sondern als hergestellt. Daher regen Ricken und Balzer unter Bezugnahme auf Foucault an, zwischen Norm, Normierung bzw. Normation und Normalisierung zu unterscheiden (vgl. Foucault 2004 nach Ricken/ Balzer 2007, 57). Die Herstellung von Differenz als Abweichung von einer Norm führt eine Wertigkeit bzw. Bewertung mit ein. Somit wird Differenz nicht mehr nur als Unterscheidung wahrgenommen, sondern als gesellschaftlich und sozial hergestellter hierarchischer Unterschied, der übergreifende Macht- und Ordnungsvorstellungen erkennt, kritisiert und mit ihnen bricht.

Seit der Postmoderne wird der Begriff der Differenz als fundamentale Differenz thematisiert. Die Begriffsverwendung von Differenz hat sich stetig weiter in Richtung radikaler Andersheit (vgl. Dederich 2013b, 55), Inkommensurabilität, Singularität und Individualität entwickelt und „markiert inzwischen in gewisser Weise ein Besonderes, zu dem es kein Allgemeines mehr gibt“ (Ricken, Balzer 2007, 58). Diese Bedeutungserweiterung vermag zwischen relativer und radikaler Differenz zu unterscheiden, „sitiert Differenz demnach sowohl innerhalb als auch außerhalb des Denkens in Gegensätzen bzw. des bipolaren Denkens“ (Lindmeier 2019, 21 unter Bezugnahme auf Kimmerle 2000) und eröffnet in einer diversitätsbewussten Pädagogik neues Potenzial. Diesen Gedanken trägt Lindmeier (2019) in die Sonderpädagogik hinein bzw. macht ihn für eine Pädagogik der Behinderung fruchtbar. Differenz ist dabei kritisch aus gewohnten Unterordnungsstrukturen des Einen und Allgemeinen gelöst und wird stetig weiter zur „Krise der Repräsentation und zur Grundlosigkeit des Wissens“ zugespitzt (Wimmer 2014 zit. nach Lindmeier 2019, 17). Damit wird der Begriff der Differenz zur Reflexions- und Theoriefigur, mit der sich die Relativität von Verschiedenheit, wie auch eine radikale Verschiedenheit i.S. von Singularität und Inkommensurabilität erfassen lässt (vgl. a.a.O. 17). Im weiteren Verlauf ist es interessant, den Aspekt der Ungleichheit in Differenz näher zu betrachten.

7.2. Differenz und Ungleichheit in den Sozial- und Kulturwissenschaften

In der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Differenz wird deutlich, dass dieser mannigfaltig interpretiert, gedreht und gewendet oder gar synonym zu anderen Begriffen benutzt wird. Das führt zu der Problematik, dass die Arbeit mit Differenz schier unmöglich geworden ist. Begriffe in Aufzählung anderer Synonyme zu erklären bzw. Differenz bspw. mit Heterogenität und Diversität gleichzusetzen greift zu kurz, denn dadurch bleibt der Zusammenhang der Begriffe Differenz und Diversität und ihre Bezogenheit

aufeinander unbeachtet. Zudem wird der im Diskurs um Diversität immanente politisch-emanzipatorische Aspekt übersehen, der nur durch die kritische und spannungsreiche Auseinandersetzung mit Differenz vollzogen werden kann.

Die Unterscheidung in qualitative Differenz i.S. von Inkommensurabilität und quantitative Differenz i.S. hierarchischer Differenz (vgl. Prengel 2006, 31 f.) zur Beschreibung menschlicher Verhältnisse, die Ungleichheit hervorbringen ist in dem Zusammenhang interessant. Damit wird deutlich, dass es angezeigt ist, den Gedanken der qualitativen Differenz als Unvergleichbarkeit, Inkommensurabilität und Subjektivität zu verstehen und reflexiv zu nutzen. Gleichzeitig soll der Ungleichheitsaspekt innerhalb hierarchischer Differenz Beachtung finden. Diesen gilt es im weiteren Verlauf der Auseinandersetzung im Kontext von Differenztheorien genauer in den Blick zu nehmen.

Vor allem im Kontext der sozial- und kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu Differenz ist der Ungleichheitsaspekt zentral und mit dem Differenzbegriff verbunden. Die Reduzierung von Hierarchien bzw. die Entwicklung durch Widersprüche braucht nach Ivo Staub (2012) Erkenntnisse darüber, wie hierarchische Differenzen entstehen. Hierzu führt er aus, dass soziale Ungleichheit seit der Aufklärung zunehmend durch gesellschaftliche Mechanismen geschaffen wird, nicht mehr wie historisch angenommen, natürlich gegeben (Aristoteles) oder religiös bestimmbar ist. Daher wurden Mechanismen sozialer Ungleichheitsproduktion durch die Sozialwissenschaften analysiert und soziale Ursachen von Ungleichheit herausgearbeitet. Um das Problem der sozialen Differenzen besser zu verstehen und die Vielzahl sozialer Differenzen besser zu fassen, lohnt es sich, diese in zwei Gruppen einzuteilen (vgl. Staub 2012, 6): Differenz als horizontale und vertikale Ungleichheit. „Die horizontalen und vertikalen Ungleichheiten sind praktisch immer miteinander verknüpft, wobei die Heterogenitäten durch soziale Mechanismen in Ungleichheiten überführt werden“ (Staub 2012, 6). Dieser Zusammenhang wird in den folgenden beiden Kapiteln deutlich.

7.2.1. Horizontale Ungleichheit als gleichberechtigte Differenz

Horizontale Ungleichheit oder Ungleichartigkeit (vgl. Staub 2012, 6) ist mannigfaltig und thematisiert deskriptive Verschiedenheiten zwischen den Menschen anhand von askriptiven Merkmalen, die einem Menschen zugesprochen werden und meist nicht veränderbar sind wie z.B. Geschlecht, sexuelle Orientierung, Nationalität, Hautfarbe, Alter, Gesundheit, körperliche Fähigkeiten. Andere Differenzen werden durch kulturelle und soziale Orientierungen sichtbar wie Vorlieben und Interessen, Lebensstil und Weltanschauung oder politische Orientierungen. „Gemeinhin sind das Merkmale, die vom Individuum im Verlauf des Lebens erworben werden und die sich über die Biographie hinweg verändern“ (ebd.). Eine weitere Form von Verschiedenheit resultiert aufgrund von Möglichkeiten und Erfolg im Bildungs- und Arbeitsleben. Diese bilden die Grundlage für soziale Ungleichheiten und damit für hierarchische Differenz.

7.2.2. Vertikale Ungleichheit als hierarchische Differenz

Im Gegensatz zur horizontalen Ungleichheit thematisieren Differenzüberlegungen in den Sozialwissenschaften eher vertikale und soziale Ungleichheiten resp. ‚Ungleichwertigkeit‘ (vgl. Staub 2012, 6). Es geht hierbei um die Ausstattung mit Bildung, Ressourcen, Positionen und Macht wie auch um die „ungleiche Verteilung von Möglichkeiten zur Erlangung und Nutzung dieser Ressourcen (wie Beteiligungschancen, Verwirklichungschancen und Lebenschancen). [...] Die horizontalen und vertikalen Ungleichheiten hängen im Alltag praktisch immer miteinander zusammen, so dass sich Gruppenzugehörigkeit stark auf Lebenschancen auswirken“ (a.a.O. 7). Hierarchische Differenz resultiert daher aus deskriptiven Unterschieden, die aufgrund von gesellschaftlichen Verhältnissen und (Be-)Wertungen Gegensätze zwischen Verschiedenen produziert: Nämlich eine mehrheitsgesellschaftlich bevorzugte und abgewertete Seite. Ungleichheitsproduktionen finden nach Staub anhand von drei beispielhaften Mechanismen statt und stellen gewaltförmige Herstellungsmomente dar: 1. Meritokratische

Strukturen, 2. die soziale Schließung/Diskriminierung und 3. die Ausbeutung.

1. Das meritokratische Leistungsprinzip sorgt dafür, dass Belohnungen bzw. Ressourcen durch Leistung, Talent und Qualifikation von Personen (und deren Angebot und Nachfrage) zugewiesen werden. Die Merkmale einer Person sind dabei nicht entscheidend, sondern nur das, was sie leistet (vgl. Staub 2012, 8).

2. Ein weiterer Verteilungsmechanismus ist (im Anschluss an Max Weber) die soziale Schließung und damit in Verbindung stehende Konzepte wie Chancenhaltung, Diskriminierung, Inklusion und Exklusion. Grundlegend für die soziale Schließung ist, dass der Zugang zu Positionen, Ressourcen, Macht und Privilegien im freien Konkurrenzkampf beschränkt wird. Die Zugehörigkeit wird durch eine geschlossene, soziale Beziehung eines Personenkollektivs reguliert, Regeln/Gesetze zu den Vorteilen der Gruppe beeinflusst und verändert. „Ausschlussmechanismen können auch rein informell, in Form von Diskriminierung vonstatten gehen. [...] Auch Stereotypen und Vorurteile funktionieren nach einer ähnlichen Logik“ (a.a.O. 9).

3. Der dritte Mechanismus ist die Ausbeutung und stellt in Anlehnung an Marx und Engels die ausbeuterische Abschöpfung eines gemeinsam erschaffenen Mehrwerts in kooperativen Projekten durch die machtvolle Position einer Person oder Gruppe dar, die sich aus dem Eigentum an produktiven Mitteln ergibt. Lediglich die Machtfrage entscheidet darüber, wer wieviel von den erzielten Ressourcen bekommt - im klassischen Werk von Marx und Engels ist es die Bourgeoisie bzw. der Kapitalbesitzer. Solche Mechanismen tragen dazu bei, dass Heterogenitäten in soziale Ungleichheiten münden. „Sie schließen sich nicht gegenseitig aus und können gleichzeitig wirken: so kann die Position eines Individuums in der Sozialstruktur von seinen Leistungen *und* seinen Gruppenzugehörigkeiten bestimmt sein“ (a.a.O. 10). Die Mechanismen können in allen gesellschafts- und Lebensbereichen wirken und zu sozialer Benachteiligung führen. Sie bringen Kategorien innerhalb der gegebenen Strukturen hervor (Strukturkategorien) und legen Menschen auf Positionen darin fest (Differenzordnungen). Daher ist es im folgenden Kapitel bedeutsam, Differenz als Strukturkategorien innerhalb von

Differenzordnung zu verstehen.

7.3. Strukturkategorien und Differenzordnung

Wie vorausgehend sichtbar wurde, sind Differenzen mit ihren Ungleichheitsproduktionen (anhand von Meritokratie, sozialer Schließung und Ausbeutung) innerhalb von Sozialstrukturen zu denken. Daher lassen sich diese auch als Strukturkategorien (männlich - weiblich, nichtbehindert - behindert, der eigenen - der fremden Kultur zugehörig, ...) fassen. Strukturtheoretische Ansätze analysieren in dem Zusammenhang die Differenz bedingende Gesellschaftsstruktur und fokussieren auf unterschiedliche Formen und Ursachen sozialer Ungleichheitsverhältnisse (vgl. Riegel 2016, 19). Es handelt sich um die gesellschaftliche Makro- und Mesoebene. Bezugspunkt sind Gesellschaftstheorien, sowie die feministische-, rassismus- und kapitalismuskritische Theorie und Forschung. Es werden asymmetrische Verhältnisse herausgestellt. Der kapitalismusimmanente Aspekt der Produktions- bzw. Reproduktionsarbeit ist dabei häufig grundlegend, wurde jedoch in Auseinandersetzung mit der Weltgesellschaft im Zuge der Globalisierung um die Auseinandersetzung mit asymmetrischen Ethnizitätsverhältnissen erweitert. Doch auch hier werden gesellschaftliche Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse analysiert, die auf andere Strukturkategorien übertragbar sind. „Diese Strukturkategorien sind systematisch an der ungleichen Verteilung von Lebenschancen und sozialen Ressourcen beteiligt und werden als soziale Platzanweiser für Individuen als Angehörige sozialer Gruppen wirksam. Hervorzuheben ist, dass für die genannten strukturtheoretischen Ansätze westliche kapitalistische Gesellschaften die Rahmung der Analysen darstellen“ (a.a.O. 20).

Mecheril spricht in dem Zusammenhang Strukturkategorien eine gesellschaftliche Ordnungsfunktion zu, die entsprechend den gesellschaftlichen Verhältnissen gerahmt ist. Daher können Strukturkategorien auch zur kritischen Analyse der Verhältnisse herangezogen werden. Mecheril dazu: „Das Kennzeichen und damit auch der Gewinn strukturtheoretischer Perspektiven liegt in ihrem Potenzial einer (ungleichheits-)kritischen

Gesellschaftsanalyse, die sich auf Strukturkonflikte und soziale Spannungsverhältnisse bezieht, durch die die ungleiche Verteilung von sozialen Ressourcen und Lebenschancen sowie Asymmetrien hinsichtlich sozialer Ein- und Ausgrenzung, Auf- und Abwertung sowie Unterwerfung und Vereinnahmung erklärt werden. Strukturkonflikten wird somit eine ursächliche Wirkung für Verhältnisse sozialer Ungleichheit zugesprochen und soziale Unterscheidungen und Kategorien werden als Produkte gesellschaftlicher Macht- und Interessenkonflikte verstanden. Dabei werden Unterschiede v.a. hinsichtlich ungleicher Chancen und Möglichkeiten sozialer Gruppen (die entlang der Strukturkategorien gebildet werden) in den Blick genommen“ (Riegel 2016, 20). Zu berücksichtigen ist jedoch, dass mit den Strukturkategorien keine festen Größen oder „einheitliche Lebenslagen von sozialen Gruppen“ (ebd.) abgebildet werden können. Die Gefahr der Konstruktivierung, Naturalisierung und Essentialisierung ist gegeben. Diese gilt es kritisch zu hinterfragen oder gar zu dekonstruieren. Hier ist die Ergänzung durch das Mitdenken von Mehrdimensionalität interessant und die Betrachtung von (uneindeutigen) Lebensweisen, die den Menschen eher i.S. seiner Individualkategorien bzw. in seiner individuellen Lebens- und Ausdrucksweise erfassen. Dieser Gedanke wird im weiteren Verlauf in der kulturwissenschaftlich-dekonstruktiven Auseinandersetzung in Teil III wieder aufgegriffen und vertieft.

In der Auseinandersetzung fällt jedoch auf, dass die Thematisierung der Strukturkategorien Klasse, Herkunft/Ethnie und Geschlecht, die Lebenslage behinderter Menschen nicht umfasst. Daher stellt sich die Frage nach einer weiteren Struktur- bzw. gesellschaftlichen Ordnungskategorie, wie Behinderung, Fähigkeiten, Körper, o.ä. Analog zu den Strukturkategorien Klasse - Klassismus, Herkunft - Rassismus, Geschlecht - Sexismus könnte hier jedoch Behinderung anhand der strukturimmanenten ungleichen Bewertung von Fähigkeiten einbezogen werden, indem Fähigkeit - Ableismus in der Debatte mitgedacht wird. Jedoch ist diese Einordnung nur eine Vorläufige und die Überlegungen dazu sind noch nicht differenziert reflektiert.

Halten wir fest, dass strukturelle Herrschaftsverhältnisse in einer kapitalistisch organisierten Gesellschaft Strukturkategorien hervorbringen. Anhand der Strukturkategorien lassen sich strukturelle Herrschaftsverhältnisse bestimmen und damit die zwei Seiten der Medaille kritisch betrachten. So gesehen ist festzustellen, dass Herrschaftsver-

7.3. Strukturkategorien und Differenzordnung

hältnisse (wie Rassismus, Sexismus, Ableismus, Adultismus, Bodyismus, u.a.) eine Ordnungsfunktion innehaben, die in mehrheitsgesellschaftliche Norm (relevante Kategorien für die Zugehörigkeit zu ihr sind bestimmte Fähigkeiten, Gesundheit, Mobilität, Attraktivität, Ressourcen und bestimmte Güter) und abweichende Minoritäten unterteilt. Die privilegierte Seite wird dadurch abgesichert.

Um die gerade angesprochene Ordnungsfunktion innerhalb des Herrschaftsverhältnisses Rassismus zu konkretisieren, lohnt es sich, die Überlegungen von Paul Mecheril aus dem Blickwinkel der kritischen Migrationsforschung einzubeziehen. In seinem machtkritischen Diversity-Ansatz ist der Begriff der *Differenzordnungen* (Mecheril 2008) zentral. Er fasst Subjektpositionen und Machtlinien bzw. Machtachsen als etablierte Differenzordnung, die entsprechende Positionen und Unterscheidungspraktiken hervorbringt (vgl. Walgenbach 2014, 105).

Mecheril weist darauf hin, dass sich in „Europa und auch Deutschland [...] hartnäckig eine Negativ- und Defizitperspektive [hält], die Migration vor allem in Verbindung mit Armut und Kriminalität, als störend, bedrohend und fremd thematisiert“ (Mecheril 2010, 8). Die vornehmlich abwehrende und kontrollierende Politik ist Bestandteil kultureller Praxen, die Migranten als Fremde und nicht Zugehörige konstruiert und behandelt. Deutschland ist ein Einwanderungsland, zudem ist es aufgrund des demografischen Wandels auf Zuwanderer und Zuwanderinnen angewiesen. Problematisch daran ist, dass damit Migrant*innen eine instrumentelle Bedeutung bekommen und deren Verwertbarkeit ihre Daseinsberechtigung legitimiert. Damit wird zwischen *Guten Migranten*, die zur Sicherung des deutschen Wohlstands beitragen, und *Schlechten Migranten*, die nationale Ressourcen verbrauchen unterschieden (vgl. Mecheril 2010, 10).

Im Kontext von Behinderung ist das Herrschaftsverhältnis Ableismus vorherrschend und Menschen werden anhand vorhandener oder nicht vorhandener Fähigkeiten in nichtbehindert und behindert geordnet (siehe Kapitel 6.5.1). Mit Behinderung ist dabei stets eine Negativ- und Defizitperspektive verbunden v.a. auch darum, weil Behinderte in der kapitalistischen Struktur als unbrauchbar, unfähig, fehlerhaft und minderwertig hervorgehen (dazu auch Jantzen 1974, 1987). Behinderung wird daher in den strukturellen Gegebenheiten als Abweichung von einer privilegierten, fähigen Norm hervorgebracht.

7.3. Strukturkategorien und Differenzordnung

Auch ihre Daseinsberechtigung legitimiert sich aufgrund ihrer verwertbaren Arbeitskraft. Daher ist auch Behinderung bzw. Nicht_Behinderung als Strukturkategorie mit einer Ordnungsfunktion zu fassen.

Der zentrale Begriff der Differenzordnung verweist auf eine gesellschaftlich machtvolle Ordnung, da sie in einer binären und hierarchischen Differenzlogik (Einordnung anhand entweder oder, behindert oder nichtbehindert) organisiert ist. Das führt dazu, dass Identitätspositionen abgewertet oder gar ignoriert werden, wenn diese nicht der binären Ordnung entsprechen oder sich der eindeutigen Einordnung verweigern (z.B. Transgender Personen, Nonbinarities). Differenzordnungen an sich sind also hierarchisch, einige Identitäten sind privilegiert, andere werden als Gegensatz abgewertet oder bei Uneindeutigkeit unsichtbar gemacht. Identitätskonstruktionen sind an Kategorien gebunden, die jedoch je nach Interaktionskontext variieren. Die Spätmoderne bzw. neoliberale Verhältnisse führen dazu, dass Differenzierungen destabilisiert werden, unterschiedliche Brüche und Widersprüche sind zu beobachten. Um Unsicherheiten zu vermindern und Sicherheiten zu erhöhen, grenzen sich Individuen mit Rückgriff auf „traditionelle und/oder neuartige Differenzlinien“ (Degele/Winker 2007, 5) von Anderen ab. Differenzverhältnisse bzw. die gesellschaftliche Differenzordnung diszipliniert, normalisiert und sozialisiert Individuen und lässt sie die gesellschaftliche Realität, wie auch die eigene Position in ihr erfahren (vgl. Mecheril 2008, o.S.). „Auch körperliche Zuschreibungen über Kategorien wie Alter, Leistungsfähigkeit, Gesundheitszustand und Attraktivität gewinnen in neuer Form an Bedeutung. [...] Es kommt zu extremer Eigenverantwortung für die körperliche Leistungsfähigkeit und damit verbunden das Aussehen [...]“ (Degele/Winker 2007, 6). Dies betrifft v.a. die Disziplinierung für die eigenverantwortliche Reproduktion der eigenen Arbeitskraft und die Normalisierung zum fähigen Subjekt. Gelingt dies nicht, so wird die Gegensätzlichkeit zwischen Privilegiertem und Marginalisiertem wieder deutlich.

Identitäten werden also von Differenzordnungen geprägt und Menschen mit ihrer positioniert. Dies stabilisiert die vorherrschende Ordnung, indem Menschen nach ihren Spielregeln funktionieren und (z.T. zwanghaft) eingeordnet sind. Bei einer asymmetrischen Bezeichnungspraxis in bipolare Kategorien nimmt der Bezeichnende, Privilegierte

sich selbst als Maßstab was dazu führt, dass der gesellschaftlich wenig akzeptierte sich selbst als ‚der Andere‘ wahrnimmt. Durch die Abgrenzung von Anderen erfolgt die Konstitution des Selbst (vgl. Hall 1994 zit. nach Degele/Winker 2007, 5). Die Zugehörigkeit zur einen oder anderen gesellschaftlichen Seite wirkt sich auf die Identität aus, führt zu Kategorisierung, fungiert damit als Ordnungsfunktion und erhält damit eine bestimmte gesellschaftliche Struktur aufrecht.

Dieses kritische Moment von Strukturkategorien und Differenzordnung wird im sozial- und kulturwissenschaftlichen Kontext aus der Perspektive der Marginalisierten einbezogen. Dabei erhalten Subjektpositionen und Erfahrungen einen wichtigen Stellenwert in der Forschung. Durch die Erfassung der dazugehörigen Sicht- und Lebensweisen wird aber auch deutlich, dass dadurch binäre Vorstellungen irritiert, erweitert, übergangen, vermischt werden, kurz: Kategorien und Differenzen samt ihrer Struktur- und Ordnungsfunktion geraten ins Wanken und werden uneindeutig. Dieser Aspekt spielt v.a. in Teil III der vorliegenden Arbeit eine wesentliche Rolle und bereichert die folgende Auseinandersetzung. Im nächsten Kapitel geht es zunächst darum, die dem Differenzdenken innewohnenden Spannungen und Widersprüchlichkeiten bewusst zu machen.

7.4. Spannungen und Widersprüchlichkeiten im Differenzdenken

Das Spannungsverhältnis des Differenzdiskurses zeigt sich v.a. darin, dass die Auseinandersetzung mit Differenzen diese auch erst hervorbringt und durch ihre Thematisierung bekräftigt. Dadurch werden Leitkategorien im Diskurs wie z.B. race, class, gender u.a. auch in ihrer Ungleichheit stetig reifiziert und reproduziert bzw. aufgeladen. Auch das zeigt, dass im Differenzdenken immer auch ungleichheitskritische Aspekte mitgedacht werden müssen. Andererseits geht es eben genau um die Kritik an dieser Aufladung und der damit einhergehenden Probleme wie Abwertung, Diskriminierung,

Gewalt. In machtkritischen Zugängen wird v.a. die dahinterliegende Ungleichheit kritisiert und es gilt sie zu überwinden.

Zudem besteht ein Spannungsverhältnis dahingehend, dass die Bearbeitung von Differenzkategorien bzw. Diversitätsdimensionen zu einer Komplexitätsreduktion führt, da die Menschen der Kategorie verallgemeinert werden. Die Kehrseite dessen ist eine Komplexitätssteigerung, die durch den neuen Fokus des Differenzdiskurses auf Singularität, Inkommensurabilität entsteht und auf radikale, fundamentale Differenz abzielt. Das führt dazu, dass Differenz scheinbar kaum mehr bearbeitbar wird.

Ein weiterer Punkt im Differenzdiskurs ist die Spannung aufgrund der bipolaren Einteilung von Menschen, bspw. in behindert und nichtbehindert. Die Bewertung der privilegierten und abgewerteten Seite ist stets eindeutig erkennbar. Jedoch birgt die Auflösung von abwertenden Benennungen die Gefahr, dass die Tatsachen hinter den Differenzen nicht mehr bearbeitet werden können (Beispiele dafür sind die von der People-First Bewegung geforderte Umbenennung von geistig Behinderte in Menschen mit Lernschwierigkeiten oder dass der Begriff Behinderter in der Alltagsinteraktion v.a. mit behinderten Kindern abgelöst wird durch besonderer Mensch). Problematisch daran ist, dass Leitkategorien, solange sie wirkmächtig sind und Diskriminierung von Minoritäten Alltag ist, nicht abgeschafft werden können, da sich ansonsten die Hintergründe nicht mehr kritisieren und bearbeiten lassen würden. Die Begriffe können wir erst weglassen, wenn die privilegierte Seite einer Differenz kritisch hinterfragt wird, dahinterliegende Verhältnisse und Ressourcenverteilung anders gestaltet werden, Diskriminierung kein Thema mehr ist, Hierarchien abgebaut sind und damit nicht mehr kritisiert werden müssen. Doch das ist noch ein weiter Weg. Und auf diesem gilt es mit den genannten Spannungen umzugehen, zu arbeiten und sie produktiv für eine kritische aber fruchtbare Auseinandersetzung zu nutzen. Wir brauchen also Differenzdenken, um mit unauflösbaren Spannungsverhältnissen zu arbeiten, um Unterscheidungen kritisch zu thematisieren und zu bearbeiten, bis sie sich möglicherweise eines Tages erledigt haben und sie irrelevant sind. Bis dahin bleibt es jedoch kompliziert und Ungleichheit wie auch die Bipolarität mit entsprechender Grenzsetzung ist im Differenzdenken relevant.

Diese Spannungen zeigen, dass Differenzkategorien an sich selbst divers und schwer

7.4. Spannungen und Widersprüchlichkeiten im Differenzdenken

zu erfassen sind, dass Differenzdenken bzw. der ungleichheitskritische Differenzdiskurs auch mit Widersprüchen innerhalb von Kategorien auskommen muss. In dem Zusammenhang wird die weitere Auseinandersetzung mit den nachfolgenden Differenzdebatten in der Erziehungswissenschaft und ihren Ansätzen interessant, die neue Erkenntnisse in der komplexen Erfassung von Differenzkategorien liefern. Sie haben das Potenzial, Lebenserfahrungen und kreative Lebensgestaltungskompetenzen einzubeziehen, wodurch der Umgang mit selbst erlebten oder lediglich zugeschriebene Ungleichheitserfahrungen sichtbar gemacht werden kann bzw. deutlich wird, dass sich marginalisierte Menschen widerständig dazu verhalten.

8. Prägende Differenzdebatten in der Erziehungswissenschaft

In der Erziehungswissenschaft entwickelten sich die Differenzdebatten „in Opposition zu einer so genannten Defizitperspektive auf pädagogische Zielgruppen“ (Walgenbach 2014, 94), was auch als erste Überschneidung zum Diskursfeld Diversity betrachtet wird. Defizitperspektiven entstanden demnach durch die Öffnung von Organisationen, allerdings ohne deren Anpassung an die Bedarfe der Zielgruppe, was letztendlich einer erfolgreichen Bildungsbiografie im Weg stand bzw. auch die Wettbewerbsfähigkeit außer Acht ließ. In Programmen der 1970er Jahre war zentral, dass sich die Zielgruppen sprachlich (Gastarbeiterkinder) und inhaltlich anpassen sollten (Technikinteresse von Mädchen wecken), statt an „deren Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen“ (a.a.O. 95) anzuknüpfen, jenseits patriarchaler Normen, denn die Anpassung an und ein stetiger Vergleich mit einer männlichen, weißen Norm war Praxis. Anhand des Differenzansatzes wurde die Defizitperspektive durch die positive Wertschätzung von Differenzen in Kultur, Geschlecht, usw. überwunden, Schutz-, Entwicklungs- und Freiräume abgelöst, Gegenkulturen wurden entworfen mit dem pädagogischen Ziel der gegenseitigen Anerkennung. Dies zeigt sich auch in der Entwicklung von Integrations- und Inklusionsbestrebungen bzw. im Entwurf einer Pädagogik der Vielfalt von Annedore Prengel (ab 1993) in der die drei pädagogischen Emanzipationsbewegungen der Interkulturellen Pädagogik, Feministischen Pädagogik und der Integrationspädagogik und der jeweiligen und gemeinsamen Auseinandersetzung von Gleichheit und Differenz bearbeitet wurde, mit dem Ziel, in pädagogischen Feldern von einer Egalisierung von Differenz, also einer gleichberechtigten Verschiedenheit zu sprechen. Problematisch ist dabei jedoch, dass diese einer ‚Ent-Problematisierung‘ gleich kommt (vgl. Lindmeier 2019, 35) mit der Kritik an der Gleichstellung und Gleichschaltung aller Differenzlinien, so Lindmeier (a.a.O. 36 mit Bezug auf Lutz 2001). Oder aber es besteht die Gefahr von Übergeneralisierung, was zum Entzug der Grundlage der Kritik gesellschaftlicher Missstände und sozialer Ungerechtigkeiten führen kann (vgl. Katzenbach 2016 nach Lindmeier 2019, 36).

„Der politisch-pädagogische Differenzdiskurs wird vor allem als Diskurs über Gerechtigkeit (soziale Gerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit) geführt“ (Lindmeier 2019, 26). Daher werden Fragen der sozialen Ungleichheit (mit deren kulturellen und symbolischen Verankerung) und der mangelnden Anerkennung von Differenz aufgegriffen. Die Unterdrückung von Differenz gilt dabei als antidemokratisch und ungerecht. Das macht im Umkehrschluss verständlich, dass die geforderte Anerkennung von Differenz und Verschiedenheit (Honneth 1990, Prengel ab 1993, von Friedeburg 1997) als Streben nach Gerechtigkeit zu sehen ist. Differenzpolitiken werden daher zu Politiken der Anerkennung von (kultureller) Differenz (vgl. Lindmeier 2019, 26). „Dementsprechend ist der Differenzbegriff auch aus dem Diskurs um Gerechtigkeit nicht mehr wegzudenken, der in Bezug auf soziale Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit - im Sinne einer Politik und Pädagogik der Diversität - zunehmend als Diskurs geführt wird (z.B. Giesinger 2007; Stojanow 2012; Wigger 2011; Lindmeier/Lindmeier 2012; Ricken 2015; Lindmeier 2018b)“ (Lindmeier 2019, 26 f.). Problematisch an diesem Diskurs ist, dass zur Erklärung symbolisch und kulturell verankerter Ungleichheit ein binäres Differenzverständnis unterstellt wird. Daher wird die Praxis der Herstellung von Differenz nicht als solche erkannt (vgl. a.a.O. 27). Parallel dazu ist in den kritischen Humanwissenschaften zu beobachten, dass neue Überlegungen und Konzepte einer Differenzpolitik entstehen, "die die Praktiken der Differenzherstellung und insbesondere der Naturalisierung und Essentialisierung binärer Identitäten [...] in Frage stellen"(Walgenbach 2014 zit. nach Lindmeier 2019, 27).

Migrations- und sozialpädagogische Perspektiven weisen auf Probleme dekonstruktiver politischer Umgangsweisen mit Differenz hin, da sie die Gefahr beinhalten, die Wirkmächtigkeit sozialer Differenzen zu unterschätzen und (hergestellte) Ungleichheiten zu negieren. Affirmative Anerkennungsansätze dagegen bergen die Gefahr, Ungleichheiten und soziale Realitäten zu bagatellisieren oder zu negieren. Sobald Differenz auf normativem Wege zur Anerkennung gelangt, können soziale Ungleichheiten wie auch Privilegien und Unterordnung bekräftigt bzw. reproduziert werden. Eine normative Anerkennungspraxis in der Pädagogik kann ebendiese als machtvoll Schema zwischen Menschen mit und ohne Behinderung bestätigen und die gesellschaftlich

vorherrschende und bedeutsame Differenzordnung hervorbringen. Die Gefahr ist dabei, Differenz affirmativ bzw. normativ zu betrachten und essentialistisch festzulegen (vgl. Lindmeier 2019, 28). Das wird auch in der Auseinandersetzung im mit *Differenz aus sozialkonstruktivistischer Sicht* deutlich. Besonders wird in den vorgestellten Praxen des Unterscheidens (Kapitel 8.1.1 bis 8.1.5) und der Abgrenzung sichtbar, dass darin stets auch Ungleichheitsverhältnisse aufrechterhalten oder gar zugespitzt werden. Beide Seiten der Differenz sind im Kampf: Die minorisierte i.S. ihrer Rechte, Lebensqualität, Identität, Anerkennung ihrer Lebensweise; die majorisierte i.S. der Verteidigung ihrer Privilegien. „Die politischen und pädagogischen Implikationen des Differenzdenkens verweisen somit auf eine Ambivalenz, die auch für den Begriff der Diversität kennzeichnend ist (Walgenbach 2012b, 2015b)“ (ebd.), was auch hier wieder aufzeigt, dass es einen produktiven Umgang mit Ambivalenzen und Spannungsverhältnissen zu etablieren gilt. Diversität oder auch Differenz sind daher weder als positiv noch als negativ zu konnotieren.

Die Differenzdebatte wurde in verschiedenen Teildisziplinen geführt, zu nennen sind die interkulturelle Pädagogik, die Geschlechterpädagogik, die Behindertenpädagogik, die schichtspezifische Sozialisationsforschung, die Jugendarbeit und die Antipsychiatriebewegung (vgl. Walgenbach 2014, 96). Kritisiert wurde, „dass in Differenzansätzen statische Identitätskonzepte, Stereotypisierungen sowie Naturalisierungen von sozialen Zugehörigkeiten zum Ausdruck kommen [...], die Unterscheidung zwischen ‚Wir‘ und ‚Sie‘ [kann sich dadurch, S.I.] eher noch verfestigen“ (ebd.).

An diesem Problem schließt die politische und pädagogische Forderung an, Diversität stets an macht- und ungleichheitskritischen Ansätzen (wie bspw. den Intersektionalitätsansatz) der Differenzforschung zu reflektieren und weiterzuentwickeln (vgl. Plößer 2013a, 61; Lindmeier 2019, 28). Wesentlich ist, dass sich Pädagogik nicht allein als Adressaten*innenforschung begreift, sondern zuvorderst auch als Adressierungsforschung darstellt (vgl. Lindmeier 2019, 29). Das zeigt sich in neueren, kritisch-reflexiven Untersuchungen zur Adressierung von Schüler*innen anhand bestimmter Differenzen in Abgrenzung zu vorhandenen Normen und Erwartungen (z.B. Rose 2016 im Kontext von Migration), was zeigt, wie Behinderung konstruiert bzw. stetig reproduziert wird.

Lindmeier macht darauf aufmerksam, dass sich die macht-, ungleichheits- und normierungskritische Fundierung von Diversity-Konzepten auch praktisch auswirkt. Denn Diversity als politisch-pädagogischen Ansatz verstanden, geht es einerseits darum Differenzverhältnisse als Diskriminierungsverhältnisse zu erforschen und zu kritisieren, und andererseits, sie zu verändern bzw. zu transformieren (vgl. Lindmeier 2019, 29). Darin lässt sich auch das Anliegen erkennen, Konstruktionen und herstellende Praxen zu kritisieren (bezogen auf sozialkonstruktivistische Differenzperspektiven) und andererseits andere Perspektiven als dekonstruierend und transformative Ideen einzu beziehen (bezogen auf dekonstruktivistische Differenzperspektiven). Somit könnte sich eine diversitätsbewusste Perspektive mit der Orientierung „an bestehenden differenzpädagogischen Diskursen - wie z.B. denen der Heilpädagogik, der feministischen oder der rassismuskritischen Pädagogik - als hilfreich erweisen. Zum einen, weil diese über ein vertieftes Wissen über die jeweils relevanten Differenz- und Dominanzverhältnisse verfügen... , zum anderen, weil sie wichtige Hinweise darauf geben können, wie Angebote gestaltet werden müssen (Barrierefreiheit, Anerkennung von Sprachenvielfalt, gendergerechte Ansprachen), damit sich die Subjekte in diesen überhaupt positionieren, darstellen und Anerkennung erfahren können“ (Plöber 2013a, 63, vgl. auch Lindmeier 2019, 29).

Durch die angesprochenen Inhalte deutet sich an, dass sich Differenzansätze zu einer kritischen Auseinandersetzung weiterentwickelt haben. Eine wesentliche Einteilung arbeiten Mecheril und Plöber (2009) heraus und sie stellen zwei kritisch-reflexive Differenzansätze vor: Differenz aus sozialkonstruktivistischer Sicht und Differenz aus dekonstruktivistischer Sicht sowie daraus resultierende Probleme.

8.1. Differenz aus sozialkonstruktivistischer Sicht

Sozialkonstruktivismus begreift Differenz als Resultat sozialen Tuns (vgl. Mecheril/Plöber 2009, 5). Es geht also darum herauszufinden, durch welche Art der Nutzung von Differenzkategorien soziale Realitäten produziert bzw. in Handlungen und Interaktionen

Differenz und Differenzidentitäten erzeugt werden. Nach West und Zimmerman erhalten im Kontext Gender Subjekte ihre Identität, „indem sie sich als männlich oder weiblich konstruieren, genauer: indem sie sich in sozialen Interaktionen als ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ *darstellen* und indem sie von ihren Interaktionspartnern als entweder ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ *wahrgenommen* werden (vgl. West/Zimmermann 1987 nach Mecheril/Plöber 2009, 6) wie auch in Raum und Zeit eindeutig sind. Solche Art von Interaktionen (re-)produzieren symbolische und materielle Verteilungsverhältnisse von Macht und Ungleichheit. Dies bekommt nicht nur im Kontext von Gender Relevanz, sondern ebenfalls in der Auseinandersetzung mit Herkunft bzw. Zugehörigkeit (Nation, Kultur, Ethnizität) aber auch Behinderung (Körper, Geist, Fähigkeit, Wahrnehmung) wie auch Varianten der Verschränkung (Hirschauer 2014). „In ihren jeweiligen Verschränkungen bringen sie komplexe Macht- und Ungleichheitsdynamiken hervor, die mit der herkömmlichen eindimensionalen oder allein additiven Sicht auf Differenz nicht hinreichend erfasst werden können. Daher ist es in der Intersektionalitätsforschung bedeutsam, Effekte der Überlappung und Verschränkung sozialer Markierungen näher zu betrachten“ (Mecheril/Plöber 2009, 6).

Eine wichtige Erkenntnis aus der sozialkonstruktivistischen Betrachtung von Differenz ist die Beteiligung der Interaktionssubjekte bei der Herstellung von Differenz und ihren Machtverhältnissen. Pädagog*innen rücken dabei in den Fokus der Aufmerksamkeit, auch wenn sie Differenz anerkennen. „Differenz anerkennen, heißt damit auch immer: Differenz (re-)produzieren“(ebd.). Für die Pädagogik hat dies Konsequenzen, aber auch innovative Möglichkeiten:

1. ist der Blick auf die Adressaten*innen zu ändern,
2. muss bewusst werden, dass Interaktionen und Selbstverständnisse aktive Inszenierungen darstellen, „in deren Rahmen Differenzen reproduziert aber auch verschoben werden“ (ebd.) und
3. dass pädagogische Institutionen wie auch pädagogisch Handelnde durch alltägliche Adressierungen am ‚doing difference‘ beteiligt sind (vgl. ebd.).

Wesentlich und ergänzend zu Mecheril und Plöber 2009 ist zu betrachten, dass auch Subjekte der Minderheit mit Interaktionen gemäß ihrem durch Sozialisation beeinfluss-

tem, der hegemonialen Norm gerecht werdenden Selbstbild zum ‚doing difference‘ und zur stetigen Reproduktion von Machtverhältnissen beitragen. Differenz wird immer durch die Beteiligung und die Handlungsweisen von Subjekten der Mehrheit als auch der Minderheit aufrechterhalten oder unterbrochen, abgelehnt und irritiert. Diesbezüglich müssen Pädagog*innen aufmerksam sein und kreative Versuche der Adressat*innen unterstützen, ihre Differenzzugehörigkeit zu verändern oder zu verschieben. Das kann als wesentlicher Bestandteil von Bildung verstanden werden, die i.S. Kollers als transformatorischer Bildungsprozess gefasst wird (Koller 2012). Zudem ist es eine wichtige pädagogische Aufgabe, die Adressat*innen selbst als Ausgangspunkt der Betrachtung zu machen, um deren subjektive Lebensweise zu erkennen. Wichtig bei der Erfassung dessen sind „Forschungsansätze, die es sich explizit zur Aufgabe machen, die Betroffenen zum Subjekt der Wissenschaft zu machen, ihre Selbstverständnisse und Erfahrungen aufzugreifen [...]“ (Mecheril/Plöber 2009, 7), wie bspw. durch die Cultural Studies, Disability Studies oder die kritische Migrationsforschung und kritische Behindertenpädagogik. Dies ermöglicht außerdem die kritische Analyse hegemonialer gesellschaftlicher Strukturen und behinderndem kulturellen Wissen. Diese Erkenntnisse in die jeweilige pädagogische Disziplin einzubeziehen, stellt neues Wissen bereit und ermöglicht die diversitätsbewusste Erfassung von marginalisierten Perspektiven in der Pädagogik, die der Selbstwahrnehmung der Adressat*innen entspricht.

Im Folgenden möchte ich Differenz (re-)produzierende Auseinandersetzungen zusammentragen und die daraus ableitbaren Praxen beschreiben, die v.a. im Kontext von Gender, natio-ethno-kultureller Herkunft, Klasse aufgegriffen werden, im Kontext von Behinderung jedoch immer mehr Berücksichtigung finden. Diese können in der Abbildung 1 nachvollzogen werden. Differenz und Herstellungspraxen verweisen auf die Konstruiertheit von Bedeutung und damit auch auf machtvoll geprägte und fixierte Repräsentationen von bspw. Nicht_Behinderung sowie dazugehöriges vorherrschendes Wissen. Differenzen, ihre impliziten Regeln und Klassifikationssysteme werden mit den folgenden Auseinandersetzungen mit sozialkonstruktivistischem Charakter greifbarer.

Differenz thematisierende Auseinandersetzungen – Konzepte der Differenzherstellung	Differenz konstruierende Praxen
Humandifferenzierung	Praxis des Unterscheidens und Ordners
Politics of belonging	Praxis der Grenzziehung
Performativität	Praxis der Wiederholung und Wirklichkeitserzeugung
Othering	Praxis des Fremdmachens
Diskriminierung	Praxis der Abwertung
	⇒ prägen und festigen die Repräsentation der hegemonialen Differenz Nicht_Behinderung

Abb. 1.: Konzepte der Differenzherstellung und Differenz konstruierende Praxen (eigene Erstellung)

8.1.1. Humandifferenzierung - Praxis des Unterscheidens

Das Konzept der Humandifferenzierung rekurriert auf das ethnomethodologische Theorem des *Doing Differences* nach West und Fenstermaker 1995, welches davon ausgeht, dass jede kulturelle Differenzierung in sozialen Praxen prozesshaft vollzogen und damit hergestellt wird. Durch das DFG-Forschungsprogramm „Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung“ (2013) wird dieses Theorem um das *Undoing* erweitert mit der Annahme, dass soziale Praxen im Kontext von Zugehörigkeit, Nicht-Zugehörigkeit oder Mehrfachzugehörigkeit vollzogen werden (doing) oder auch nicht (undoing). Das Konzept der „Humandifferenzierung“ (DFG-Forschungsprogramm 2021) in den Sozial und Kulturwissenschaften fußt darauf, die Konstruktion von Unterscheidungen zwischen

Menschen und Gruppen wie auch deren Formen und Veränderbarkeit zu analysieren. Die Unterschiede zwischen Menschen werden als Differenzierungsprozesse gefasst und temporal wie auch relativierend betrachtet. Menschen sind daher nicht verschieden oder unterschiedlich im naturalistischen Sinne eines Unterschieds, der sich in eindeutige Kategorien einordnen lässt, sondern sie unterscheiden sich in diversen Hinsichten oder auch nicht. Ausgangspunkt des Konzeptes ist also, dass sich Menschen stetig kategorisierend und differenzierend unterscheiden. Kulturelle Unterschiede sind daher nach den Sozial- und Kulturwissenschaften nicht einfach gegeben, sondern „sie basieren auf kontingenten sinnhaften Unterscheidungen“ (Dizdar/Hirschauer et al. 2021, 8). Sie werden hergestellt durch die Klassifikation (der Klassifizierer [basierend auf Bourdieu]), welche soziale Zugehörigkeiten markieren und die Zusammensetzung sozialer Gebilde, definieren (vgl. ebd.), wie auch soziale Zugehörigkeiten und Mitgliedschaften. Der Begriff Humandifferenzierung fügt zu der in der Soziologie üblichen Differenzierung in gesellschaftliche Felder und Teilsysteme eine spezifische Form kultureller Differenzierung hinzu. Primärer Rahmen dafür ist die Unterscheidung in Natur und Kultur (vgl. Hirschauer 2014, 186). Auf Behinderung angewandt kann diese als Impairment/Schädigung (Natur) oder Disability/soziale Behinderung (Kultur) unterschieden werden. „Kulturelle Differenzierungen von Menschen werden also kontinuierlich von der ontologischen Leitunterscheidung von Natur und Kultur durchkreuzt, die einen zentralen Unterschied zwischen Unterscheidungen markiert, weil sie in einen grundsätzlich kontingenzoffenen (Kulturalisierung) oder kontingenzaversiven (Naturalisierung) Rahmen stellt“ (ebd.), der Rahmungsstrategien beobachtbar macht. Die Sozial- und Kulturwissenschaften arbeiten mit diesem Rahmen, der es erlaubt, „Naturalisierungen überhaupt als kulturelle Leistung zu erkennen“ (ebd.), die als Verkennungsmechanismus entschlüsselt werden kann und kulturelle Unterscheidungen stabilisiert. Zudem gibt es auch sekundäre Rahmen, die kulturelle Grenzen ziehen bzw. eine Modulation der Alltagsrealität vornehmen, indem sie bspw. einen ernsthaften Unterscheidungsgebrauch durch Ironisierung bestimmter Stereotype verdrängen, so Hirschauer mit Bezug auf Goffman (vgl. a.a.O. 187). Damit können primäre Rahmungen Transgressionen und Brüche erfahren. „Kulturelle Unterscheidungen werden daneben noch in ganz anderen *Aggregatzuständen des Kulturellen* prozessiert“ (ebd. Hervorhebung im Original), nicht

nur durch die Thematisierung von Differenzen in unterschiedlichen Feldern. Die Imagination der Vorstellung von unterschiedlichen Zustandsmöglichkeiten von Materie lässt sich in den Sozial- und Kulturwissenschaften hilfreich für die Erfassung sozialer Härtegrade sinnhafter Phänomene, „über die mehr oder weniger fluiden oder geronnenen Formen kultureller Sinnschichten, die sich mit den Graden der Institutionalisierung einer Unterscheidung verändern“ (Hirschauer 2014, 187), einbeziehen. Das Konzept *boundary* vollzieht bspw. eine Unterscheidung zwischen weichen bzw. fluiden, symbolischen Grenzen und harten bzw. erhärteten, geronnenen sozialen Grenzen. Kulturelles und Soziales wird damit künstlich getrennt. Dagegen kann die Vorstellung unterschiedlicher Aggregatzustände diesen wenig überzeugenden Dualismus umgehen, um sozial- und kulturwissenschaftliches Denken einander anzunähern. Dabei vermeidet die Heuristik der Aggregatzustände die Erhärtung und „öffnet den Blick für *Enthärtungsprozesse*, also De-Institutionalisierung“ (ebd.) oder gar Dekonstruktivierung von Differenz und deren Bedeutung. Kulturelle Aggregatzustände kommen in sprachlichen Strukturen wie Kategorien zum Ausdruck, „die sich unmittelbar in *diskursiven Repräsentationen* niederschlagen, darunter gelehrte Spezialdiskurse [...], aber auch populäre Diskurse, die sich stärker oral in Form von Redensarten und Alltagsmythen und visuell [...] artikulieren. Die öffentlichen Repräsentationen haben auch mentale Entsprechungen in kognitiven Schemata [...] die neben Situationen, Ereignissen und Äußerungen auch Gefühle und Personen (inklusive des Selbst) erfassen“ (ebd.). Situierete Praktiken wie auch institutionelle Infrastrukturen stützen sich auf verkörpertes Wissen, was im Fokus der Soziologie liegt. Humandifferenzierung vollzieht also zwei Bewegungen:

Es werden erstens nicht einfach individuelle fixierte Eigenschaften oder Differenzen angenommen, sondern Prozesse der Kategorien und Mitgliedschaften hervorbringenden und verändernden Differenzierung. „Menschen voneinander zu differenzieren heißt, sie perpetiv auseinanderzuhalten und sprachlich zu unterscheiden, sie praktisch-evaluativ verschieden zu behandeln, sachlich zu trennen, räumlich zu segregieren und institutionell dauerhaft zu separieren. Unterscheidungen werden dabei gezogen (und zurückgezogen), in Wissenssystemen expliziert, in praktischen Gebrauch genommen, mit Interessen besetzt, gegen Widerstände durchgesetzt und zu Schwellen und Grenzen erhärtet. Humandifferenzierung ist ein Prozess der Abstandsvergrößerung“ (Dizdar/Hirschauer

et al. 2021, 9 f.).

Zweitens ermöglicht das Konzept der Humandifferenzierung den Blick über einzelne Mitgliedschaften auf die Koexistenz mehrerer Zugehörigkeiten zu weiten (vgl. ebd.). „Individuen haben die resultierenden Zugehörigkeiten zu Humankategorien nicht einzeln und isoliert, sondern immer mehrere parallel, gleichzeitig und kombiniert; sie haben sie immer schon als *Mehrfachzugehörigkeit* [...]. Die Rede von ‚Humandifferenzierung‘ löst damit die reifizierende Vorstellung identitätsbegründeter menschlicher Eigenschaften in die Erforschung von Unterscheidungsprozessen auf. Sie steht für die Temporalisierung und Relativierung von sozialen Zugehörigkeiten und soll miteinander konkurrierende und interferierende Zugehörigkeiten von Menschen begreifbar machen“ (a.a.O. 10, Hervorhebung im Original).

Die Antwort auf die Frage, warum Humandifferenzierung bzw. kulturelle Differenzierung stattfindet, liegt in der innewohnenden Ordnungsleistung als Komplexitätsreduktion. Kategorien entstehen aufgrund funktionaler Differenzierung von gesellschaftlichen Teilsystemen. Spontane Unterscheidungsprozesse werden wie reflexhaft vollzogen und schaffen Orientierung zwischen Gleichartigen und Ungleichartigem. Sie erbringen eine doppelte Ordnungsleistung, indem sie einerseits die Inhalte auf ihren beiden Seiten differenziert und spezifiziert, andererseits die Elemente auf jeder ihrer Seiten egalisiert und vereinheitlicht. Differenz ist daher einerseits unterscheidend (behindert - nichtbehindert) und andererseits gleichmachend (die Behinderten). Humandifferenzierung wird kognitiv vollzogen und sprachlich, diskursiv, praktisch, sozialstrukturell und materiell relevant und bedeutungsvoll. „Mit einer so erweiterten Perspektive kommt auch der gesellschaftliche Hintergrund in den Blick, aus dem heraus Humandifferenzierung durch die Ausübung von Macht und Herrschaft motiviert ist“ (a.a.O. 11). Genau diesen Aspekt gilt es zu betrachten und darüber hinaus zu beleuchten, wie sich ein Auslassen oder Übergehen machtvoller Differenzierungen darstellt und welches Potenzial es im Kontext der Verschiebung kulturellen Wissens bzw. Ideologie in sich trägt. Humandifferenzierung steht für einen transdisziplinären Referenzrahmen mit epistemologischer Basis um disziplinäre Perspektiven anhand gemeinsamer Konfrontation, Verschiebung und Übersetzung (Translationsprozess), fachlicher Ergänzung und korrigierender Beobachtung weiterzuentwickeln. Humandifferenzierung möchte i.S. einer kulturwissenschaftlichen

Interdisziplinarität und interdisziplinären Kommunikation Brücken zwischen den Studies (Gender-, Disability Studies, ...) bauen, indem die Differenzierungslinien in einen gemeinsamen Bezugsrahmen führen und eine Art Sockel bilden (vgl. Dizdar/Hirschauer et al. 2021, 19 f.).

Im Zusammenhang von Unterscheidungen i.S. eines Vergleichs, der zu Differenz bzw. Ungleichheit führt, sind für Hirschauer zwei Typen von Unterscheidungen relevant: die kategoriale und die relationale Zugehörigkeit. „Die damit einhergehenden Praktiken des Differenzierens sind kontingent, weil sie sozial hergestellt und bearbeitet, sowie verstärkt oder minimiert werden können“ (Imholz/Lindmeier 2018, 157). Die Frage lautet also, welche Differenz wo, wann und in welcher Ausprägung relevant ist (vgl. Hirschauer 2014, 181). Hierbei ist für Hirschauer v.a. auch der Aspekt der Mehrfachzugehörigkeit interessant. Anhand des Kontingenzbegriffs kann transparent gemacht werden, welche Differenz bedeutungsvoll aufgerufen wird, und welche gegenwärtig abgeschwächt oder gar irrelevant wird. Kontingent ist nach Luhmann „etwas, was weder notwendig noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (zu Erfahrendes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen“ (Luhmann 1984, 152). Dabei gestaltet sich Kontingenz unterschiedlich aus. Diese Überlegung führt Hirschauer mit der Kritik an Konzepten der Mehrfachzugehörigkeit (Intersektionalität, Kreuzung sozialer Kreise und Hybridität) ein, um der Perspektivverengung durch die selektive Dominanz bestimmter Leitdifferenzen zu begegnen und dem Risiko der konzeptuellen Reproduktion jener Differenzen, deren Auflösung sie eigentlich bezwecken (wie in der essentialismuskritischen Forschung, die jedoch an der konstitutiven Leitdifferenz ihres Feldes festhält oder aber im Kontext beobachtungslogischer oder begriffstechnischer Probleme wie etwas bei der Begrifflichkeit des Hybrid, die gleichzeitig die überschrittene Grenze reproduziert), zu begegnen (vgl. Hirschauer 2014, 180). Gerade dem zweiten Risiko der Reproduktion kann mit der halbierten Kontingenz begegnet werden. „Die Forschung hat oft alles rekonstruiert, was ihre Leitunterscheidungen herstellt, aufbaut, verfestigt und relevant macht.

Aber sie ist viel unempfindlicher (weil in ihrem jeweiligen Fokus befangen) in Bezug auf die Möglichkeit von deren Irrelevanz, da sie zu viele Investitionen in ihnen hat. Viele Forschungen über Humandifferenzierung pflegen einen forcierten Konstruktivismus, als müsse das Forschungsfeld ständig dem durch seine eigene Existenz und Benennung (etwa als Race oder Gender Studies) gesetzten Relevanzclaim entgegenzuarbeiten. Innerhalb dieses Claims wird das Finden von Unterschieden zum Programm von Beobachtungen mit dieser Unterscheidung“ (Hirschauer 2014, 180 f.). Dies beschreibt also die kontingente Herstellung einer Differenz, die meist gut ausgeleuchtet wird, „die Seite der Kontingenz im *Gebrauch* durch soziale Prozesse dagegen [bleibt, S.I.] unterbelichtet“ (a.a.O. 181). So bspw. die Betrachtung dessen, ob Akteur*innen in sozialen Kontexten Kategorien nutzen und ob sie als Orientierungspunkte relevant sind; die Frage danach, ob Kategorisierungen nach ihrem Gebrauch weiterverwendet werden oder lediglich situativ und feldspezifisch insignifikant sind, geht damit einher. „Natürlich trägt jede einzelne Unterscheidung zur Komplexitätsreduktion bei (stiftet kulturelle Ordnung), aber alle zusammen lassen diese Komplexität auch wieder wuchern. Deshalb müssen einzelne Unterscheidungen für Beobachter ebenso *ruhen* dürfen wie für die Akteure, die sie verwenden. Diese Akteure können nicht alle Unterscheidungen gleichzeitig und gleichermaßen zur Darstellung bringen, immerhin haben sie (mit Luhmann gesprochen) ja auch noch anderes zu tun“ (ebd. Hervorhebung im Original). Hierdurch erwächst in der Forschung und auch in der Praxis die Wahrnehmung dessen, dass Kategorien und Differenzen gar nicht immer, sondern temporal und situativ relevant sind. Das zeigt die Notwendigkeit auf, die v.a. auch in pädagogischen Kontexten bedeutsam ist, nämlich „[...] den eigenen Unterscheidungsgebrauch reflexiv mit[zu]beobachten und systematisch damit [zu] rechnen, dass jede Differenzierung auch von anderen Unterscheidungen überlagert werden, an Relevanz verlieren oder verschwinden kann“ (ebd.). Das verdeutlicht die Kontingenz von Differenzen und Unterscheidungen insofern, als dass sie sozial hergestellt, gebraucht und damit aufgebaut aber eben auch übergangen und abgebaut werden können. „Ein jedes ‚Doing Difference‘ ist eine sinnhafte Selektion aus einem Set konkurrierender Kategorisierungen, die erst einen Unterschied schafft, der einen Unterschied macht. ‚Un/doing differences‘ markiert einen flüchtigen Schwebezustand, einen Moment der Ununterschiedenheit und In-Differenz zwischen der Relevanz und

Irrelevanz sozialer Unterscheidungen“ (Hirschauer 2014, 170). Differenz und Kategorien sind kontingent, sie können praktiziert oder unterlassen werden. Dieses Unterlassen einer Differenz wird in Kapitel 14.1 näher beleuchtet.

8.1.2. Politics of belonging - Praxis der Grenzziehung

Politics of belonging ist die Problematisierung von Zugehörigkeit im Rahmen sozialer Kreise nach Simmel (vgl. Salzbrunn 2014, 16). Damit zusammenhängend wird soziale Identität durch Abgrenzungsprozesse (boundary-making) bzw. Grenzen der Zugehörigkeit geprägt (vgl. a.a.O. 17 f.). Das Konzept des boundary-making thematisiert zwei Dimensionen einer Grenze; zum einen die symbolische Dimension, die Wahrnehmungsschemata und Repräsentationen betrifft, zum anderen die soziale Dimension, welche Verhaltensmuster die auf Nähe und Distanz wie auch ungleichen Zugängen und Schließungen darstellt. Probleme von boundary-making sind die Generalisierung von Differenzierung, die Frage danach, wie Zugehörigkeit in der Soziologie gefasst werden soll und die Frage nach der Erfassung bzw. Beschreibung von Mehrfachzugehörigkeit (vgl. Hirschauer 2014, 174 f.).

Symbolische Grenzen der Zugehörigkeit werden v.a. im Kontext von Migration auf „natio-, ethno- und kultureller“ (dazu Mecheril 2003, Kap. IV) Ebene betrachtet. Durch Migrant*innen wird eine grundlegende, gesellschaftliche Differenzlinie befragt, die zur Unterscheidung führt (vgl. Mecheril 2003, 12 f.). „Wichtig ist, dass diese Unterschiede und Unterscheidungen nicht einfach in ‚natürlicher Weise gegeben‘ sind, sondern politisch, kulturell, juristisch und in Interaktionen [...] immer wieder hergestellt werden. *Migrationspädagogik beschäftigt sich mit Zugehörigkeiten und die Bedingungen und Konsequenzen ihrer Herstellung*“ (a.a.O. 13, Hervorhebung im Original). Neben den natio-ethno-kulturellen Differenzen können weitere Differenzlinien (vgl. Leiprecht/Lutz 2006, 219 ff.) an Relevanz gewinnen, „die in einem mehrdimensionalen Raum bedeutsame Dimensionen der sozialen Ungleichheit darstellen“ (a.a.O. 15). Interessant an der analytischen Einseitigkeit ist jedoch die Frage nach der natio-ethno-kulturellen Zugehö-

rigkeitsordnung, „in der Menschen unterschieden und so positioniert werden, dass ihnen unterschiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen werden“ (ebd.). Eine weitere bedeutsame Frage ist die nach der (Re-)Produktion der Ordnung durch die Pädagogik, sowie Überlegungen zur Veränderung und Schwächung dieser Ordnung.

Problematisiert wird durch Mecheril 2009 auch, dass pädagogische Institutionen mit Einfachzugehörigkeiten arbeiten und Phänomene multipler und hybrider Zugehörigkeit eine Herausforderung darstellen. Daher ist es bedeutsam, Pädagogik so auszurichten, dass sie sich auf Mehrfachzugehörigkeiten beziehen kann, und dafür ein pädagogischer Rahmen vorhanden sein muss (vgl. Mecheril 2009, 1086). Die Praxis der Grenzziehung setzt aber auch die Frage voraus, wie und wo Grenzen festgelegt werden und wie innerhalb dieser Grenzen mit Differenz und Ungleichheit verfahren wird. Behinderung z.B. problematisiert Grenzen, besonders symbolische Grenzen der Zugehörigkeit, macht sie individuell, sozial und gesellschaftlich zum Thema und problematisiert damit Differenzlinien, die das Innen vom Außen trennt. Politische, interaktive und semantische Zugehörigkeitsordnungen vermitteln Selbstverständnisse, in denen sich soziale Positionen und Normvorstellungen abbilden. Sie vermitteln „ein Verständnis der sozialen Welt [...], in dem sich die eigene Stellung in ihr darstellt. In Zugehörigkeitsordnungen wird folgenreich unterschieden, in ihnen lernt man sich kennen, in ihnen bilden sich Routinen des Körpers, der Sprache, des Denkens aus, die den eigenen Platz in einer nicht unveränderlichen, aber gut gesicherten Reihe von hierarchisch angeordneten Positionen wiedergeben. Zugehörigkeitserfahrungen werden in Zugehörigkeitsordnungen gemacht, die durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse gekennzeichnet sind“ (a.a.O. 1089 f.), die in Mitgliedschaftskonzepten unter symbolischen Einbezug von Wir und die Anderen formell und informell geregelt sind. Die Frage ist außerdem, ob das Wirken und Handeln in bestimmten Zugehörigkeitsräumen erfolgreich ist oder nicht, Partizipation und Praxis zugestanden oder gar verhindert wird. Ein weiterer Bezugspunkt für Zugehörigkeitsordnung ist das Wechselspiel von Identifiziert-Werden und Identifikation, welches wesentlich für die Entstehung von Verbundenheit ist (vgl. a.a.O. 1090).

In der differenzierungstheoretischen Tradition werden Individuen in arbeitsteilige Felder

bzw. Klassen platziert gedacht. Die Gesellschaft bietet ihren Mitgliedern anhand ihrer Strukturen Möglichkeiten, etwas zu sein. Diese gesellschaftlichen Differenzierungen anhand verschiedener funktionaler Felder überkreuzen bzw. überlappen einander u.a. in Personen. Daraus resultieren Mehrfachmitgliedschaften, die gesellschaftshistorisch stetig an Bedeutung gewinnen. Dieses Phänomen ist mit individuellen Wahlmöglichkeiten verbunden, was sich nach Simmel am „Schnittpunkt sozialer Kreise“ befindet (vgl. Hirschauer 2014, 177). Nach Luhmann knüpfen funktionale Differenzierungen an Handlungen an und begreifen Personen über "den Verhaltensausschnitt sachspezifischer Rollen. Die Differenzierung sozialer Teilsysteme schließt die Individuen damit nicht mehr (wie Stände oder Klassen) totalisierend ein, sondern bringt sie in eine strukturelle Außenstellung: Funktionale Differenzierung schafft ‚Exklusionsindividualität‘ (Luhmann 1989, 158) und vielfältige neue Möglichkeiten, tangentielle Mitgliedschaften zu wählen und zu kündigen“ (ebd.). Individualität entsteht nach Hirschauer durch Erwartungen, die sich primär auf Kommunikation und „sekundär auf feldspezifische Rollen richten, die Personen temporär einnehmen. Die Relevanz von askriptiven Kriterien, Statusunterschieden und auf Kollektivzugehörigkeiten basierenden Ungleichheiten wird dadurch stark abgeschwächt. Sie bekommen Konkurrenz durch neue Formen von Ungleichheit [...] und durch meritokratische Prinzipien, die Individuen nun mehr nach ihrer Leistung klassifizieren wollen“ (ebd. 178). Luhmann favorisiert einen bestimmten Typus von Mitgliedschaft, nämlich die Zugehörigkeit zu Organisationen mit Grenzbildung. Die Stellung der Organisationen führt jedoch zu „Dethematisierung anderer Formen von Mitgliedschaften“ (ebd.), z.B. die Zugehörigkeit zu Gruppen oder imaginierten Gemeinschaften. Die Fokussierung auf Organisationen verallgemeinert den Fall der freiwilligen und kündbaren Mitgliedschaft in Organisationen und die damit einhergehende Veränderbarkeit sozialer Beziehungen und Kontakten. Nicht gewählte, durch kulturelle Kategorisierungsprozesse aufrechterhaltene Mitgliedschaften wie Geschlecht, Ethnizität, Alter, u.a. tauchen „als ständische Reste“ (ebd.) gar nicht mehr auf.

Das ethisch-normative Anliegen der Menschenrechte im Allgemeinen und der UN-BRK im Speziellen ist in dem Zusammenhang, dass die „Betroffenen dauerhaft ein verstärktes Zugehörigkeitsgefühl (‚enhanced sense of belonging‘) ausbilden können“

(Lindmeier/Lindmeier 2015, 46) und sie einen Anspruch darauf haben. Dies ist jedoch immer vom Willen der Mehrheitsgesellschaft bzw. von lokalen und temporären Umständen abhängig. Dass aber durch die Praxis der Grenzüberschreitung (Kapitel 14.2) Zugehörigkeit politisch-emanzipativ gewendet und eingefordert wird, ist eindeutig. Dies kann durch die poststrukturalistisch-kulturwissenschaftliche Reflexivität (Kapitel 8.2.1) verdeutlicht und in Teil III der Arbeit weiter konkretisiert werden.

8.1.3. Performativität - Praxis der Wiederholung und Wirklichkeitserzeugung

Performativität wird als das Sprechen bezeichnet, das soziale Bedeutungen erzeugt bzw. das herstellt, was es benennt und bezeichnet. Das Gesprochene führt somit zu sozialen Tatsachen und wirkt wirklichkeitserzeugend. Ihre Wirksamkeit erzeugt Äußerungen durch die Aktivierung von und den Anschluss an soziale Konventionen und gesellschaftliche Normen (vgl. Plöber 2010, 219 f. mit Bezug auf Austin). Die Sprachphilosophin Judith Butler entwickelt die Performativitätstheorie weiter und konkretisiert die Bedingungen der sprachlichen Produktivität und die Entfaltung sozialer Effekte am Beispiel der Erzeugung von Geschlechteridentitäten durch die subjektkonstituierende Normierung der Wiederholung und das Prinzip des Ausschlusses als „zwei machtvolle Bedingungen der performativen Erzeugung von Differenz“ (Plöber 2010, 221)

Durch stetige Wiederholungen in sozialen Interaktionen sedimentiert die soziale Wirkung zu sozialen Normen. Und auch andersherum werden durch das (Re-)Zitieren von Normen, Subjekte anhand dieser eingeordnet, was eine soziale Wirkung entfaltet (vgl. Plöber 2010, 221; Lindmeier 2019, 51). Den Normen können sich Subjekte nicht entziehen, denn sie bilden nach Stuart Hall eine vorausgehende, subjektbildende Macht sprachlicher Äußerungen (vgl. 1994, 73). Diese münden in gewaltvolle Benennungen als Frau, Ausländer, Behinderte und legen Subjekte auf eine bestimmte Position fest, ja ignorieren gar andere Möglichkeiten. Das macht deutlich, dass performative Zuweisung stets auch ein machtvoller Akt bzw. Sprache gewaltvoll ist. Daher ist es unerlässlich,

dass sich Pädagogen*innen innerhalb einer diversitätsbewussten Pädagogik stets die „soziale Produziertheit von Differenz, ihre Kontingenz und Konstruiertheit“ (Plöber 2010, 220 f.) bewusst machen, statt sie zu verdrängen oder als natürlich gegeben zu betrachten. Dies kann Pädagogik i.S. ihrer Adressaten*innen weiterentwickeln. „Differenz wird damit nicht als Effekt der Äußerung, sondern als deren Ursache imaginiert“ (Butler 1997 zit. nach Plöber 2010, 221).

Die normative Kraft der Performativität bestimmt machtvoll über Wirklichkeitsannahmen und rezitiert gesellschaftliche Normen. Sie entwirft so einen Bereich des Anderen, der in einer binären Differenzordnung eingelassen ist. Zugleich wird damit ein Bereich markiert, der von dem Anderen nicht eingenommen werden darf, bspw. darf ein Junge nicht gleichzeitig ein Mädchen sein, ein Behinderter nicht gleichzeitig ein Nichtbehinderter. „Erst diese binär und ausschließend organisierte sprachliche Ordnung sichert, so Butler (1997; 23), die Differenzierung und Identifizierung der Subjekte. Gleichzeitig ist damit aber auch das ausgeschlossene ‚Andere‘ genau das Prinzip, das die eigene Position und eigene Identitäten stützt“ (ebd.) wie auch Privilegien absichert. Die performative Herstellung von Differenz ist als eine ‚Entweder-Oder-Ordnung‘ zu verstehen, die hierarchisch strukturiert ist, Norm verkörpert und absichert sowie das Andere markiert und ausschließt. Abweichungen von dieser Ordnung können zu Irritationen, zum Versuch der Wiederherstellung einer eindeutigen Ordnung oder auch zu Sanktionen führen (vgl. ebd.). Das zeigt, dass Identitätspositionen verteidigt werden, aber auch auf die Konstituierung von Anderen als vermeintliche Gegensätzlichkeit in einer unauflösbaren Beziehung steht. Dies ist stets mit Ausschlüssen verbunden und mit der Herstellung dessen, was nicht sein darf, was ganz anders ist. „In einem performativen Verständnis von Differenz erweisen sich ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘, ‚Identität‘ und ‚Andersheit‘ als voneinander abhängig und miteinander verwoben. Das Andere, das Außen, ist immer auch Teil des Selben, des Innen“(ebd.).

Jeder Rekurs auf Differenz darf nicht lediglich als Repräsentation von etwas bereits Bestehendem verstanden werden, „sondern als produktive, gewaltförmige und bestätigende Praxis [...], im Rahmen derer Bedeutungen durch die Aktivierung vorgängiger Normen wie auch durch Ausschließungen und Hierarchien (re-)produziert werden. Umgekehrt können diese Normen über die Analyse der performativen Akte als ‚soziale

Gesetze explizit' (ebd.) sichtbar gemacht, ihre normierenden, ausschließenden und disziplinierenden Wirkungen also offen gelegt werden" (Plöber 2010, 222). Häufig wird die Sichtbarmachung von Normen und sozialen Gesetzen bzw. Kritik und Widerstand daran von den Marginalisierten bzw. festgelegten Subjekten selbst geleistet. Das Potenzial sehe ich dabei in Perspektiven, Lebens- und Ausdrucksweisen aus der Peripherie, die performative Zwänge, Normierungen und Wirklichkeitserzeugung nicht wiederholen oder Positionen ausschließen, sondern Performativität unterbrechen und marginalisierte Positionen als bedeutsam einbezogen werden. Wenn Differenzen als performativ erzeugt aufgefasst werden, so müssen diese auch als abhängig von den vorhandenen historischen Verhältnissen und damit als veränderlich, fluide und verbunden mit der je eigenen Identität verstanden werden. Mit dieser Betrachtung entsteht ein Raum für andere Wiederholungen, für subalternes Sprechen, für performative Inszenierungen zur Verschiebung, Unterbrechung und Infragestellung von Normen. Das ermöglicht es, Perspektiven Ausgeschlossener in den Bereich des Intelligiblen zu rücken und wahrzunehmen (vgl. Plöber 2010, 229 f.; Kremsner 2017, 49 und 148). Der Aspekt der Unterbrechung wird im Teil III der Arbeit in Kapitel 14.3 als widerständige Strategie vertieft.

8.1.4. Othering - Praxis des Fremdmachens

Othering ist zentral in der postkolonialen Theoriebildung, beinhaltet poststrukturalistische Perspektiven und wurde maßgeblich durch Edward Said und Gayatri C. Spivak geprägt. Mit Hintergrund der Annahme, dass in heutigen postkolonialen Gesellschaften postkoloniale Verhältnisse fortwirken, nimmt sich gegenwärtig auch die kritische Migrations- und Rassismusforschung des Themas an und es wird neuerdings auch in der Erziehungswissenschaft/Behindertenpädagogik durch Lindmeier (2019, 45 ff.) aufgegriffen. Grundlegend sind o.g. Theorien, „die einen Beitrag zur Analyse von diskursiver Herstellung und Aufrechterhaltung von hegemonialen Differenzordnungen leisten“ (Riegel 2016, 52). Der Begriff des Othering hebt die Konstruktion des Anderen als Pro-

zess des Differentmachens, der Festschreibung, der Ausgrenzung und Unterwerfung hervor. Das entscheidende Moment von Othering liegt darin, „dass in einer wirkmächtigen Verschränkung und im Zusammenspiel von hegemonialen alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen und Bildern, mit Mitteln der Zuschreibung, Essentialisierung und Repräsentation eine bestimmte Gruppe erst als solche, dann als das *Andere* diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben wird“ (Riegel 2016, 52). Die Basis der Konstruktion von Anderen ist eine Unterscheidung, in der das Andere als komplementäres Gegenteil zu einem hegemonialen und normalen ‚Wir‘ konstruiert wird. Es handelt sich also um ungleich bewertete Gegensatzpaare. Andere werden hierbei von der privilegierten Position immer wieder auf die Position der Differenz festgelegt um die hegemoniale, soziale Ordnung bzw. die privilegierte Position abzusichern (vgl. a.a.O. 52 f.). „Das Fremd-machen (Othering) bedient sich der Differenz als konstitutivem Außen, um Identität herzustellen. Othering bedarf insoweit zwangsläufig der Essentialisierung und Homogenisierung“ (Castro Varela 2010, 256) was zu einem Wir und die Anderen, Europa und der Rest (Stuart Hall) führt. Es handelt sich hierbei immer um eine Unterscheidung zwischen dem Vertrautem und dem Fremdartigen (vgl. Waldenfels 2006a nach Dederich 2013b, 47). „So geht die binäre Unterscheidung von ‚Wir und die Anderen‘ als konstitutives Element des Othering in postkolonialen Gesellschaften über bloße Gruppenzuschreibungen hinaus und verweist auf ungleiche Positionierungen und Repräsentationsmöglichkeiten im Kontext von Macht- und Herrschaftsverhältnissen“ (Riegel 2016, 53).

Worauf in dem Zusammenhang Spivak hinweist, ist die Tatsache, dass durch den „imperialen Macht- und Wissensdiskurs die Perspektiven und Stimmen von marginalisierten Anderen nicht gehört werden bzw. diese sprachlos gemacht werden“ (ebd.) und andere Sprech- und Ausdrucksweisen nicht verstanden werden. Sichtweisen Marginalisierter werden damit übergangen und bleiben in machtkritischen Diskursen unberücksichtigt. „Die hieraus resultierende ‚subalterne Artikulation‘ erweist sich auch als ein zentrales Ergebnis der partizipativen Biographieforschung mit erwachsenen Menschen mit sog. Lernschwierigkeiten, die hierdurch massiv behindert werden“ (Lindmeier 2019, 48). Darauf weist Kremsner in ihrer Studie *Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen: biographische Erzählungen von so genannten*

Menschen mit Lernschwierigkeiten von 2017 hin. Stuart Hall zeigt bereits 1990 auf, „dass die Othering Perspektive auch auf Behinderung anzuwenden ist“ (Lindmeier 2019, 47).

Sogenannte Andere werden durch Otheringprozesse im Macht- und Wissensdiskurs auf ambivalente Weise ein- und ausgeschlossen. Sie werden einerseits objektiviert, ihre Subjektivität systematisch ignoriert und andererseits bzw. damit einhergehend werden ihre Standpunkte und marginalisierten Lebens- und Ausdrucksweisen unsichtbar und kulturell irrelevant gemacht. „Mit Bezug auf Foucault und Butler kann Othering daher als Wechselspiel von Objektivierung (durch Zuschreibung, Festschreibung und Ausgrenzung) und Subjektivierung (als Prozess der Hervorbringung und Anrufung) als Andere verstanden werden. Die soziale Wirkmächtigkeit hegemonialer Diskurse zeigt sich dabei unter anderem darin, dass diejenigen, die als Andere markiert werden, sich auch selbst in diesem Diskurs einfügen und auf Konstruktionen und Zuschreibungen zurückgreifen, die sie zu Anderen machen“ (a.a.O. 48). Diese Subjektivierung wird anhand des binären Codierungssystems beeinflusst und markiert Menschen als Andere, wirkt sich auf kollektive Identität (homogene Gruppe) und auf subjektive Identität (abweichender Fremder) aus. Identität ist in Abgrenzung des Selbst zum Anderen zu verstehen (vgl. Castro Varela 2010, 257).

Im Kontext des Begriffs Fremdheit weist Röttgers darauf hin, dass diese in erster Linie mit dem kulturell Fremden in Verbindung gebracht wird und grenzt den Begriff von der Intersubjektivität und der Alterität ab. Er schlägt „eine Unterscheidung zwischen Selbst und Anderem und Eigenem und Fremden vor“ (Röttgers 2011 zit. nach Dederich 2013b, 48). Entscheidend ist die Grenze zwischen Eigenem und Fremden insofern, dass eine individuell oder sozial, sprachlich oder moralisch, für die Vergangenheit oder die Zukunft relevante Grenze zu ziehen ist. „Theoretisch gesehen ist die Grenze zwischen Eigenem und Fremden weniger grundsätzlich; in praktischer Hinsicht wird sie aber, wie Röttgers richtig betont, häufig als problematischer oder bedrohlicher empfunden. Um diese Bedrohlichkeit zu entschärfen, ist der Unterschied zwischen beiden Differenzen oftmals (...) nivelliert worden“ (ebd.). Um dem entgegenzuwirken wird die Bedrohlichkeit des Fremden in der Auseinandersetzung mit Otheringprozessen wieder zentral, die Grenzziehung und das Andersmachen zur Verteidigung der eigenen Normalität und

Privilegien wird kritisch betrachtet. Zudem besteht die Möglichkeit die negativ konnotierten (Be)Deutungen durch Selbst(aus)deutungen Marginalisierter umzudeuten, bzw. zu resignifizieren. Das wird deutlich in Kapitel 14.4 wenn es um die Praxis der Aneignung geht.

8.1.5. Diskriminierung - Praxis der Abwertung

Das Wort diskriminieren stammt aus dem Lateinischen und bedeutet herabsetzen, herabwürdigen, unterschiedlich behandeln (vgl. Großes Fremdwörterbuch 1978). Schon mit dieser knappen Definition wird transparent, dass Diskriminierung negativ konnotiert ist, da von Herabsetzung die Rede ist. Zudem gibt es unterschiedliche Diskriminierungsdimensionen, die jedoch auch miteinander verwoben sind: die individuelle Diskriminierung von Person zu Person, die historische Diskriminierung resultierend auf Ungleichheiten aus vergangenen Ereignissen, die institutionelle Diskriminierung aufgrund von machtvollen Institutionen und deren Akteur*innen in Machtpositionen sowie strukturelle Diskriminierung anhand von institutionellen und organisationalen Praktiken in denen kollektive Vorurteile eingeschrieben sind (vgl. Roig 2021, 78 ff.; Tietze 2021 27 f.). Es wird eine Wertigkeit zwischen Menschen hergestellt, die in gegensätzlichen Kategorien Ausdruck findet und in das gesellschaftliche Wissen eingehen. Dennoch kann der Begriff auch positiv konnotiert sein i.S. von Nicht-Diskriminierung und positiver Diskriminierung. Erstere wird verstanden als Form der Gewährung, Zusicherung und des Schutzes von Anerkennung einer (zuvor von Diskriminierung betroffenen) Personengruppe, zweitere kann durch eine besondere Behandlung oder den Zuspruch besonderer Unterstützung entstehen, lässt jedoch Minoritäten wie z.B. Behinderte häufig in unterdrückenden Strukturen verharren (vgl. Weisser 2005, 61 f.).

Deutlich wird in der Auseinandersetzung mit Diskriminierung jedoch, dass diese auf Grundlage von Unterscheidungspraxen geschieht, bei denen Unterschiede als Ungleichheiten behandelt werden, d.h. dass die Unterscheidung einen binären Unterschied

thematisiert, womit auch eine Bewertung einhergeht. Diese Bewertung teilt Menschen in eine übergeordnete, dominante Gruppe und eine untergeordnete Gruppe ein. „Wenn von Diskriminierung die Rede ist, dann geht es um die Kritik der Denkweisen, der Praktiken und der sozialen Verhältnisse, die zu Grenzziehungen, Abwertung und Benachteiligung führen“ (Scherr 2016, VII). Damit wird eine Qualität der Mehrheitsgesellschaft hervorgehoben und die Minderheit abgewertet. Es besteht eine Grenze zwischen gewünschter Normalität und unerwünschter Abweichung, die mehr oder weniger verschiebbar ist (flexibler Normalismus, Protonormalismus, Link 1998). Jedoch wird durch Diskriminierung „der Status des vollwertigen und gleichberechtigten Mitmenschen bestritten, sie werden in Kategorien eingeordnet und ihnen werden negativ bewertete Eigenschaften zugeschrieben“ (Scherr 2016, VII), sie erhalten benachteiligte soziale Positionen.

Was aber ist konstitutiv und ursächlich für Diskriminierung? Scherr verweist zunächst auf gesellschaftlich verbreitete Vorurteile. Er erachtet jedoch das Verständnis, Diskriminierung als Folge von Vorurteilen zu begreifen als nicht ausreichend, um Ursachen von Diskriminierung zutage zu fördern (vgl. a.a.O. 7). Konstitutiv für Diskriminierung ist die kategoriale und vermeintlich eindeutige Unterscheidung zwischen dem markierten angenommenen Normalfall (vollwertiges Gesellschaftsmitglied, Bevölkerungsmehrheit, dominante gesellschaftliche Gruppe). „Die für Diskriminierungen bedeutsamen kategorialen Unterscheidungen sind Bestandteil historischer und gegenwärtiger gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Ungleichheiten, keine bloßen gedanklichen Konstrukte“ (a.a.O. 8). Zu problematisieren ist auch, dass mit Diskriminierung „Personengruppen unterschieden und soziale Gruppen markiert“ (ebd.) werden, deren Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung bestritten wird, womit die Einschränkung der Anerkennung als Individuen einhergeht. Daraus ergibt sich eine ökonomische, politische, rechtliche und kulturelle Benachteiligung. Grundlegende Menschenrechte werden ihnen vorenthalten (vgl. a.a.O. 9).

Um Diskriminierung zu überwinden, müssen nach Scherr gesellschaftliche Lernprozesse angestoßen werden. Diese erfordern im Kontext von Behinderung eine machtkritische Auseinandersetzung, von der die Pädagogik bzw. Pädagog*innen nicht auszunehmen

sind. Die Auseinandersetzung mit Diskriminierung impliziert die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen, Ungleichheiten und Normalitätsvorstellungen. Daraus lässt sich schließen, dass Gegenmaßnahmen Privilegien und gängige Denkweisen berühren und somit nicht konfliktfrei vonstatten gehen (vgl. Scherr 2016, 8 f.). Dies erstens aufgrund von Zugangskämpfen, die die gesellschaftliche Ordnung gefährden (dazu auch Mecheril 2008 und Kapitel 7.3). Zugangsbeschränkungen zu Schulen bspw. können auch als strukturelle-, institutionelle-, organisationale Diskriminierung verstanden werden, gegen die wehrhaft vorgegangen wird. Kämpfe finden also zwischen den Privilegierten und den Unterlegenen statt, die ihre Rechte (bspw. auf Teilhabe) einfordern. Zweite zentrale Frage eines Konfliktes ist auch die der zustehenden sozialen Position einer Gruppe in der Gesellschaft und das Recht auch privilegierte, oder nur benachteiligte Positionen einzunehmen. Es handelt sich hier um Positionskämpfe. Die Legitimierung von Benachteiligungen der Benachteiligten ist ideologisch in bestimmte gesellschaftliche Vorstellungen integriert. Konflikte spitzen sich also zu, wenn Benachteiligungen aufgrund von Zugangsgrenzen oder zugewiesenen Positionen von benachteiligten Gruppen nicht mehr akzeptiert werden und Forderungen zur Verbesserung ihrer Situation gestellt werden. Vorurteile sind Bestandteil von solchen sozialen Konflikten, zur Verteidigung privilegierter Lebens. „Daran wird deutlich: Vorurteile sind nur dann einflussreich, wenn sie sozial anschlussfähig sind, wenn sie an im jeweiligen Zusammenhang gängige Sichtweisen anknüpfen können“ (Scherr 2016, 13). Folgen gesellschaftlicher Benachteiligung sind von scheinbaren Eigenschaften von Minoritäten abzugrenzen (vgl. a.a.O. 14). Zuschreibungen von Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Festlegung auf Differenz und der damit einhergehenden benachteiligten Position sind Teil von Diskriminierungen und verweisen auf kategorial unterschiedene Gruppen wie auch im Kapitel 8.1.4 zu Othering angesprochen wurde. Doch entgegen der Herabwürdigung und Herabsetzung von Menschen in Form von Diskriminierung ist eine dekonstruktive Praxis zu erkennen, die in Kapitel 14.5 thematisiert wird. Sie geht mit dem Pride-Aktivismus der Behindertenbewegung, wie auch mit der Aufwertung und Neubeschreibung von Behinderung einher.

Die vorausgehenden Ausführungen haben gezeigt, dass der Bezug auf Differenz nicht

allein eindeutig und ausschließend ist und in einer Entweder-Oder-Logik zugeordnet werden kann. Es existiert auch Platz für Mehrdeutigkeit, Mehrfachzugehörigkeit und vielfältige, prozesshaft sich entwickelnde Identitäten, was v.a. innerhalb der Pädagogik von Bedeutung ist (vgl. Plöber 2010, 225-227). Es ist wichtig an eine uneindeutige und offene Differenzvorstellung anzuschließen und ein Bewusstsein für die verschiedenen Lebenswelten und Perspektiven zu schärfen, denn sie kann den Bedürfnissen, Voraussetzungen und Problemen der Adressaten*innen erst angemessen Rechnung tragen. Es geht darum, Anerkennung als Differenz bejahende Praxis und Ordnung zu problematisieren wie auch zugehörige binäre Konstruktionen vorführen, bzw. aus marginalisierter Perspektive zu dekonstruieren. Diese Überlegung lässt sich mit dem Konzept der Dekonstruktion als kritisches Wi(e)derlesen nach Derrida verbinden (a.a.O. 227) und ermöglicht Differenz ergänzend aus einer dekonstruktiven Sicht in den Blick zu nehmen.

8.2. Differenz aus dekonstruktivistischer Sicht

In der dekonstruktivistischen Differenztheorie rücken im Vergleich zu den sozialkonstruktivistischen Ansätzen, die eher forschungslogische Verengungen in den Blick nehmen, „politische Effekte, die ein affirmierender, Differenzen bestätigender Umgang mit sich bringt“ (Mecheril/Plöber 2009, 7) in den Fokus der Aufmerksamkeit. Diese Ansätze zeigen, „welche Effekte aus dem Engagement für die Anerkennung von Frauen und Mädchen resultieren und welche Ordnungen und Normen im Zuge dieses differenzachtenden Einsatz ungewollt gestützt bzw. produziert werden“ (Mecheril/Plöber 2009, 7). Anhand des Bezugs auf eine mögliche Differenz werden binäre und scheinbar klar bestimmbare Vorstellungen von Anderssein unter bestimmten Aspekten bestätigt. Judith Butler (1991) greift dieses Phänomen im Kontext von Gender auf. „Anerkennen von nicht dominanten Positionen und Gruppen, von bisher eher marginalisierten Identitäten heißt damit auch immer, die symbolische Ordnung anzuerkennen und zu bestärken, die die binäre Unterscheidung und die ihr zugeordneten Ungleichheiten erst hervorbringt. In

dekonstruktivistischen Differenzverständnissen wird also nicht erst die Ausblendung von Differenz oder die Diskriminierung minoritärer Positionen als problematisch betrachtet, sondern die einer binären und ausschließenden Logik folgende Einteilung selbst, durch die zum Beispiel die grundlegende Unterschiedlichkeit der Geschlechter und ihre hierarchische (An-)Ordnung gesichert und gestützt“ (Mecheril/Plöber 2009, 7 f.) wird. Anders gesagt: die Ungleichheiten und Machtverhältnisse werden durch binäres Differenzdenken und die Vorstellung eines eindeutigen, essentiellen Unterschieds von Eigenem und Anderen gestützt und durch das Verstricktsein in einer Dominanzkultur (Rommelspacher 1995) reproduzieren sich Strukturen von Macht und Überlegenheit durch die Anerkennung der Differenz. Butler (1997) plädiert daher dafür, Problematiken binärer Unterscheidungspraxen vorzuführen und die Dilemmata der Anerkennung von Differenz offen zu legen wie auch die symbolische Ordnung selbst in Frage zu stellen. Denn diese wirkt sich gewaltvoll festlegend auf Identitäten aus. „Dekonstruktive Strategien [...] zielen auf die Vervielfältigung von Identitäten und auf die Herausführung von Identitätslogiken aus dichotom und oppositionell strukturierten Differenzschemata. Zugleich sensibilisieren sie für die mit jeder Differenzsetzung einhergehenden Festschreibung und motivieren zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit den eigenen (pädagogischen) Handlungen, Normen und Regeln, insofern mit diesen immer auch gängige Ordnungen festgeschrieben und Ausschlüsse produziert werden“ (vgl. Mecheril/Plöber 2009, 8). Dabei kann Dekonstruktion verbunden mit Empowerment auch als Ermächtigung über Annahmen der Dominanzgesellschaft und Widerstand gegen machtvolle Differenzsetzungen und hegemoniales Wissen verstanden werden, was die Position der radikalen Andersheit stärkt (Boger 2017, o.S.). Zudem, und das ist wichtig für die weitere Auseinandersetzung in dieser Arbeit, wird der Blick auf Phänomene der Dezentrierung, Unbestimmbarkeit, Fluidität bzw. Hybridität, des Grenzgängertums und der Mehrfachzugehörigkeit eröffnet und ein Feld der Verstörung, Irritation, Unterbrechung und der Infragestellung von Zugehörigkeitsgrenzen präsent. Allerdings bergen diese entgrenzten und uneindeutigen Identitätsideale auch die Gefahr, alltagsweltliche und bekannte Selbstverständnisse zu negieren, was bedeutet, dass dekonstruktivistisches Potenzial der Uneindeutigkeit und Mehrdimensionalität „nicht ohne den Bezug auf vermeintlich erkennbare und sprachlich benennbare Identitätskategorien auskommt. Subjekte müssen

auf anerkannte binäre Identitätskategorien Bezug nehmen können, müssen Möglichkeiten haben, (an-)erkenn- und repräsentierbar zu sein - um diese Repräsentationen in Frage stellen zu können“ (Mecheril/Plöber 2008, 9). Diese Überlegung wird auch im Kontext der Subjektivierung in Kapitel 12.2 wieder relevant.

Die dekonstruktivistische Sicht auf Differenz geht auf den Philosophen Jaques Derrida zurück. Derridas poststrukturalistische Überlegung zu Differenz als wechselseitiges aufeinander Verweisen der (sprachlichen) Zeichen und als Spiel des permanenten Sich-Unterscheidens mündet in Verschiebung (räumlich) und Aufhebung (zeitlich/temporär) sprachlicher Differenz (vgl. Lindmeier 2019, 21) mit ihrem inhaltlichen Bedeutungsgehalt. Seine Philosophie der Differenz stellt sich als ein dekonstruktivistischer Ansatz dar, der auf die Unbeständigkeit von Differenz verweist und sich auch als (kulturelle) Praxis denken lässt. Derrida's Überlegungen zur *différance* werden in erziehungswissenschaftlichen Bereichen im Zusammenhang mit Fragen um Gender, Migration und auch Behinderung bereits aufgegriffen (Tervooren 2001; Hartmann 2004; Mecheril/Plöber 2009; Koller 2012; Smykalla 2014; Richter 2014; Wrana 2014; Raab 2015; Boger 2017, 2019; Micus-Loos/Plöber 2020). Auch in der vorliegenden Arbeit spielt die Dekonstruktion eine wesentliche Rolle und wird in Kapitel 11.3, 14 und 16.2.3 weiter vertieft.

8.2.1. Poststrukturalistisch-kulturwissenschaftliche Reflexivität

Wie bereits in der Auseinandersetzung mit Differenz aus dekonstruktivistischer Sicht transparent wurde, stellt diese hierarchische Strukturen und vorherrschendes Wissen, also die Totalität von Bedeutung kritisch infrage. Es wurde deutlich, dass hegemoniale Festlegungen durch Differenzsetzungen problematisch sind, da sie Personen und Gruppen als marginalisiert hervorbringen und tatsächliche Lebens- und Ausdrucksweisen unbeachtet lassen. Wenn nun aber die Betrachtung von Lebensweisen in den historisch-kulturell geprägten und gegebenen Verhältnissen und die Stimme der Margi-

nalisierten relevant wird, so werden gesetzte Grenzen und Normen irritiert, erschüttert, infrage gestellt und uneindeutig, was v.a. auch in der Diskussion um Differenz und Binaritäten deutlich wird. Dass Grenzen dabei überschreitbar und veränderbar sind, und Bedeutungen verschoben werden können, kann wesentlichen Einfluss auf begrenzendes und vorherrschendes Denken und Wissen nehmen. Das Sprechen bzw. der Ausdruck marginalisierter Identitäten (durch Text, Sprache, Kunst, Tanz, u.a.) ermöglicht, deren Perspektive und erlebte Erfahrungen einzubeziehen. Daher ist es interessant, den Aspekt der Dekonstruktion innerhalb kulturwissenschaftlicher Auseinandersetzungen und poststrukturalistisch ausgerichteter Theorien weiter zu vertiefen. Sie haben das Potenzial, „Theorie und Praxis der Pädagogik zu hinterfragen und weiterzuentwickeln sowie deren Verhältnis zu anderen erziehungswissenschaftlichen Strömungen auszuloten. [...] Poststrukturalistische Ansätze betonen die Prozesshaftigkeit und Unabgeschlossenheit von Subjektivität, die durch eine Vielzahl sowohl diskursiver als auch nicht-diskursiver Praktiken immer wieder neu hergestellt wird: Subjektivität erweist sich als widersprüchlich, offen, instabil und situativ veränderlich“ (Fritzsche et al. 2001, 10). Poststrukturalistischen Ansätzen geht es darum, dominante Wirklichkeits- und Differenzkonstruktionen zu hinterfragen und zu verschieben. Es bietet sich die Gelegenheit, Erziehungswissenschaft und ihre Disziplinen durch einen poststrukturalistischen Fokus kritisch-dekonstruktiv zu konzipieren und damit gesellschaftskritische Ansätze zu verbinden (vgl. a.a.O. 12).

Zudem ist es bedeutsam im Kontext poststrukturalistischer Auseinandersetzung Identität und Dekonstruktion zusammen zu denken. In dem Zusammenhang greifen Fritzsche et al. auf die Idee von Zirkas zurück, der vorschlägt, nicht auf den Identitätsbegriff zu verzichten, sondern Identitätssuche als Spurensuche zu verstehen (vgl. a.a.O. 11). Eine Spurensuche, die sich mit vorfindbaren historisch-kulturell entstandenem Wissen reibt und in Konflikt gerät. Es geht um den Platz in der Welt, entweder eingefügt in vorgegebene Normen und Grenzen oder die Positionierung, Ordnung und damit hegemoniales Wissen infrage stellend, irritierend und überschreitend. Diese dadurch wahrnehmbaren Praxen sind politisch, verlaufen quer und entfalten ein subversives Potenzial. Es ist festzuhalten, dass es im Differenzdiskurs durch die Verbindung mit poststrukturalistischen Perspektiven zu einer theoretischen Wende gekommen ist (vgl.

Wrana 2014, 79). Dies gilt es nun in erziehungswissenschaftlichen Disziplinen im Kontext von Differenzkategorien und Diversitätsdimensionen zu konkretisieren und auf das Konzept der Diversität rückzubeziehen.

8.2.2. Transversive und subversive Differenzen

Differenz und Differenzbezüge haben sich im historischen Verlauf gewandelt, wobei sie in unterschiedlicher Weise erkennbar wird: Differenz als Phänomen, Differenz als Defizit, Differenz als Assimilation an mehrheitsgesellschaftliche Norm, Differenz als soziale Verschiedenheit, Differenz als in sozialen Interaktionen hergestellt, Differenz als fluide, mehrdimensional und singulär wie auch Differenz als subversiv und dekonstruierend. Dabei hat sich der Charakter von Differenzkategorien verändert. Exemplarisch ist im Zusammenhang von Migration durch die Auseinandersetzung von West (2014) deutlich zu erkennen, dass sich der Diskurs vom Integrations-, über den Diversitäts- bzw. Hybriditätsdiskurs hin zum Diskurs um Transversivität entwickelt hat und v.a. in Kunst und Kultur ihren Ausdruck findet. Das Differenzdenken hat sich dabei stets weiterentwickelt:

1. von einem hierarchischen kategorialen Denken in widersprüchlichen, entgegengesetzten und abgegrenzten binären Differenzen,
2. über das macht- bzw. gesellschaftskritische mehrdimensionale Denken von Kategorien die gleichzeitig, vermischend aufscheinen wie auch die mehrheitsgesellschaftliche Norm, nicht nur die Abweichung erfasst,
3. und schließlich Differenzen, die grenzüberschreitend interagieren, hin zu transversiven Denken, das Neues entstehen lässt, ohne dabei aus dem Fokus zu verlieren, Differenzen auf ihre (macht- und gesellschafts-) kritische Seite zu befragen.

Diese Entwicklung vollzieht sich historisch (von der Moderne hin zur Postmoderne) und beinhaltet vielfältige Denk- und Forschungsansätze (wie bspw. poststrukturalistische, dekonstruktivistische, post- und dekolonialistische, usw.), wie auch offene Beobachtungsperspektiven. Ein wesentliches Kennzeichen in den Zugängen der Ansätze ist der Umgang mit Ambivalenzen und Ambiguitäten, Verflüssigungen und Uneindeutigkeiten.

Das lässt sich durch die auf das Thema dieser Arbeit bezogenen Auswahl von Kennzeichen postmoderner Gesellschaften und Kulturen nach Aschenbrenner-Wellmann und Geldner (2021, 25) erkennen:

„Enttraditionalisierung, Auflösung überkommener Sozialstrukturen, Werte-, Normen- und Verhaltensmuster; Pluralisierung von Werten, Normen, Lebensformen, Kulturen; Emanzipation, Infragestellung geschlechterspezifischer Aufgaben- und Rollenverteilung; Globalisierung von Wirtschaft, Politik, Kultur; Zunahme der Kommunikationsmöglichkeiten, Technisierung, Digitalisierung etc.; [...]; Krise von Erwerbsarbeit und Wohlfahrtsstaatlichkeit; Flexibilisierung, Mobilisierung von Arbeit, sozialen Beziehungen und Lebensorten; [...]; neue Formen der Spiritualität und Religiosität; Neofundamentalismus, vernetzter Rechtsextremismus und globalisierter Terrorismus.“

Bei der Betrachtung der gegenwärtig möglichen Lebensweise, die einerseits Unsicherheit bedeutet, andererseits auch neue Wege eröffnet, ist daher eine dekonstruktivistische Perspektive interessant. Das führt zwar einerseits zu Unsicherheiten und Irritationen, andererseits können ebendiese auch Potenzial zur Veränderung in sich tragen, besonders was das Leben und den Einbezug des Wissens von Minoritäten angeht.

Sichtbar wird also, dass das Differenzdenken nicht abgelöst wurde, sondern sich stets mit der kritischen Reflexion kulturellen Wissens weiterentwickelt hat. Vor allem kulturwissenschaftlich-dekonstruktive Zugänge und Analysen sind in dem Zusammenhang bedeutsam und werden im Teil III der vorliegenden Arbeit weiter vertieft, da diese zur Einordnung des Differenzdenkens und damit in Rückkoppelung auf den Diversitätsdiskurs im Kontext von Minoritäten besonders aufschlussreich sind. Sie ermöglichen Differenz aus der Perspektive von Minoritäten zu verstehen und zu denken. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse können den Diversitätsdiskurs im Kontext von Nicht_Behinderung bereichern und zeitgemäße wie auch progressive Betrachtungsweisen von Lebens- und Ausdrucksweisen Behinderter in Forschung, Kultur und Gesellschaft erschließen. Dafür ist es gewinnbringend im folgenden Kapitel 9 die *Kulturwissenschaftliche Relevanz von Differenz* näher zu betrachten, um im Teil III der Arbeit die Differenzkategorie Behinderung dekonstruktiv weiterzudenken.

9. Kulturwissenschaftliche Relevanz von Differenz

In diesem Kapitel sollen Überlegungen im Anschluss an die vorausgehende Auseinandersetzung zu machtkritischen Diversitätskonzepten und Differenzperspektiven in der Erziehungswissenschaft, kulturwissenschaftlich weiter ausdifferenziert werden. Es geht hierbei v.a. um die Erweiterung der Differenzkategorie Behinderung. Die Erkenntnisse dazu leiten sich hierbei im Sinne der Cultural Studies aus einem Mix an Theoriebezügen ab. Es sind besonders Theoriebezüge relevant, die das Erfahrungswissen Behinderter einbeziehen bzw. Erkenntnisse für deren Einbezug in *Wissen - Subjektivierung - Macht in Bewegung* (Kapitel 12) und Machtverhältnisse kritisch in den Blick nehmen.

Zentral für den kulturwissenschaftlichen Zugang zu Diversität und zu der Differenzkategorie Behinderung ist also die Kultur und ihre verschiedenen Aspekte. Der Begriff der Kultur mit seinem lateinischen Ursprung *colere* wurde ursprünglich im Landbau verwendet, als Substantiv *cultura* darüber hinaus auch auf „die Pflege körperlicher und geistiger Güter“ (vgl. Dederich 2013a, 45) übertragen. Damit steht der Kulturbegriff in Opposition zu Natur und schafft die Urdifferenz Kultur - Natur.

Eine zweite Bedeutung von Kultur ist die im 16. Jahrhundert sich ausbreitende metaphorische Bedeutung des Geistigen, die intellektuelle Fähigkeiten und geistige Vervollkommnung beinhaltet. Mit der deutschen Aufklärung schließlich wird Kultur nicht mehr als Merkmal von Individuen gesehen, „sondern als Gesamtheit sozialer Bedingungen, Fertigkeiten und menschlicher Tugenden“ (Knoblauch 2007, 21). Kultur wirkt der rohen Natürlichkeit des Menschen entgegen und führt zur Zivilisation als komplexe fortschrittliche menschliche Gesellschaft. „Es ist vor allem Herder, der diesen Begriff verschiebt, indem er Kultur als historisch gewordene Lebensweise von Völkern und Nationen bestimmt. Damit eröffnet sich die Möglichkeit zum Kulturvergleich, wie etwa zwischen der europäischen und der außereuropäischen Kultur. Herder lenkt den Blick auch auf die Volkskultur, die dann von der aufkommenden Volkskunde erforscht und der Hochkultur gegenübergestellt wird“ (a.a.O. 23). Kritisch zu betrachten ist, dass

mit dieser Verschiebung und der wissenschaftlichen Möglichkeit zum Vergleich diese konstruierte Differenz eine Wertung zwischen Hochkultur und scheinbar weniger entwickelten Völkern, zwischen Kultur und Natur einführt. Der Vergleich zwischen Kulturen wird in der Wissenschaft zur zentralen Methode. Der Begriff der Kultur wird im Kontext des forschenden Vergleichens in Volkskunde, Völkerkunde (v.a. der der kulturanthropologischen Variante) verwissenschaftlicht. Diese Erzeugung von Erkenntnissen wirkt sich wiederum auf Kultur aus und prägt die menschliche Gesellschaft. Wesentlich ist, dass „nicht von einem einheitlichen und allgemeingültigen Kulturbegriff auszugehen [ist]. Zumindest in den modernen, hoch differenzierten Gesellschaften ist Kultur nicht als übergeordnete Sphäre von Vereinheitlichung, Objektivität und Integration zu verstehen, sondern als ‚Entzweiungsmechanismus, der Unterscheidungen generiert und soziale Beziehungen als Machtbeziehungen codiert‘ “ (Wimmer 2002 zit. nach Dederich 2013a, 46). Kultur ist also kein machtfreies, ‚homogenes Sinnzentrum‘ sondern in sich different und muss nach Dederich im Plural gedacht werden, da zwischen Kulturen bzw. Subkulturen Übergänge, Ähnlichkeiten aber auch Probleme und Brüche vorhanden sein können, die zu Wahrnehmung von Fremdheit und Abgrenzung führt.

Heutzutage und seit dem cultural turn ist der Kulturbegriff in sozial- und geisteswissenschaftliche Disziplinen eingegangen. Seither soll Kultur nicht mehr essentialistisch bzw. als abgeschlossene Einheit, sondern immer relativ zum jeweiligen Beobachterstandpunkt aufgefasst werden (vgl. Knoblauch 2007, 24). „Aus ‚der Kultur‘ wird dadurch eine Vielfalt von Kulturen, die durch ein Wechselspiel von Identitäten und Differenzen bestimmt werden“ (ebd.). Diese sind prozesshaft zu verstehen und entwickeln sich stetig im Kontext von Geschichte, Ort, aufscheinenden Differenzen, Widersprüchen, was zur Folge hat, dass kulturelle Phänomene, Differenzen und Diversitätsdimensionen nicht mehr absolut und eindeutig sind, sondern stets als offen und unabschließbar gesehen werden müssen. „Sie betrachten Kultur als umfassende Lebensweise, die in der sozialen Praxis zum Ausdruck kommt. Weil sich die sozialen Praktiken unterschiedlich gestalten, wird die Kultur zum Ort der Austragung gesellschaftlicher Konflikte. Kultur wird also doppelt bestimmt: ‚Zum einen als die Bedeutungen und Werte, die unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen auf der Grundlage gegebener historischer Bedingungen und

Verhältnisse hervorbringen und mit deren Hilfe sie ihre Existenzbegründungen ‚bewältigen‘ und auf sie reagieren; zum anderen als Gesamtheit der gelebten Traditionen und Praktiken, mittels derer diese ‚Übereinkunft‘ ausgedrückt wird“ (Hall 1999 zit. nach Knoblauch 2007, 25). Im historischen Verlauf der sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen erlangte daher zunehmend das ‚doing culture‘ Aufmerksamkeit. Kultur wurde in ihrer Alltäglichkeit betrachtet und ist daher als Alltagspraxis zu verstehen. Kulturen entstehen demnach nicht auf der Basis geistiger Konzepte, sondern durch das alltägliche Tun und Handeln der Menschen (vgl. Dorner 2011, 214). ‚Doing Culture‘ bezeichnet einen Forschungsansatz, der praktische Einsätze von Kultur analysiert und auf Praxiszusammenhänge hinweist. In diese Zusammenhänge ist das Kulturelle verwickelt und darin kommt es zum Ausdruck, erfährt Verfestigungen und seinen Wandel (vgl. Hörning/Reuter 2004, 10). Das ermöglicht, kulturell geprägte Zusammenhänge im Kontext von Wissen - Subjektivierung - Macht (Kapitel 12) und Repräsentation (Kapitel 13) zu untersuchen. Darin kommt das Kulturelle zum Ausdruck, wird erfahrbar und kann sich verfestigen oder verändern. Das verdeutlicht, dass Kultur nichts Starres ist, sondern sich in Bewegung befindet. Daher können auch Differenzkategorien weiterentwickelt werden, denn auch sie sind in Bewegung. Ein kulturwissenschaftlich ausdifferenziertes Differenzverständnis ist daher interessant und kann für eine Pädagogik der Nicht_Behinderung gewinnbringend sein.

9.1. Von der Kategorie Behinderung hin zur Differenz Nicht_Behinderung

Kulturwissenschaft ist ein Zugang zu einer analytischen und reflexiven Denkweise, die mit sämtlichen kulturellen Phänomenen operiert. Hier ist das Phänomen Behinderung von Interesse. Ursprünglich haben sich Kulturwissenschaft bzw. die Cultural Studies Phänomenen wie Fremdheit, Migration, Wanderbewegungen und Grenzüberschreitungen zugewandt. Als Begründer und Hauptvertreter der Cultural Studies gilt Stuart

Hall, der sich vor allem mit kulturellen Praktiken im Zusammenhang mit Herkunft und Hautfarbe beschäftigt und antikolonialistische und antiimperialistische Bewegungen beeinflusst hat. Seine Überlegungen sind jedoch auch für andere Minoritäten bedeutsam. So auch im Kontext von Behinderung (vgl. Hall 2004, 108). Medium der Ausdrucksweisen Behinderter sind verschiedene Kulturtechniken wie Kommunikation, Interaktion, Schrift, Sprache, Bilder, Kunst, Literatur, u.v.m. . Wissen über Behinderung wird durch die Lebens- und Ausdrucksweisen Behinderter thematisiert bspw. in den Behindertenbewegungen, in Selbst(re)präsentationen oder Subkulturen beeinflusst. Zudem nehmen die Erfahrungswissenschaften wie Disability Studies Einfluss auf den Diskurs zu Behinderung. Dies zeigt, dass das Phänomen Behinderung in den Kulturwissenschaften (z.B. Literaturwissenschaft, ...) bearbeitet werden muss und auch stetig mehr zum Thema gemacht wird. Es zeigt aber auch, dass eine kulturwissenschaftliche Analyse (i.S. von Kulturwissenschaft als transdisziplinäre Forschungsrichtung) unter Einbezug von Erfahrungswissenschaften (wie Genderforschung, kritische Migrationsforschung, Disability Studies...) neue Zugänge zu Behinderung ermöglicht, v.a. wenn bereits gelebte Lebens- und Ausdrucksweisen Behinderter einbezogen werden.

Transparent wird dies durch den Versuch der Disability Studies, seit 2003 Behinderung auch kulturwissenschaftlich zu denken (Waldschmidt 2003a & b, 2005; Dederich 2009). Behinderung ist dabei als kulturelles und historisches Phänomen zu fassen, das in verschiedenen Kontexten eine Bedeutung hat. „Zum einen ist Behinderung ein ‚Produkt‘ oder ‚Effekt‘ historisch wandelbaren und kulturell bedingten, durch Kommunikation, Kollektivität und Standardisierung verfestigten Wissens, in das auch Glaubensvorstellungen und affektive Gestimmtheiten von Kollektiven eingehen. Zum anderen geht sie aus kollektiven (d.h. in irgendeiner Form institutionalisierten), sozialen oder kulturellen Handlungsmustern hervor. Behinderung muss daher in ihrer Abhängigkeit von Kommunikation, Interaktion und sozialen Praktiken, institutionellen Kontexten, medialen Repräsentationen und historisch und kulturell bedingten Menschenbildern, von durch Moral und Religion vermittelten Vorstellungen, politischen und ökonomischen Verhältnissen, für die Individuen verfügbaren Ressourcen, aber auch geographischen und klimatischen Bedingungen gesehen werden“ (Dederich 2009, 30 f.). Durch den Einbezug von Erkenntnissen zur historischen Entstehung der Differenzmechanismen von behin-

dert - nichtbehindert, wird nicht mehr lediglich nur Behinderung, sondern eben auch die (re-)produzierende nichtbehinderte Dominanzgesellschaft und ihre Mechanismen kritisch in den Blick genommen. Dabei ist auch die Kritik der Behinderten(bewegung) an den Wissensbeständen und Strukturen der Mehrheitsgesellschaft aufschlussreich und deren Erfahrungswissen bedeutsam. Durch die Analyse dessen offenbart sich deren Widerstand gegen Differenzpraxen und daraus resultierende Bedeutungen. Darin liegt die Chance, dass Bedeutungen und damit begründete Ordnungen verschoben werden können, sowie Einfluss auf vorherrschendes Wissen über Behinderung und Nichtbehinderung genommen werden kann.

9.2. Konstruktionsprinzipien von Ordnungen und deren Störung

„Phänomenologisch lässt sich Kultur als Hervorbringung und Aufrechterhaltung einer überindividuellen Ordnung beschreiben, die kosmologische, ontologische und praktische Dimensionen aufweist“ (Dederich 2009, 32). Bekämpft wird alles, das von der natürlichen, künstlichen oder geplanten Ordnung der Kultur abweicht, denn Ordnungen geben den Dingen oder Phänomenen ihren Platz in den Sinnzusammenhängen der Welt. Auf diese Weise wird aber auch das nicht zur Ordnung passende bzw. von der Ordnung abweichende hervorgebracht. Die Stiftung von Ordnung führt also zur „Absonderung des Eigenen zum Fremden, des Normalen vom Anormalen oder des Innen vom Außen“ (ebd.). Ohne diese Ordnungen gäbe es keine Zuschreibungen, Bewertungen und Differenzierungen. Zwischen Dingen oder Phänomenen gäbe es keine kulturelle Ordnung. Erst durch die Kontrastierung mit dem Vertrauten entsteht in der Erfahrungsstruktur bzw. Erfahrungsordnung des Erwartbaren, das Fremde. Das Fremde ist Ausdruck einer kulturellen Erfahrung und macht transparent, dass mit der Erfahrung der gestörten Ordnung durch das Fremde auch das Prinzip der Harmonie gestört ist (vgl. a.a.O. 32 f.). Dadurch entstehen Situationen der Irritation kulturell gewachsenen

Wissens und die Chance, dieses bzw. die dahinterliegenden konstruierten Ordnungen i.S. von marginalisierter Perspektiven im Allgemeinen und Behinderten im Speziellen zu beeinflussen und zu verändern.

Dederich arbeitet vier Konstruktionsprinzipien von Ordnungen heraus:

1. Es können Teile auf ein Ganzes bezogen werden, wodurch das Besondere vom Allgemeinen her gedacht wird bspw. Behinderung von der Mehrheitsgesellschaft her. Das Besondere entfaltet seine Eigenheit in einem übergreifenden Ganzen. Diese Art der Ordnung beruht auf dem Prinzip der Harmonie und das Außerordentliche tritt zutage, da sich etwas der Harmonie oder Einordnung in ein ganzheitliches Ordnungsgefüge widersetzt.

2. „Eine weitere Relationsform von Ordnung setzt ein Erstes oder Oberstes fest, auf die alles andere bezogen wird. Diese Form beruht vor allem auf der Herausbildung und Verfestigung von Hierarchien, die mit dem Prinzip der Über- und Unterordnung, ‚mit Zwang und Notwendigkeit, also Nichtanderskönnen und Nichtandersdürfen‘ (Waldenfels 1999, 173), operieren“ (Dederich 2009, 33). Politische Systeme sind bspw. solche Ordnungen die gesellschaftliche und rechtliche Normen, Herrschaftsmechanismen und Gewaltförmigkeit beinhalten. „Das Außerordentliche dieser Realisierungsform wären Individuen oder Gruppen, die die Hierarchie in Frage stellen oder sich in das System von Zwang und Notwendigkeit nicht einfügen“ (ebd.).

3. Diese Realisationsform basiert auf Ordnung, die zu einem Werden dynamisiert, also vom Früheren zum Späteren (=Leitdifferenz). Es geht also um eine Entwicklung, die zu einem bestimmten Ziel führt. „Das Außerordentliche dieser Realisationsform wäre beispielsweise das, was eine solche Entwicklung nicht, nicht vollständig oder auf andere Weise als vorgesehen vollzieht“ (ebd.).

4. Eine weitere Unterscheidung, die auf Waldenfels (2001, 41) zurück geht, ist die der Unzugänglichkeit und Nichtzugehörigkeit. Diese Formen werden als Kehrseite des Versuchs verstanden, „die Wirklichkeit am Leitfaden des Vertrauten und des Eigenen zu deuten und zu ordnen. Das Fremde ist auf dieser Folie das, was sich der Inkorporierung, der Aneignung durch Rasterung, begriffliche Einordnung oder verstehenden Zugriff entzieht“ (Dederich 2009, 33), somit jeglichen Möglichkeitsbedingungen und Erwartungen

entzieht und den Spielraum dessen, was die allgemeine Ordnung betrifft überschreitet und als verunsichernd, gefährdend, verletzend abgewehrt bzw. abgewiesen wird (vgl. Dederich 2009, 33).

Diese Überlegungen zeigen, dass Behinderung als „Stachel des Fremden“ (Waldenfels 1990) in kultureller Ordnung sichtbar und begreifbar wird. Außerordentlichkeit als relationales Phänomen offenbart sich durch „Kriterien wie körperlicher Gestalt und Funktion, Aussehen und Ästhetik, sozialer Anpassungsfähigkeit, Möglichkeiten der Kommunikation und des Fremdverstehens, Einpassung in gesellschaftliche und kulturelle Erwartungsmuster, ökonomischer Leistungsfähigkeit, genetischer ‚Normalität‘ u.a.m.“ (a.a.O. 34). Die Gestalt des Außerordentlichen tritt in unterschiedlichen historisch geformten Ausdeutungen auf:

- Als unproduktiver Esser und Kostenfaktor,
- Individuum, das die Ehre der Familie beschädigt,
- unsoziales, widerständiges Element,
- göttliche Strafe, Sündenbock,
- als ökonomisch aufwändiger, kräftebindendes Objekt,
- als Verkörperung der Wert- und Zwecklosigkeit von Bemühungen (wie Therapie, Integration),
- Bedrohung des Gemeinwesens,
- als psychosozialer, mitleiderregender Faktor,
- als kollektives Bedrohungspotenzial (ansteckende oder vererbare Krankheiten).

Der gemeinsame Nenner ist die Irritation, durch die Deutungs- und Sinnzuschreibungsprozesse angestoßen werden (vgl. Kobi 2004 nach Dederich 2009, 34), Repräsentationen entstehen oder durch die Angst bei konfrontierten Personen zum Vorschein kommt.

Als weiterer wichtiger Aspekt bei der Herausbildung kultureller Ordnungen gilt Ästhetik bezogen auf die Wahrnehmung im Allgemeinen (Dorner 2011) und auf das Schöne (Dederich 2009) als spezielles Beispiel. Ästhetische Ordnungen berufen sich bspw. auf Proportionen, Symmetrien, harmonische Wohlgestalten wie auch auf das epistemo-

logisch und moralisch gedeutete Wahre und Gute. Daraus folgt, dass eine Störung ästhetischer Ordnung für Falschheit, Unwahrheit, das Schlechte und Verwerfliche steht. In verschiedenen Kulturen finden sich Hinweise, dass Behinderung als eine solche Störung oder Unruhe empfunden wird und mit negativen Assoziationen ausgedeutet wird. „Anders herum formuliert: Behinderung erscheint als Negation positiver Zustände, Qualitäten oder Eigenschaften. [...] Aus diesem Deutungsmuster ergibt sich auch das interkulturell zu beobachtende Phänomen, angesichts solcher Ordnungsstörungen exorzistisch, vernichtend, abmildernd, korrigierend, kompensatorisch usw. einzugreifen, also die Ordnung wiederherzustellen“ (Dederich 2009, 35). Das kann aber auch auf andere wahrgenommene Störungen oder Irritationen von Gewohntem übertragen werden. Diese Ausführungen zeigen auf, dass Bedeutungen und Ordnungen am menschlichen Körper und seiner Erscheinungsweise wahrnehmbar bzw. salient werden, sich aber auch in seiner Funktion und seinem kulturellen Standort manifestieren. Diese Ordnungen gehen stets mit hegemonialen Vorstellungen und Bedeutungen einher. Um Differenz weiter zu erkunden ist es interessant im folgenden Kapitel die kulturwissenschaftliche Relevanz unter Einbezug von Stuart Hall's Differenzebenen weiter zu entdecken.

9.3. Hall's Analyse der Ambivalenz von Differenz

Im Anschluss an die erziehungswissenschaftlich relevanten Differenzperspektiven (Kapitel 8), wird nun der Begriff der Differenz in seiner kulturwissenschaftlichen Relevanz weiter ausgeleuchtet, bzw. wie er in den Cultural Studies thematisiert wird. Hier werden die vier von Stuart Hall 2004 relevanten theoretischen Ansätze vorgestellt, auf die er sich im kulturwissenschaftlichen Kontext bezieht und welche die Notwendigkeit wie auch die Gefahr von Differenz transparent machen sollen.

Stuart Hall bezieht sich in seiner Arbeit auf Derridas Logik der *différance*, die sich nicht nur als Unterschied fassen lässt, sondern auch als Verschiebung oder aufschieben, als eine sich ständig im Fluss befindlichen Differenz. Er akzeptiert diese Voraussetzung, doch die alleinige Rezeption Derridas von Differenz als das endlose Gleiten der Signifi-

kanten, Bedeutung und die immerwährende Bewegung scheint ihm unzureichend (vgl. Supik 2005, 47). Daher zieht er die folgenden für die Kulturwissenschaft relevanten Differenzebenen mit ein.

Differenz im linguistischen Ansatz: Dieser Ansatz wurde von Saussure geprägt und macht deutlich, dass die Verwendung von Sprache Aufschluss über die Funktionsweise von Kultur gibt. Wesentlich dabei ist die Annahme, dass Differenz essentiell für Bedeutung ist, ohne Differenz kann Bedeutung und v.a. Bedeutung die durch ihr Gegenteil kontrastiert wird nicht existieren. Bedeutung ist daher relativ, da erst der Unterschied sie schafft. Es herrscht ein Wissen über bspw. Norm bzw. Nichtbehinderung nicht allein aufgrund bestimmter funktionaler Charakteristika vor, sondern auch über die Definition seiner anderen Seite, seiner Differenz. Normal bzw. nichtbehindert sein ist nicht gleich behindert sein. „Bedeutung hängt somit von der Differenz zwischen Gegensätzen ab. Binäre Gegensätze - weiß/schwarz, Tag/Nacht, männlich/weiblich, britisch/ausländisch - sind jedoch trotz ihrer Nützlichkeit, die Vielfalt der Welt in ihren Entweder/Oder-Extremen zu fassen, ziemlich rohe und reduktionistische Mittel, um Bedeutung herzustellen. [...] Binäre Gegensatzpaare tendieren jedoch dazu, in ihrer rigiden dualen Struktur übervereinfachter Darstellung alle diese Variationen und Unterschiede (von variierenden Schattierungen dazwischen) aufzusaugen und unkenntlich zu machen“ (Hall 2004c, 117). Zudem weist Hall mit Bezug auf Derrida 1974 darauf hin, dass es nur sehr wenige binäre Gegensätze gibt, die neutral sind. Meist ist ein Pol eines Gegensatzpaares der dominante. Dies, wie auch die damit zusammenhängenden Machtdimensionen müssen im jeweiligen Diskurs Beachtung finden und einbezogen werden (vgl. a.a.O. 118).

Differenz im sozialen Ansatz: Dieser Ansatz kommt ebenfalls aus der Sprachtheorie, bezieht sich jedoch auf die Erkenntnis, „dass wir Differenz brauchen, weil wir Bedeutung nur durch einen Dialog mit dem ‚Anderen‘ herstellen können“ (Hall 2004c, 118). Bedeutung wird daher im Dialog zwischen verschiedenen Sprechern hergestellt und

aufrechterhalten. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, in eine Auseinandersetzung oder Aushandlung von Bedeutungen einzutreten. Dadurch kann ein bestehendes bzw. vorherrschendes Set an Assoziationen, Vorstellungen und Wissen aufgebrochen, verschoben und mit neuen Bedeutungen versehen werden. Bedeutungen sind daher nicht statisch oder festgeschrieben. Zudem gibt es nicht einen Sprecher oder eine Gruppe, die den Bedeutungsgehalt vollständig steuern kann. Bedeutung ist darum „immer offen für Aneignungen und plötzliche Zugriffe und wird ständig im Dialog zwischen diesen nationalen Kulturen und ihrem ‚Anderen‘ [oder auch zwischen Norm und Behinderung, S.I.] ausgehandelt“ (Hall 2004c, 118). Daher ist es bedeutsam zu wissen, was die mehrheitsgesellschaftliche Norm über Behinderung weiß/denkt und vor allem auch, was Behinderte von der mehrheitsgesellschaftlichen Norm denken. Das zeigt in gewisser Weise eine unausgeleuchtete Stelle der Norm auf, die jedoch durch die Disability Studies und dem kulturellen Behinderungsmodell inhaltlich behandelt wird und somit das vorherrschende Wissen kritisiert und dekonstruiert.

Differenz im kulturellen Ansatz: Der kulturelle Ansatz erklärt sich durch die grundlegende Annahme, dass Kultur darauf basiert, anhand zugewiesener unterschiedlicher Positionen in einem klassifikatorischen System, Dinge mit Bedeutung zu versehen, sie zu ordnen und zu organisieren. Entscheidende Basis der Klassifikationen sind binäre Gegensätze. Symbolische Ordnung bzw. Kultur basiert also auf der Kennzeichnung von Differenz. „In jedem Fall ist die ‚Differenz‘ der zentrale Faktor für kulturelle Bedeutung“ (Hall 2004c, 119). Hall beschreibt unter Bezugnahme auf Douglas 1966, Stallybrass und White 1986, dass kulturelle Ordnung irritiert oder gestört wird, „wenn Dinge in der falschen Kategorie auftauchen oder wenn sie in keine Kategorie passen [...], sondern sich vieldeutig in einer instabilen, gefährlichen, hybriden Zone der Unbestimmbarkeit zwischen zwei Polen bewegen“ (ebd.). Ein uneindeutiger oder deplatziertes Gegenstand wird vielfach als Angriff auf symbolische Grenzen von stabilen Kulturen sowie auf dazugehörige Regeln und Codes aufgefasst. „Wir reagieren auf ‚deplazierte Materie‘ indem wir sie aufwischen, rausschmeißen und Ordnung und Normalität widerherstellen“ (ebd.). Kulturen sichern sich daher mit dem Prozess der Schließungen gegenüber dem Ande-

ren ab. Das macht deutlich, dass symbolische Grenzen innerhalb von Kultur zentral sind um Differenz aufzuzeigen und um sich gegenüber dem abzugrenzen, das als anormal definiert wird, den Anderen auszugrenzen und zu stigmatisieren. Die abweichende Differenz wird dadurch jedoch auch mächtig und gefährlich für kulturelle Ordnung, das sozial randständige wird symbolisch zentral (vgl. Hall 2004c, 120).

Differenz im psychologischen Ansatz: In diesem Ansatz wird danach geschaut, welche Rolle Differenz im psychischen Leben spielt. Die Erklärung dessen ist psychoanalytisch und beschreibt, welche Relevanz das Andere für die Konstitution des Selbst, für Subjekte und (sexuelle) Identität hat. Gemeinsam ist allen Versionen und Erweiterungen von Freuds Theorie die Rolle des ‚Anderen‘ für die subjektive Entwicklung von Subjekten. „Subjektivität und ein Bewusstsein des Selbst können nur durch symbolische und unbewusste Beziehungen entstehen, die das kleine Kind zu einem signifikanten ‚Anderen‘ aufbaut, das außerhalb - also unterschieden - von ihm selbst ist“ (Hall 2004c, 121). Es gibt also auch kein stabiles Selbst, keine stabile Identität, da diese sich stets im Dialog mit dem ‚Anderen‘ und die dazugehörige Internalisierung der Spiegelung befindet. Problematisch ist es jedoch, dass Stereotypisierung und Gewalt in der Weigerung des Privilegierten resultiert, den Anderen ‚vom Platz des Anderen‘ aus anzuerkennen (vgl. a.a.O.122).

Zusammenfassend resümiert Supik, dass die zwei sprachwissenschaftlichen Differenzkonzepte auf die Willkürlichkeit aber auch Veränderbarkeit von Differenzen abheben und stellt heraus, dass diese nur scheinbar festlegbaren bzw. festgelegten Bedeutungen unterliegen. Der kultur- und psychoanalytische Blick dagegen hebt den konstitutiven Notwendigkeitscharakter von Differenz als für die menschliche Existenz und das menschliche Zusammenleben hervor. Es geht Hall nicht darum, dass man sich zwischen diesen vier Konzepten für eines entscheiden sollte, es geht ihm darum, durch die verschiedenen Konzepte Differenz als ambivalent mit positiven und negativen Aspekten zu begreifen. Leitend für Halls Identitätsverständnis ist v.a. die Lacansche Auffassung der Bedeutung einer konstitutiven Gegenwart des Anderen für die eigene Identität und die Konzeption

der *différance* von Derrida (vgl. Supik 2005, 49).

Die kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Differenz ermöglicht, die Funktionsweise rassistischer oder anderer marginalisierter Repräsentationen auf der linguistischen-, sozialen-, kulturellen- und psychologischen Ebene zu erkunden. Differenz kann damit erstens aus unterschiedlichen Richtungen und in verschiedenen Disziplinen analysiert werden und zweitens als sehr ambivalent, positiv wie negativ betrachtet werden. Denn einerseits ist sie für die Produktion von Sprache und Kultur, Subjekt und Identität mitsamt ihren dazugehörigen Bedeutungen relevant, andererseits wird sie durch negative Gefühle und Abgrenzungen gegenüber dem Anderen als bedrohlich wahrgenommen. Differenz hat also einen gespaltenen Charakter, der jedoch auch Möglichkeiten für Marginalisierte beinhaltet, sich zu vorherrschenden Bedeutungen und Konstruktionen zu verhalten. Besonders interessant im weiteren Verlauf der Arbeit ist es also, dass Differenz und deren Ordnung durch den kulturellen Ansatz irritiert und infrage gestellt werden kann. Symbolische Ordnung und binäre Kategorien werden aufgebrochen und geraten in Bewegung. Im sozialen Ansatz ist wesentlich, dass im Sprechen miteinander bzw. in sozialen Interaktionen und Praxen Differenz wie auch Bedeutung hergestellt und auch verhandelt wird. Das gibt die Möglichkeit, dass sich Marginalisierte bzw. Behinderte in ihrer Identität anders als erwartet präsentieren und damit Einfluss auf Bedeutung und Wissen haben.

9.4. Identität als soziokulturelle Differenzkonstruktion

Als kulturelles Phänomen hat Identität in der Moderne an Bedeutung gewonnen. Es gibt jedoch keine allgemeingültige Definition, sondern die Erkenntnis ist leitend, dass die Identität aus dem Individuum heraus entsteht, wobei sie kulturell und sozial konstruiert ist. Identität ist damit einerseits eine Analyse- und Wissenskategorie und andererseits eine Ordnungs- und Handlungskategorie (vgl. Langner 2009, 179).

Die implizite Bearbeitung (sozialer) Zusammenhänge und (historischer) Kontinuität wird

herangezogen, um Identität als Struktur- und (ungleichheitsrelevanten) Differenzbegriff zu konzeptionalisieren. „Als solcher gibt er Aufschluss über Differenzierungs- und Konstruktionsprozesse entlang sozialer Ungleichheiten; entlang historischer wie auch individueller und kollektiver Bedingungsgefüge also über die Herstellung von Behinderung“ (Langner 2009, 182). Ein Leben mit Behinderung wird anhand von vorherrschendem Wissen über die Essenz von Behinderung stets von außen bewertet, was sich natürlich auch in einer inneren Auseinandersetzung fortsetzt. Die Rede ist daher auch von Essentialisierung, also die Festschreibung des Anderen auf seine Andersartigkeit bzw. des Eigenen auf seine ursprüngliche Wesenheit (Essenz). Dieses essentialistische Wissen mündet in die Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen, die sich via Differenzkonstruktionen, Unterscheidungen und Ordnungen erhalten. „Benötigt wird insoweit eine elaborierte Idee von ‚Identität‘, die die Risiken der Essentialisierung ernst nimmt. Die Philosophin Judith Butler (1991, 21) hat eine solche vorgelegt und plädiert entsprechend ‚für eine Politik, die die veränderlichen Konstruktionen von Identität als methodische und normative Voraussetzung begreift, wenn nicht gar als politisches Ziel anstrebt‘ “ (Fraser 1991 zit. nach Castro Varela 2010, 257). Diese Idee könnte einen Versuch darstellen, tatsächliche Identitäten sichtbar zu machen und zu (re-)etablieren. Die Konstruktion aus der Negation von Norm könnte bewusst gemacht und ordnendes Normdenken dekonstruiert werden. Das, was Behinderung tatsächlich ist, würde sichtbar werden, wäre im kulturellen Wissen verschoben und rekonstruiert. Butlers Idee von Identität nimmt damit zwei wesentliche Momente auf: Erstens die Gefahr der Essentialisierung und die daraus resultierenden Risiken. Zweitens fasst sie Identität und die damit zusammenhängenden Konstruktionen als prozesshaft, beweglich, veränderbar und unabgeschlossen auf, was dazu aufruft, diese Konstruktionen als Voraussetzung zur methodischen Bearbeitung und normativen Erfassung zu begreifen. Da die Essentialisierung und der konstruktive Charakter von Identität durch den differenztheoretischen Zusammenhang Subjekte und Gruppen zuordnet und festschreibt, werden dabei Repräsentationen und Vorstellungen von Anderen bzw. Nicht_Behinderten hergestellt. Über dies hinaus sind auch Irritationen und Dekonstruktionen anschlussfähig, indem sie Ambivalenzen aufdecken und scheinbare Zusammenhänge in Differenzkonstrukten infrage stellen. Das zeigt, dass das doppelte Spiel der Differenz innerhalb der Identitäten erstens auf Instabilität,

Unbestimmtheit, das Fehlen einer abschließenden Lösung und zweitens auf die Unmöglichkeit, dass das kulturelle Spiel der Differenz nicht lediglich durch einfache binäre Oppositionen repräsentiert werden kann, verweist. „Seine Komplexität [die der Differenz, S.I.] geht über diese binäre Repräsentationsstruktur hinaus. An verschiedenen Orten, zu verschiedenen Zeiten, in Bezug auf verschiedene Fragen werden die Trennungslinien wieder neu gezogen. Sie werden nicht nur zu sich wechselseitig ausschließenden Kategorien, was sie hin und wieder sicherlich gewesen sind, sondern auch, was sie manchmal sind, zu Differenzialpunkten entlang einer gleitenden Skala“ (Hall 2021, 32 f.). Supik betont, dass „Halls Vorstellung von Identität in Differenz weitgehend von Derridas Begriff der *différance* geprägt ist, und Hall sich somit von einem Identitätskonzept verabschiedet, das jemals als abgeschlossene Einheit oder Vollständigkeit ‚fertig‘ sein könnte. [...] [Hall distanziert sich, S.I.] aber von der Vorstellung einer absoluten Nicht-Fixiertheit, ohne dabei auf vollständige Fixiertheit zurückzufallen. Die privilegierten Signifikanten sorgen im Bereich des Sozialen für zeitweiliges Anhalten des Bedeutungsflusses, es entstehen arbiträre Schließungen an kontingenten Punkten (vgl. Hall 1994b: 76; Hall/Maharaj 2001: 41f)“ (Supik 2005, 53). Differenz i.S. von Aufschieben zu fassen, stellt Repräsentationen stabilisierende binäre Oppositionen in Frage und macht deutlich, dass damit verbundene Bedeutung sich stetig weiterbewegt wie auch zusätzliche oder ergänzende Bedeutungen aufnimmt. „Dies bringt [...] die klassische Ökonomie von Sprache und Repräsentation durcheinander. Ohne Differenzbeziehungen könnte es keine Repräsentation geben. Was dann aber innerhalb der Repräsentation konstruiert wird, ist für weitere Aufschiebungen, Schwankungen und Reihungen offen“ (Hall 2021, 33 f. in Anlehnung an Norris 1987). Identität bekommt in der unbegrenzten Aufschiebung von Bedeutung ihre Relevanz, indem im Einschnitt von Identität - also von Positionierung - Bedeutung erst ermöglicht wird. In den kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen werden Identitäten stets als durch vorgefundene Machtbeziehungen und Strukturen artikulierte und verknotete Subjektformationen bezeichnet. Hall zufolge ist es jedoch wichtig, „die Produktivität interner Differenzen und die Heimsuchung des anderen – ‚den anderen in mir‘ – in den Identitäten zu betonen“ (Moebius 2012, 21). Dies zeigt, die Verbundenheit der dualistischen Differenzen, wie auch der Aufnahme des anderen in die eigene Identität. Dies soll im folgenden Kapitel weiter vertieft werden.

9.4.1. Identität und Subjektivierung

Identität ist immer ein relationaler Begriff, der in Abgrenzung zu einem Anderen bzw. zu etwas Anderem in Bezug steht (vgl. Maskos 2008, 4). Das kann auch nachvollzogen werden, wenn an die im Kapitel 8.1 vorgestellten Differenz herstellenden Praxen und deren sozialkonstruktive Ordnungsfunktion gedacht wird. Dass diese darin enthaltene Polarität und die Einordnung Behinderter in Abgrenzung zur sozialen Umwelt und der umgebenden Kultur dabei konflikthaft sein kann und sich in den eigenen Identitätsentwürfen abbildet, ist vorstellbar und kann nachfolgend begründet werden. Rebekka Maskos sagt dazu: „Meine These ist, dass sich stereotype Dualismen, die der gesellschaftlichen Wahrnehmung behinderter Menschen zu Grunde liegen, in ihren Identitätsentwürfen wieder spiegeln. Genauer: Dass die Polarität der äußeren Beurteilung sich niederschlägt in einer inneren Polarität, in einem Konflikt, der zunächst kaum Zwischentöne zuzulassen scheint. Und gerade die Identitätsbildung behinderter verläuft scheinbar noch konflikthafter als die nichtbehinderter Menschen, - zumindest weisen Forschungsergebnisse in diesem Bereich darauf hin“ (Maskos 2008, 6). Da sich behinderte Identität im Widerspruch zur vorherrschenden Norm bzw. zum Pol der mehrheitsgesellschaftlichen kulturellen Identität entwickelt, kann die Behinderung als Negation davon, als Abweichung und Unfähigkeit Einfluss auf eine möglicherweise ganz andere Selbstwahrnehmung haben. Die Identitätsarbeit Behinderter vollzieht sich demnach selbst im Widerspruch zum mehrheitsgesellschaftlichen Idealbild und stets in Auseinandersetzung mit Spannungen und Widersprüchen, durch die Bewertung von Behinderung von außen wie Idealisierung vs. Entwertung (vgl. Maskos 2008), Held vs. Monster, Stolz vs. Scham, Bewunderung vs. Mitleid, Inklusion vs. Exklusion, stark sein vs. verletzlich sein (sicher gibt es noch mehr Widersprüche, Ambivalenzen). Diese über Behinderung gewussten Widersprüche und Ambivalenzen nehmen Einfluss auf die Identitätsentwicklung, ja können sogar Teil der behinderten Identität werden. Das, was das Gegenüber dem Individuum über sich durch Anerkennung oder im negativen Fall durch Missachtung, Ignoranz, Diskriminierung mitteilt, verinnerlicht es in seiner subjektiven Identität. Es wird subjektiviert. Um die Subjektivierung im poststrukturalistischen und hegemonialkritischen aber auch ermächtigenden Sinn geht es im Kapitel

12.2 Subjektivierung.

9.4.2. Exkurs: Die Konstruktion (m)einer behinderten Identität

Die folgende Darstellung verweist darauf, dass Subjekte im abweichenden Vergleich an der mehrheitsgesellschaftlichen Norm und dessen Blick hervorgebracht und betrachtet werden. Dadurch geprägte Praxen nehmen Einfluss auf unsere Subjektivität bzw. subjektivieren uns zu dem, was sich von der hiesigen Norm abgrenzen lässt und mehrheitlich unter Behinderung verstanden wird. Dies nimmt Einfluss auf unsere subjektive Identität, was durch die folgenden beschriebenen Situationen deutlich erkennbar wird. Deutlich ist aber auch, dass ich mich als behindertes Subjekt weiterentwickelt habe und meine Identität fluide und in Bewegung ist.

In meiner frühen Kindheit habe ich mich nicht selbst als behindert wahrgenommen oder definiert. Ich lernte Krabbeln, Laufen, befühlte und bespielte Gegenstände mit einer großen und einer „kleinen Hand“. Erst die Blicke von außen auf mein Anderssein und die damit einhergehenden historisch und kulturell geprägten Bewertungen konstruierten mich als Andere - Blicke, die Unfähigkeit oder Nichtfunktionieren annahmen und ihre Schlüsse daraus zogen. Im Kindergartenalter signalisierte mir die Konfrontation mit kosmetisch-prothetischer Versorgung, dass ich im Vergleich zur vollkommenen zweihändigen Norm unvollkommen bin, meine Behinderung als Makel gesehen wird, die mit einer Prothese ‚repariert‘ werden kann und eine Angleichung an die Norm stattfinden soll. Ebenso die Tatsache, dass es „meine kleine Hand“ wohl nicht wert war, mit Fingerfarbe neben dem Handabdruck meiner großen Hand abgedruckt zu werden, hinterließ wahrscheinlich erstmalig den Eindruck, dass etwas nicht in Ordnung war (was ich erst viel später reflektiert habe). Daraus entstand damals der Wunsch, eine weitere Hand, die der gewohnten Vorstellung einer solchen entspricht auf das Papier zu drucken. Im Schulalter der Sekundarstufe I machte mir die strukturelle Definition via Behindertenausweis als Behinderte bewusst, was ich in der Gesellschaft nicht sein möchte,

jedoch als solche gewaltsam festgelegt werde - nämlich als Behinderte. Dazu gehörte auch die stetig wiederkehrende Begutachtung meines Körpers zur Beantwortung der Frage, ob meine Behinderung noch vorliege, um damit den Schwerbehindertenstatus zu legitimieren und den Schwerbehindertenausweis zu verlängern oder ob mir eine Prothese zusteht, später auch, ob ich einen Führerschein erwerben darf und welche Einschränkungen in der KFZ-Nutzung notwendig sind. Erst im jungen Erwachsenenalter brachten mich die Nachteile aufgrund meiner Behinderung in Ausbildung und Beruf zu kommen dazu, dass ich auch die Vorteile durch den im Schwerbehindertenausweis festgelegten GdB ausnutzen sollte.

Und stetig waren es Laiendiagnosen durch irgendwie waberndes Wissen, die mir selbst zugetraute Schritte zu verhindern schienen - vorherrschendes Wissen als Barriere, gegen die ich ankämpfen musste. So erklärte mir der Schulleiter einer Fachschule für Sozialpädagogik, dass ich keinen Schulplatz an seiner Schule bekäme, denn das Berufsbild der Erzieherin sei zweihändig. Ich könne schließlich den Kindern nicht beibringen, ihre Schuhe zu binden und vieles anderes mehr. Wieder diese bedrohliche Norm. Mein Berufswunsch war aufgrund der Tatsache in Gefahr, dass ein Schulleiter in seiner privilegierten Position irgendwie ‚wusste‘, was ich aufgrund seiner vage interpretierten einhändigen Unfähigkeit nicht werden konnte. Ganz schön ableistisch.

Beim Führerscheinwerb maßte sich der TÜV-Mitarbeiter nach Vorlage eines ärztlichen Gutachtens an zu fragen, welche Behinderungen ich denn noch habe, denn er wusste ja, dass meine Behinderungsart häufig in Kombination mit weiteren ‚geistigen Einschränkungen‘ auftritt, worauf ich ihn hinwies, das vorliegende ärztliche Gutachten als Grundlage für die Entscheidung über mögliche Einschränkungen oder technische Umbauten am KFZ zu nutzen, das sei schließlich sein Auftrag.

Beim Sport erfuhr ich dann eher positive Bewertungen in der Kletterhalle, die mich jedoch auch auf unpassende Weise festlegten. Dass ich als einhändige Heldin gesehen wurde zeigte mir, dass mein eigentliches Interesse beim Klettern, einfach das Ziel in 10 m Höhe zu erreichen und Spaß an Sport und Bewegung zu haben, bei anderen gar nicht im Fokus war, sondern mein Anderssein bzw. dass ich als einhändige Exotin in einem mehrheitlich mit zwei Händen praktizierten Sport gesehen wurde. All diese Situationen und Blicke auf mich, brachten mich in einer von außen festgelegten Weise

hervor, die dazu führte, dass ich mich selbst als Anders wahrgenommen habe - eine behinderte, subjektive Identität ausgebildet habe.

Was die Entwicklung meiner subjektiven Identität nachhaltig beeinflusst hat, ist die Wahrnehmung einer kollektiven Identität. Durch die technische Möglichkeit zur Kommunikation via Internet, konnte ich mich mit Menschen austauschen, die auch mit Behinderung leben und die ähnliche Erfahrungen wie ich gemacht haben. Was wir fast ausnahmslos teilten war die Tatsache, dass wir in der Pubertät begannen, unsere Behinderung wenn möglich zu kaschieren oder zu verstecken. Zu wissen, dass ich nicht komisch bin, weil ich das tat, sondern dass dies eine scheinbar logische wie auch unbewusste Folge von unmöglich einlösbaren Normanforderungen war, hat mich entlastet. Die dahinterliegende Scham, behindert zu sein, und dann auch noch ein falsches Spiel mit Mitmenschen zu spielen bekam eine Selbstverständlichkeit und Daseinsberechtigung, mit der ich beides besser annehmen konnte. Zu wissen, dass andere Menschen meine Erfahrungen teilen, erzeugte ein Wir-Gefühl - eine kollektive Identität. Diese gemeinsame Behinderungserfahrung führt zur kollektiven Identität, hat darüber hinaus aber auch das Potenzial, ein politisches (kollektiv)Subjekt zu entwickeln (Kapitel 12.2.1), das kulturpolitisch relevant wird und Veränderungen anstoßen kann. Kollektive Identität birgt aber auch die Gefahr, sich identitär auszugestalten und damit selbst verschlossen und ausschließend zu werden.

Erst durch die Auseinandersetzung mit der Behindertenbewegung, Disability Studies, neuen technischen Möglichkeiten und den Austausch mit anderen Behinderten konnte ich eine Identität von Innen entwickeln. Das ermöglicht mir heute einen anderen Umgang mit meiner Behinderung wie auch meine subjektive Identität als eine uneindeutige, stets in Entwicklung befindliche zu begreifen. Durch diese Auseinandersetzung und die Vertiefung durch die Cultural Studies und Stuart Hall ist es mir heute möglich, in dieser Arbeit und durch sie i.S. der marginalisierten Perspektive zu sprechen UND in der Position einer bildungsprivilegierten Frau. Damit kann ich auf das hinweisen, was mir durch Behinderungserfahrung und Beobachtung in pädagogischen Feldern wie auch im Kontakt mit anderen Menschen auffällt. Die Gemeinsamkeit von Schwarzen und

9.4. Identität als soziokulturelle Differenzkonstruktion

Behinderten, die ich durch die Bearbeitung von Halls Texten immer wieder entdecke, liegt in der Tatsache, dass beide Diskriminierung erleben und ihr Wissen wie auch ihre Erfahrung ungesagt und unverstanden bleiben - sie eine marginalisierte Sichtweise sind (im postkolonialen Diskurs bzw. schon bei Gramsci ist von Subalterne die Rede). Aus der marginalisierten Position heraus werden Bemühungen unternommen, dass die Mehrheitsgesellschaft mit ihrem privilegierten Wissenshorizont Marginalisierte oder Behinderte überhaupt verstehen und adäquat wahrnehmen kann - in ihrer Position, ihrem Wissen, ihrem Erfahrungshorizont und um sich selbst, die Geschichte wie auch die gegenwärtige Kultur und aus ihr hervortretende Repräsentationen kritisch in den Blick zu nehmen.

10. Zwischenfazit

Die Auseinandersetzung mit Diversitätskonzepten in Teil I hat ein Spannungsverhältnis offenbart, das für die Pädagogik interessant ist und entgegen der lediglich normativ-positiven Konnotation von Diversität ein kritisch-reflexives Potenzial transparent macht. Es zeigt sich, womit es Humanwissenschaften bzw. Pädagogik zu tun haben, wenn sie marginalisierte Gruppen adressieren. Die im Kapitel 5.5 *Kritik an und Potenzial von Diversitätskonzepten* dargestellten Widersprüchlichkeiten geben die Möglichkeit, Adressat*innen und deren Lebensweisen reflexiv in den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen im Allgemeinen und pädagogischen Kontexten im Speziellen zu erfassen. Das wird einerseits durch die Auseinandersetzung mit machtkritischen Diversitätskonzepten (Kapitel 5.3) und andererseits mit der Betrachtung des Wissens und der Forderungen Behinderter in der Behindertenbewegung (Kapitel 6.4) möglich. Die in den Humanwissenschaften zur Kenntnis zu nehmende Kritik wie auch das Potenzial für marginalisierte Gruppen wird dabei deutlich.

Was in der Auseinandersetzung mit Diversität auch deutlich wurde ist, dass der Begriff der Differenz oft unreflektiert genutzt wird. Das zeigt die Notwendigkeit in Teil II der Arbeit die Begriffe Diversität und Differenz zusammen zu denken und der genaueren Bestimmung des Differenzbegriffs anhand seiner Bedeutung in sozial- und kulturwissenschaftlichen Bezügen (Kapitel 7), anhand der prägenden Differenzdebatten in der Erziehungswissenschaft (Kapitel 8) wie auch anhand der kulturwissenschaftlichen Relevanz von Differenz (Kapitel 9) nachzugehen. Die Kritik an und die Problematisierung von sozialkonstruktivistischen Differenzperspektiven sowie ihre historisch-kulturell geprägten Differenz herstellenden Praxen, wie auch dekonstruktivistische Differenzperspektiven sind dabei und für den weiteren Verlauf der Arbeit von besonderer Bedeutung. In den Disability Studies, in der kritischen Behindertenpädagogik mit ihrer differenztheoretischen und kulturwissenschaftlichen Reflexivität wird diese Kritik bereits erkennbar, womit die Forderung nach disziplinärer Selbstreflexivität einhergeht. Zudem werden durch kollektive Zusammenschlüsse der Behindertenbewegung und Behinderten(sub)kulturen widerständige Ausdrucksweisen hinsichtlich der vorherrschenden Norm und den hegemonialen Herstellungspraxen deutlich. Das zeigt, dass über die Kritik an der Herstellung

von Behinderung auch dekonstruktivistische Perspektiven interessant sind, die marginalisierte Stimmen, Lebens- und Ausdrucksweisen wahrnehmbar machen.

Diese Arbeit kann vom Potenzial der sozialkonstruktivistischen und dekonstruktivistischen Differenzansätze profitieren, erstens weil sozialkonstruktivistische Ansätze verstärkt soziale Handlungen und Praxen kritisch in den Blick nehmen, die zur Differenzenerzeugung und -bestätigung im Sinne der (Re-)Produktion und Repräsentation beitragen. Eine selbstkritische Pädagogik kann sich um den kritischen Umgang mit der (Re-)Produktion der Adressaten*innen und damit einhergehenden Differenzen erweitern. Zweitens können durch Interaktion und bewusste Praxis Differenzen auch abgeschwächt oder verändert werden, worauf der Ansatz des *Un/Doing Differences* (Hirschauer 2014) verweist, v.a. wenn sie nicht als „natürlich, fixiert und klar voneinander abgrenzbar behandelt werden“ (Mecheril/Plöber 2009, 205), sondern die Aufmerksamkeit auf soziale Phänomene lenkt, die bekannte Ordnungsschemata infrage stellen oder verschieben. Hierbei können dekonstruktivistische Ansätze Anregungen geben, Differenzziehungen auf ihre Gewaltförmigkeit zu hinterfragen. „Die Zurückweisung der ‚Natürlichkeit der Differenz‘ ist ein zentraler Punkt, der sozialkonstruktivistische und dekonstruktivistische Ansätze eint. Ihnen gemeinsam ist das Interesse an der Analyse der als kontingent, und dadurch auch als prinzipiell wandelbar begriffenen Bedingungen von Differenz [...]“ (ebd.). Dennoch müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass wir es bei der Auseinandersetzung mit affirmativer und transformativer Differenz mit einem Dilemma bzw. Spannungsverhältnis zu tun haben, das in einer auf Differenz bezogenen diversitätsbewussten Pädagogik zur Kenntnis genommen werden muss, denn „Bildungsprozesse in einem von Differenzen präformierten Kontext (re-)produzieren Ungleichheiten, wenn diese Differenzen nicht erkannt und anerkannt werden. Auf der anderen Seite reproduziert die Anerkennung von Unterschieden in einer doppelten Weise Machtverhältnisse“ (a.a.O. 206):

1. Die Anerkennung der Anderen erkennt sie in einer hierarchischen binären Ordnung, wodurch auch immer die hegemoniale Ordnung bestätigt und gestützt wird.
2. Anerkennung geht mit dem Problem der Festlegung einher, da durch die Praxis der Identifikation (Selbst- und Fremdidifizierung) ein Moment der klassifizierenden

Gewalt entsteht.

Jeder affirmative, anerkennende Umgang mit Differenz geht also immer auch von vorherrschenden Normen, symbolischen und funktionalen Ordnungen aus und festigt Dominanzverhältnisse und formale Zwänge. „Dieses dilemmatische Verhältnis [...] ist konstitutiv für den Zusammenhang von Differenz und Pädagogik. Insofern geht es mit Bezug auf das Verhältnis von Differenz und Pädagogik [...] um eine erfahrungsbezogene Reflexion darauf, wie Differenzen pädagogisch so thematisiert werden, dass als Konsequenz dieser Thematisierung *weniger Macht über Andere* erforderlich ist“ (Mehcheril/Plöber 2009, 206).

Diese differenz- und machtkritische Reflexivität ist also für eine Pädagogik, die marginalisierte Gruppen adressiert von Bedeutung. Interessant erachte ich es daher, Pädagogik unter Einbezug dieses Fokus weiter auszudifferenzieren. Meine Auseinandersetzung zielt (in Anschluss an Weisser 2005, 2013; Dederich 2013a; Lindmeier 2019, 2022) darauf ab, eine diversitätsbewusste Pädagogik (Lindmeier 2019) zu entwerfen, die das Wissen und die Perspektiven Behinderter theoretisch fundiert erfasst und in die Theorieentwicklung einbezieht. Von Interesse ist daher, dekonstruktivistische Sichtweisen auf Differenz durch poststrukturalistisch-kulturwissenschaftliche Perspektiven zu erweitern, um eine solche diversitätsbewusste Pädagogik theoretisch zu fundieren. Denn mit diesen können neben der kritischen Auseinandersetzung mit sozialkonstruktivistischen Praxen im Kontext von Humandifferenzierung, Performativität, Othering, politics of belonging und Diskriminierung (Kapitel 8.1) auch widerständige und emanzipatorische Praxen aus der marginalisierten Perspektive (vgl. auch Lindmeier 2019, 49 und 52) sichtbar gemacht und einbezogen werden. Die Perspektive marginalisierter Gruppen und Subjekte wird darin ausgedrückt und nimmt Einfluss auf Machtstrukturen binärer Oppositionen und Ordnungen. Sie kann als Politik der Subversion ausgedeutet werden, die auch die Kontingenz von Differenz hervorhebt (vgl. Wrana 2014, 88). Dies trägt der Gefahr Rechnung, dass Diversitätskonzepte weniger zur Bestätigung, Fortschreibung und Verfestigung der thematisierten Ungleichheiten beiträgt, sondern ihr politisch-emanzipativer Charakter fokussiert wird. Die Gefahr, soziale Probleme und

Diversitätsdimensionen „als statisch und überzeitlich festzuschreiben, sie zu relativieren und zu individualisieren sowie die politischen Kämpfe benachteiligter Gruppen um Gleichstellung zu entpolitisieren - ein Vorgang den Mecheril als die ‚raffinierte Annexion von Differenzen/Identitäten‘ (2007, o.S.) bezeichnet“ (Hirschberg/Köbsell 2016, 563), gilt es zu beachten und ihr entgegenzuwirken. Dabei spielt die Erkenntnis der Konstruktion von Diversität im Allgemeinen und der Diversitätsdimension Nicht_Behinderung im Speziellen sowie anschließende kulturwissenschaftlich-dekonstruktivistische Ansätze eine wesentliche Rolle. Die implizite Politik der Subversion kann durch die Wahrnehmung von Lebens- und Ausdrucksweisen bzw. der Selbst(re)präsentation Behinderter und auch durch eine negativistische Analyse sozialkonstruktivistischer Herstellungspraxen von hierarchischer Differenz transparent gemacht werden. Dies gilt es im weiteren Verlauf in Teil III der Arbeit darzustellen.

Wie gezeigt werden konnte, gibt es in der Behindertenpädagogik Überlegungen und Einflüsse, welche die Disziplin unter differenzkritischen und kulturwissenschaftlichen Aspekten thematisiert und daher ein transformatives Potenzial eröffnet. Diese kritischen Bezüge sind auch in der Behindertenbewegung hin zu Disability Pride (Kapitel 6.4.2) und in der kulturwissenschaftlichen Perspektive der Disability Studies (Kapitel 6.5 und 6.5.2) sichtbar und für diese Arbeit bedeutsam. Denn damit kann in einer Pädagogik der Nicht_Behinderung darauf hingewiesen werden, dass sich kulturelles Wissen im Kontext Behinderung weiterentwickelt, transformative Bilder sichtbar und widerständig, politisch-emanzipatorische Anliegen relevant sind. Widerständige Anliegen und Praxen werden auch in kulturwissenschaftlich-dekonstruktiven Denkweisen und Bezügen aufgegriffen, die die o.g. Kritik im Gepäck haben. Im Teil III der Arbeit werden nun diese Aspekte weiter vertieft. Es wird danach gefragt, welches Potenzial kulturwissenschaftlich-dekonstruktive Zugänge haben und welche neuen (Re)Präsentationen von Nicht_Behinderung dadurch möglich werden (Fragestellung 3 der Arbeit). Interessant ist v.a. in welcher Weise die vorherrschende Bedeutung von Behinderung irritiert wird und Wissen in Bewegung ist. Es wird zu betrachten sein, wie sich Vorstellungen von Norm und Abweichung verändern und welchen Einfluss widerständige, irritierende, nonkonformistische Dekonstruktionspraxen Behinderter auf die Differenz Nicht_Behinderung haben.

Teil III.

Diversitäts- und Differenzkategorie

Behinderung

dekonstruktiv weiterdenken

11. Kulturwissenschaftlich- poststrukturalistische Vertiefung

Wie das Kapitel 9 *Kulturwissenschaftliche Relevanz von Differenz* gezeigt hat, ist Kultur seit dem Cultural turn immer mehr in Bewegung geraten. Kultur wird seither als vielfältig betrachtet und durch die mannigfaltige Beeinflussung unterschiedlichster Kulturen bzw. Subkulturen geprägt, die durch bisweilen marginalisierte Perspektiven dazu beitragen, vorhandene Ordnungen, Differenzen und Bedeutungen zu kritisieren und zu dekonstruieren. Zum anderen konnten wir auch sehen, dass gerade die Differenz konstruierenden Momente und herstellenden Praxen Kultur beeinflussen. Das weist den machtvollen Charakter von Kultur und historisch kulturellen Prägungen aus, der in diesem Kapitel weiter machtkritisch vertieft und ausdifferenziert werden soll. Zudem, und das ist zentral in dieser Arbeit, soll gezeigt werden, welchen gestaltenden und transformatorischen Charakter die Epistemologie marginalisierter Perspektiven aufweist und wie Wissen, Subjektivierung, Macht (Kapitel 12) und auch Repräsentation (Kapitel 13) im Kontext von Behinderung in Bewegung ist oder etablierte Gewissheiten dekonstruiert werden. Doch wie lässt sich die Epistemologie marginalisierter Perspektiven im Allgemeinen und die von Behinderten im Besonderen begründen?

11.1. Epistemologie marginalisierter Perspektiven

In der Erziehungswissenschaft wenden sich bereits immer mehr Autor*innen dem Einbezug marginalisierter Perspektiven zu (z.B. Hartmann 2001; Plöber 2010; 2012; Rösner 2012; Leiprecht 2013; Castro Varela 2013; Kreamsner 2017; Ricken 2019; Boger 2019a; Imholz/Lindmeier 2019; Färber 2022). Folgende poststrukturalistische Denker*innen werden v.a. in machtkritischen Ausrichtungen erziehungswissenschaftlicher Bereiche rezitiert, um marginalisiertes Wissen als wesentlich zu setzen. Im weiteren Verlauf der

Auseinandersetzung in Teil III werde ich wieder auf deren Bezüge zu sprechen kommen.

- **Spivak** (Subaltern Studies) plädiert für die Unterstützung bei der Entwicklung von Handlungsfähigkeit unterprivilegierter Menschen durch Bildung. Wesentliches Wissen liegt in subalternen Praktiken (Handlungsmacht), die heterogene Subjektpositionen und die Stimme der Subalterne vernehmbar machen (vgl. Spivak 1988 nach Castro Varela/Dhawan 2015, 188-191).
 - **Gramsci** (Politik und Philosophie) plädiert für die Berücksichtigung subalternen Perspektiven in politischen Kämpfen (vgl. Gramsci o.J. nach Castro Varela/Dhawan 2015, 186)
 - **Ranciére** (Philosophie) verweist darauf, Subjektivierung als politischen Akt der Selbstermächtigung bzw. politische Subjektivierung zu verstehen in dem Wissen liegt, Gleichheit zu hinterfragen und bestehende Ordnungen aufzubrechen. Er plädiert für die Annahme der Relevanz des Wissens eines jeden in demokratischen Gesellschaften (vgl. Ranciére 2014 nach Färber 2022, 263).
 - **Butler** (Genderstudies) thematisiert die Beteiligung des Subjekts an seiner Subjektivierung. In der darin liegenden Möglichkeit der anerkehbaren, aber nichtidentischen und subversiven Reartikulation von Normen, liegt die Handlungsfähigkeit von Subjekten, die als resignifizierendes Wissen erschlossen werden kann (vgl. Butler 2009 nach Schröder/Wrana 2015, 20)
 - **Mignolo** (Literaturwissenschaft) zeigt als Gegenmacht zu hegemonialem Wissen die Bedeutung des epistemologischen Ungehorsams auf. Dieser kann als denkerische Alternative verstanden werden und bezieht marginalisierte Erfahrungen, Weltansichten bzw. anderes ‚Weltwahrnehmen‘ (vgl. a.a.O. 4) und deren Epistemologie ein (vgl. Mignolo 2011, 2 ff.).
 - **Hall** (Cultural Studies) plädiert dafür, die Weltansicht und den mentalen Rahmen bzw. die Ideologie von marginalisierten und unterdrückten Menschen als bedeutsam zu setzen. Er spricht auch von der Ideologie des Widerstandes (vgl. Hall 2004b, 45).
- Diese Ausführungen zeigen, dass der Begriff des Politischen in Teil III bedeutsam wird. Dieser ist i.S. von ‚politics‘ als prozessuale Ebene des Politischen zu verstehen, in der transparent wird, wie politische Diskurse geführt werden und wie die Umsetzung von Zielen (policy) gelingt. Die Art und Weise, wie Behinderte politische Diskurse führen

11.1. Epistemologie marginalisierter Perspektiven

und die Perspektive, von der aus die verschiedenen Interessen auf den jeweiligen Diskurs Bezug nehmen, ist wesentlich (vgl. Dederich et al. 2013, 10, Grummt 2023, 16). So ist es in dieser Arbeit interessant genauer zu betrachten, wie durch Behinderte Einfluss auf den Diskurs um Behinderung genommen wird, z.B. durch das Wissen Marginalisierter, Handlungsfähigkeit bzw. politische Subjektivierung, Handlungsmacht, neue Repräsentationsformen und widerständig-dekonstruktive Praxen Behinderter.

Marginalisiertes Wissen hängt also von der Position innerhalb gesellschaftlich-kultureller Herrschaftsverhältnisse ab. Durch den Einbezug verschiedener Perspektiven (auch intersektional) und unterdrückter Standpunkte kann sich Wissenschaft und Forschung der Objektivität wissenstheoretisch annähern. Das Wissen marginalisierter Gruppen durch Erfahrungen der Ungerechtigkeit und sozialen Ungleichheit hat das Potenzial, bisweilen vernachlässigte Wahrheiten einzubeziehen und darüber durch privilegierte Standpunkte entstandene Annahmen über weniger Privilegierte aufzudecken, infrage zu stellen und zu verändern. Die soziale Identität einer Person prägt nach der Standpunkt-Theorie deren Erfahrungen und Perspektive auf die Welt. Diese Perspektive oder Weltsicht wird dann durch unterschiedlich konzeptuelle Ressourcen ausgedrückt. Konzepte und Begriffe tragen dazu bei, die eigenen Lebenswelten und die gemachten Erfahrungen zu reflektieren, zu bewerten und möglichst adäquat zu beschreiben. Damit kann auf das erfahrene Unrecht aufmerksam gemacht werden, indem es treffsicher benannt wird und seine Abschaffung öffentlich gefordert wird (vgl. Kaufmann 2022, 2). „Diese konzeptuellen Ressourcen werden von den Angehörigen marginalisierter Gruppen in der Regel kollektiv geteilt, das heißt sie entstehen im Austausch mit anderen Betroffenen, die sie sich aneignen und weiter verbreiten. Auf diese Weise konstituieren sich epistemische Gemeinschaften, die ein privilegiertes Wissen über spezifische Formen der Marginalisierung besitzen, das sie zu Expert:innen für bestimmte Formen der Ungerechtigkeit macht“ (ebd.). Kaufmann macht sich für die Epistemologie marginalisierter Perspektiven innerhalb (liberaler) Demokratie stark. Doch auch in der Erziehungswissenschaft und in pädagogischen Handlungsfeldern, die innerhalb von Demokratien agieren, ist der Einbezug marginalisierter Erfahrung und Kritik an den Gegebenheiten relevant. Dieses geteilte Wissen wird durch die Lebens- und Ausdrucksweisen Mar-

ginalisierter wahrnehmbar, und ist innerhalb von Pädagogik und Forschung bei der Erkenntnisgewinnung von den Rändern, der Peripherie her einzubeziehen. Denn das macht die epistemische Privilegierung sozial marginalisierter Personen deutlich: „So kennen sozial marginalisierte Personen zwar einerseits die dominanten konzeptuellen Ressourcen der Mehrheitsgesellschaft, da sie alltäglich mit ihnen konfrontiert sind, können aber aufgrund ihrer Erfahrungen eigene Perspektiven und konzeptuelle Ressourcen entwickeln, die von der etablierten Sichtweise und dem damit verbundenen Vokabular abweichen. Da sozial marginalisierte Personen somit verschiedene Perspektiven einnehmen können, sind sie in epistemischer Hinsicht privilegiert“ (Kaufmann 2022, 3). Erfahrungen mit und die Auswirkungen von Marginalisierungsmechanismen sowie die daraus resultierenden Folgen sind den Personen bekannt, während Privilegierte diese (aus strukturellen Gründen) gar nicht wahrnehmen. „Letzteren fehlen nicht nur die spezifischen Erfahrungen der Marginalisierung, sondern zusammen mit den konzeptuellen Ressourcen auch die epistemischen Möglichkeiten ihrer Entdeckung und Verarbeitung“ (ebd.). In diesem Zusammenhang ist Stuart Halls Auseinandersetzung zur marginalisierten Ideologie Unterdrückter interessant (siehe Kapitel 12.1.2). Er deckt Wissen und damit Ideologie als etablierte Praxen innerhalb von Hegemonie und deren sozialkonstruktiven Charakter auf. Halls Perspektive auf die Ideologie der Marginalisierten und die spätere Verbindung mit Repräsentation offenbart ein analytisches und dekonstruktives Potenzial, das im weiteren Verlauf der Arbeit von Bedeutung sein wird. Zudem ist seine analytisch-kritische Vorgehensweise zur Erkenntnisgewinnung in den weiteren Ausführungen von Bedeutung: Die Artikulation. Diese soll im Folgenden kurz erläutert werden.

11.2. Artikulation

Teil III der vorliegenden Arbeit knüpft zudem an das Kapitel 2 *Vorgehen und erkenntnistheoretische Einordnung* an. Der epistemologische Zugang erfolgt durch einen kulturwissenschaftlichen Zugang i.S. der Cultural Studies allgemein. Cultural Studies sind

eine global etablierte kritische Form der Kultur- und Gesellschaftsanalyse (vgl. Moebius 2012, 22). Darin verortet und v.a. durch die Forschung und das Vorgehen von Stuart Hall geprägt ist der Begriff der Artikulation. Artikulation weist eine strukturelle Bedeutung auf und stellt eine kontingente Form der Verknüpfung von kontextuellen Elementen dar (vgl. Drobot 2019, 234). Hier im Teil III dieser Arbeit geht es darum,

- Behinderung im Kontext von Wissen - Subjektivierung - Macht (Kapitel 12),
- Behinderung im Kontext von Repräsentation (Kapitel 13) und
- Behinderung im Anschluss an sozialkonstruktivistische Differenzperspektiven (Kapitel 8.1), dekonstruktiv in den Blick zu nehmen (Kapitel 14).

All diese Kontexte werden miteinander ins Gespräch gebracht. Diese artikulatorische Art des Erkenntnisgewinns und damit auch der Analyse ist die leitende Methode in diesem Teil der Arbeit. Damit können Einfluss- und Machtverhältnisse auf kulturell geprägte Bedeutungen und Gewissheiten verdeutlicht werden. Artikulation nach Stuart Hall wird auch als das zum Ausdruck bringen von etwas in Verbindung mit Praxen der Repräsentation bezeichnet, durch die temporäre Bedeutungsfixierungen hergestellt (vgl. ebd.), aber eben auch durchkreuzt werden können, (wie in der Dekonstruktion von scheinbaren Gewissheiten). „Hier wird sichtbar, dass aus dem homologen Begriff Artikulation eine Methodologie entfaltet wird, umgreift und wechselseitig strukturiert. Sie ist ein analytisches Werkzeug (I) zur Beschreibung komplexer sozialer Phänomene, eine Methode der Theoriekonstruktion (II) und sie bezeichnet eine Form politisch-aktivistischer Intervention (III)“ (Drobot 2019, 234 f.). Durch diesen Zugang und die artikulatorische Analyse soll in diesem Teil III zur Systematisierung und Theoretisierung marginalisierter Perspektiven beigetragen werden.

11.3. Dekonstruktion

Wie bereits angeklungen, kontextualisiert Stuart Hall Repräsentation und Dekonstruktion, indem er Repräsentationspraktiken als mögliche Strategie der Dekonstruktion fasst (vgl. Hall 2004c). Die Überlegungen zu Dekonstruktion gehen auf Jaques Der-

rida (1974) zurück. Ihm ging es v.a. darum, Gegensätze wie auch Differenz infrage zu stellen. Dafür verwendete er das Kunstwort *différance*. Mit der Ersetzung des ‚e‘ durch das ‚a‘ weist er auf die Konstruktion von Zeichen, Schrift und Bedeutung wie auch deren lesbare Dekonstruktion hin. Damit wollte er Bedeutungen, vermeintliche Eindeutigkeiten in Differenzlogiken und Geltungsansprüche von Normvorstellungen infrage stellen und auf die damit verbundenen Ausschlüsse und Ausblendungen hinweisen. Bedeutung schiebt sich daher einerseits auf, andererseits verschiebt sie sich und kann nie abschließend bestimmt werden. Derrida versteht die Strategie der Dekonstruktion als kritisches Wi(e)derlesen von Texten (in einem weiten Sinne verstanden als Lesen von Bedeutungen, Aussagen, Diskursen) oder als ‚Gegen-den-Strich-Bürsten‘ i.S. von etwas anderes in Bedeutungen entdecken und aus vorherrschenden Vorstellungen ableiten. Dekonstruktivistische Ansätze decken damit auch gleichzeitig Normen und Annahmen auf, die in Subjektivierungsprozessen dazu führen, dass das Subjekt einerseits intelligibel wird und sich andererseits mit diesen Normen in Verhältnis setzt. Das heißt also auch, dass dekonstruktive Überlegungen die Vorstellung über in sich abgeschlossene Bedeutungen und die Idee eines eindeutigen Sinns enttäuscht. Das verdeutlicht, dass Bedeutung und Sinn unabgeschlossen und uneindeutig sind, da sie sich verändern und verschieben (vgl. Koller 2018, 127 ff.; Micus-Loos/Plöber 2020, 152f.; Mecheril/Plöber 2022, 100f.).

Der Dekonstruktion eigentümlich ist einerseits ihr metaphorisches und alltagssprachliches Gehalt im Sinne dessen, dass ein Gebäude bzw. hier ein Wissens- und Denkgebäude rückgebaut bzw. eingerissen wird. „Auf deutsch sprechen wir hier über ‚Rückbauten‘, ‚Zerlegungen‘ - manche davon brutal in einem Zug wie in ‚Abriss‘ mit einer ‚Abrissbirne‘ oder aber Stein für Stein ganz sorgsam wie in einer archäologischen Dekonstruktion, die einen Fund in Einzelteile zerlegt, um jedes davon im Museum hell erleuchtet und beschriftet betrachten zu können“ (Boger 2019, 277). Dekonstruktion kann in dieser Vorstellung einerseits gewaltvoll und radikal erfolgen, oder sorgsam und bewusst, um sich im Anschluss daran Einzelheiten genauer zu betrachten und zu lernen.

Boger thematisiert zwei analytische Stile von Dekonstruktion: Einerseits Dekonstruktionen im eher transformatorischen Sinne, „die [...] eine andere* Geschichte erklingen lassen und mit verschiedenen Techniken, Erzählungen iterieren und Bilder der Anderen*

in Bewegung setzen“ (Boger 2019, 280) und andererseits Dekonstruktionen im eher kritischen Sinne, „die [...] falsche Ansprüche an Geltung argumentativ zerlegen und falsche Universalismen durch Umbauten dezentrieren“ (ebd.). In der folgenden Auseinandersetzung geht es um beiderlei bzw. die beiden Stile sind miteinander verbunden. So werden mit der Beschreibung dekonstruktiver Theoriebezüge und Praxen einerseits Momente der Kritik an Differenz und machtvoller Festlegung laut wie auch andererseits das transformatorische Potenzial. Das wird in widerständig-dekonstruktiven Praxen Marginalisierter und Behinderter deutlich (siehe Kapitel 14), die sozusagen unpassende normalistische Universalismen zerlegen, infrage stellen und auf etwas Neues verweisen. Die Dekonstruktion ist daher auch eine Praxis der Infragestellung, der Auflösung, der Rezitation bzw. Reartikulierung von Bedeutung und gleichzeitig eine transformatorische Praxis der Rekonstruktion.

Es gibt eine Vielzahl inspirierender Diskurse v.a. in postkolonialen Auseinandersetzungen, in denen widerständig-dekonstruktive Strategien sichtbar werden z.B. Mimikry, Hybridität, subalterne Perspektiven, kontrapunktisches Lesen, queering. Strategie ist hier nach Castro Varela und Dhawan als Praxis zu verstehen (2015, 124). Was allen gemeinsam ist: dass ihnen Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht innewohnt, die einen transformativen Charakter haben. Bhabha plädiert in dem Zusammenhang dafür, von einer transformierenden Handlungsmacht zu sprechen, da sie als Art der Verhandlung in hegemonialen diskursiven Feldern zu verstehen ist, deren Akteur*innen und das Hegemoniale i.S. der Komplizenschaft und Gegenseitigkeit verbunden sind. Trotz der asymmetrischen Beziehung ist der Verhandlungsaspekt subalternen Handlungsmacht erst in dieser Begegnung möglich (vgl. a.a.O. 224). Die Annahme, dass die *Epistemologie marginalisierter Perspektiven* (vgl. Kapitel 11.1) innerhalb dekonstruktiver Repräsentationen und Praxen eine einflussnehmende Handlungsmacht auf (Differenz-)Vorstellungen darstellt und worin dies begründet ist, wird im weiteren Verlauf in Kapitel 12 mit den Kontexten *Wissen - Subjektivierung - Macht in Bewegung* vertiefter betrachtet.

12. Wissen - Subjektivierung - Macht in Bewegung

Der Exkurs in Kapitel 9.4.2 *Die Konstruktion (m)einer behinderten Identität* macht deutlich, dass sich behinderte Identität in einem soziokulturellen Rahmen entwickelt hat, der dem Subjekt voraus geht, bzw. bei seinem Eintreffen bereits vorhanden ist. Subjekte werden dadurch geprägt und in ihrem Selbstverständnis durch bereits vorhandene Vorstellungen und Wissen beeinflusst. Das zeigt, dass Subjekt und Kultur machtvoll verbunden sind. Die Kultur wirkt auf das Subjekt ein und prägt es, das Subjekt verhält sich dazu und wirkt wiederum auf Kultur ein. Daher spielt die Handlungsmacht und Selbst(re)präsentation Behinderter in diesem Teil der Arbeit eine wesentliche Rolle. Dabei ist es interessant, das (behinderte) Subjekt nicht nur in seinem historischen Geworden-Sein (bezogen auf Vergangenheit) zu begreifen, sondern es auch erkenntnistheoretisch epistemologisch in seinem So-Sein (bezogen auf Gegenwart) und seinem Werden (bezogen auf Zukunft) zu erfassen. Diese Unterscheidung zwischen der soziokulturell bestimmten Identität und dem erkenntnistheoretisch epistemologisch erfassbaren Subjekt nimmt auch Supik (2005, 17) vor. Das individuelle und kollektive Subjekt mit seinen Erfahrungen und seiner Lebensweise wird als Erkenntniszugang und damit als epistemologischer Forschungsgegenstand unter Berücksichtigung der Tatsache bedeutsam, wie dieses in Macht-Wissens-Strukturen eingebunden ist. Interessant ist v.a., dass auf diese Weise marginalisierte Lebens- und Ausdrucksweisen in die Wissensbestände und den Diskurs zu Behinderung eingehen können. Das folgende Kapitel soll aufzeigen, dass Wissen in Bewegung ist und dass in einer Wissensgesellschaft nicht allein das vorherrschende historisch-kulturell geprägte Wissen relevant ist, sondern auch das gegenwärtig vorhandene marginalisierte Wissen mit seiner machtkritischen aber auch auf Zukunftsvisionen und Ziele ausgerichteten Komponente.

12.1. Wissen

Gehen wir davon aus, dass wir in einer Wissensgesellschaft leben, so können wir auch davon ausgehen, dass individuelles und kollektives Wissen vom Subjekt zunehmend als Grundlage zur Gestaltung sozialen Zusammenlebens herangezogen werden muss. Wesentlich ist hierbei, dass nicht lediglich das Wissen der Privilegierten bzw. des Wissenszentrums, sondern v.a. auch das ‚privilegierte Wissen‘ (Kaufmann 2022) marginalisierter Perspektiven und Gruppen, also das Wissen der Peripherie bedeutsam ist. Wissen bzw. Erkenntnis formt nach Bourdieu den Habitus Marginalisierter im Allgemeinen und Behinderter im Speziellen. Dieser Habitus findet dann Ausdruck in sozialen Praxen als praktisches Wissen, die aufgrund geteilter Erfahrungen, Codes und gesellschaftlichen Positionen von Bourdieu auch als Klassen- oder Gruppenhabitus bezeichnet werden und einer praktischen Logik folgen (vgl. Bourdieu 2016, 729f.; Viermann 2022, 67). Deutlich wird hier eine wissensbezogene Standortgebundenheit, die Wissen immer in Verbindung mit bestimmten Gruppen setzt. Ähnliche Überlegungen finden sich auch in Mannheim’s Wissenssoziologie als eigenständige Theorie des Wissens. „Ausgangspunkt seiner Theorie des Wissens ist die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Weltanschauung und sozialer Wirklichkeit eines Subjektes und der Gesellschaft bzw. dem Verhältnis zwischen zu differenzierenden Bewusstseinsstrukturen verschiedener Subjekte und deren sozio-historischer Standpunkte (vgl. Knoblauch 2014, S. 100f.). Wissen wird in diesem Zusammenhang als Ausdruck der Sozialstruktur eines Individuums verstanden (vgl. Maasen 2012, S. 24). Mannheim begrenzt sich dabei, wie auch Bourdieu, nicht auf die Auseinandersetzung. [...] Mannheim geht davon aus, dass sich sowohl der Sinn als auch das soziale Sein eines Subjektes in seinem Wissen und Denken wiederfinden“ (Viermann 2022, 67). Diese Überlegungen Mannheims zu Wissen und Denken, lässt sich als Methodologie der Standortgebundenheit betrachten. Grundlage dafür ist seine Annahme, dass gesellschaftliche Verhältnisse von verschiedenen Gruppen und Gesellschaftsmitgliedern unterschiedlich eingeordnet und wahrgenommen werden (vgl. Mannheim 2015, 227 f.; Viermann 2022, 68). Daraus resultieren dann unterschiedliche Erkenntnisse und Denkweisen bzw. Weltansichten. Der

Sinn von Wissen ergibt sich durch unterschiedliche Ausgangslagen im individuellen Leben und ist Ausdruck von Zugehörigkeit. Mannheim (1970, 104) und Bourdieu (1993, 98) verbinden so den Begriff des Habitus mit dem des Wissens und des Sinns. „Zwar erkennt Mannheim an, dass Denken individuumsspezifisch ist, doch geht er von einer Beeinflussung des Denkens durch Kollektiverfahrungen aus. Diese umfassen in der Gruppe erlebte oder von anderen kommunizierte Erfahrungen. Denken und Denkinhalte sind folglich nicht auf das Subjekt und seine Lebenserfahrung zu reduzieren, sondern müssen in einem Zusammenhang mit der historisch-gesellschaftlichen Situation eines Kollektivs betrachtet und aus diesem herausgearbeitet werden“ (Viermann 2022, 68 unter Bezug auf Mannheim 2015). Diese geteilte Erfahrung marginalisierter Gruppen oder Behinderter wird auch bei Färber 2022 angesprochen (siehe Kapitel 12.2.2) *Politische Subjektivierung*) und mündet in Handlungen oder Praxen der Ermächtigung bzw. des Widerstandes. Diese (Wissens-)Praxen können als konzeptuelle Ressourcen (vgl. Kaufmann 2022, 2) betrachtet und systematisiert werden (siehe Kapitel 14 *Widerständig-dekonstruktive Praxen der Selbst(re)präsentation Behinderter*). Zunächst ist es interessant, philosophische Konzepte zu betrachten, die individuelles und kollektives Wissen im Zusammenhang des Subjektes und Kollektivsubjekts erfassen.

In der philosophischen Auseinandersetzung mit Wissen wird deutlich, dass sich Wissen historisch in Zusammenhang mit Fragen der Subjektivität und der Macht befindet. Dieser Zusammenhang wird v.a. in kulturwissenschaftlich und poststrukturalistisch orientierten Auseinandersetzungen relevant, v.a. im Macht-Wissens-Komplex bzw. Hegemoniedispositiv von Michel Foucault. Zudem sind im Anschluss an Althusser, Stuart Halls Überlegungen zum Ideologiebegriff interessant, besonders im Kontext der Dekonstruktion von Ideologie (als mentaler Rahmen gefasst) durch das Erfahrungswissen von Minoritäten und dessen politischer Seite. Auch Judith Butler greift in ihrer Performativitätstheorie den Zusammenhang von Macht und Subjekt auf. Sie entwickelt die ursprüngliche Sprechakttheorie weiter und greift die Handlungsfähigkeit des Subjekts auf, die machtförmig aufscheint und die Möglichkeit der Umdeutung und Resignifikation im Diskurs eröffnet. „Handlungsfähigkeit des Subjekts lokalisiert Butler in den Möglich-

keiten der Resignifikation, die durch den Diskurs eröffnet werden“ (Posselt 2003, o.S.). Dadurch erfährt die inhaltliche Bedeutung einer Wiederholung oder eines Zitates eine inhaltliche Verschiebung.

Seit der Postmoderne vervielfältigen sich Wissensordnungen, die Sicherheit von Wissen zerbricht. Damit gehen Gefahren wie Beliebigkeit und Orientierungslosigkeit einher oder aber auch identitäre und absolute Perspektiven, die sich abgrenzen. Andererseits bietet die Vervielfältigung von Wissensordnungen auch die Chance, dass Bedeutungen infrage gestellt werden und vorherrschende Wissensordnungen irritiert und dekonstruiert werden. Marginalisierte Perspektiven können in Diskursen wahrgenommen werden und diese bereichern.

12.1.1. Diskurse und deren Wandel

Der Begriff Diskurs stammt vom lateinischen *discurrere* und bedeutet so viel wie Erörterung, Gespräch. Ein Diskurs kann als die Summe der gesagten oder aufgrund mannigfaltiger Positionen konflikthaft ausgehandelten Inhalte über einen bestimmten Gegenstand verstanden werden. Der Bedeutungsgehalt des Streitens und Sagens ist ihm implizit. Im poststrukturalistischen Verständnis wird innerhalb von Diskursen Bedeutung machtvoll hergestellt und geordnet. Sie sind daher an sprachliche Symbole gebunden, die Bedeutung produzieren und Wahrheit herstellen. Durch den Bedeutungen erzeugen Aspekt wird davon ausgegangen, dass Diskurse selbst auch als Praxis gesehen und untersucht werden können. Daher nehmen soziale Praxen, kulturelle Zuschreibungen und Bildwelten prägenden Einfluss (vgl. Spellenberg/Wrana 2022, 111 ff.). Diskurse sind in diesem Sinne auch mit Differenzpraktiken sozialkonstruktivistischen Charakters (vgl. Kapitel 8.1) verbunden. Diskurs bedeutet nach Foucault eine durch Regelmäßigkeit gekennzeichnete Menge von Aussagen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt die gegenwärtige und gültige Wahrheit darstellen (vgl. Foucault 1981 nach Supik 2022, 22). Der Diskurs grenzt das Feld möglicher Aussagen i.S. dessen ein, dass neue Aussagen immer Bezug auf bereits bestehende nehmen müssen, um Beachtung

zu finden und gedacht werden zu können. „Die bestehende diskursive Formation bestimmt, ‚was gesagt werden kann und muss‘“ (Hall 1996 zit. nach Supik 2005, 22). Der Stellenwert von Wahrheit erfährt jedoch auch eine Infragestellung, da sie keine unabhängige und objektive Tatsache darstellt. Wahrheit ist „ein diskursiver Effekt und abhängig von den den Diskurs bestimmenden Machtverhältnissen“ (ebd.). Die Verknüpfung von Diskurs bzw. Wahrheit und Macht ist bei Foucault seit 1976 mitgedacht. Ein Wahrheitsregime ist also nicht vollständig konsistent, sondern lässt auch Widersprüchlichkeiten und Veränderung zu. Wahrheit ist daher immer „ein veränderlicher Effekt des zu einem bestimmten Zeitpunkt Sagbaren“ (Supik 2005, 22). Bedeutung innerhalb von Diskursen unterliegt daher einer partiellen Fixiertheit, ansonsten wäre die Fluidität von Differenzen unmöglich. Es muss eine Bedeutung geben, um Verschiedenes zu unterscheiden aber auch um Bedeutungen zu untergraben. „Jedweder Diskurs konstituiert sich als Versuch, das Feld der Diskursivität zu beherrschen, das Fließen der Differenzen aufzuhalten, ein Zentrum zu konstruieren. Wir werden die privilegierten diskursiven Punkte dieser partiellen Fixierung Knotenpunkte nennen, [...] privilegierte Signifikanten, die die Bedeutung einer Signifikantenkette fixieren. Diese Beschränkung der Produktivität der Signifikantenkette erzeugt jene Positionen, die Aussagen möglich machen [...].“ (Laclau/Mouffe 2000 zit. nach Supik 2005, 50).

Übertragen wir diese Überlegungen auf Minoritäten im Allgemeinen und Behinderte im Speziellen, so zeigt sich, dass alltägliche fachliche, politische, wissenschaftliche hegemoniale Diskurse einen bestimmten Gegenstand oder eine bestimmte Gruppe durch Zuschreibungen, Essentialisierungen und Repräsentation (vgl. Lindmeier 2019, 47) erst als spezifische Gruppe hervorbringen, (partiell) fixieren und subjektivierend festschreiben. Transparent wird, dass Diskurse das behinderte Subjekt erst herstellen, dass Diskurse machtvoll und Dispositive als Muster der Machtausübung zu verstehen sind. Sie formen einen gesellschaftlichen Wissensbestand über Norm und Abweichung, was zu bspw. rassistischen und ableistischen Wissensbildungsprozessen führt. Dieser reguliert den Blick auf Minoritäten, auf Behinderte, auf Personen mit Migrationsgeschichte und ist handlungsleitend. Dieses Macht-Wissens-Spiel kommt in der Differenz Nichtbehinderung - Behinderung zum Ausdruck und verweist auf Praxen, die aus der machtvolleren und mit Privilegien ausgestatteten Position vollzogen werden. Sie agieren

im Sinne der Diskurse und der hegemonialen Normen. Sie bestätigen Differenzen. Den dahinterliegenden Macht-Wissens-Komplex bezeichnet Yildiz im Anschluss an Foucault (1978) als Hegemonie-Dispositiv (vgl. Yildiz 2011, 36). Wir verstehen „Praktiken und Diskurse als aneinander gekoppelte Aggregatzustände kultureller Wissensordnungen, die sich um bestimmte gesellschaftliche Konzeptionen wie etwa Inklusion bilden“, so Peter und Waldschmidt (2017, online) unter Bezugnahme auf Reckwitz (2008). Diese kulturellen Wissensordnungen sind es, die historisch geprägt sind, sich an Körpern manifestieren und Subjekte in Positionen festlegen. Diskurse sind also objekt- und körpergebunden. Körper sind hier als Orte kultureller Interpretation und als Felder „für eine Reihe sich kulturell erweiternder Möglichkeiten“ (Butler 1995 zit. nach Hartmann 2012, 156) zu fassen. Bezogen auf das behinderte Subjekt stellt Rösner (2012) fest, dass dieses ein „performativer Effekt diskursiver und institutioneller Praktiken [ist], die als dichtes Netz von Zuschreibungen die Selbst- und Fremdwahrnehmung einer Gruppe von Individuen hervorbringen. Die kritische Wendung gegen die Formen des Subjekts bedeutet für Butler ein Riskieren, Suspendieren oder Aufs-Spiel-Setzen des ‚eigenen ontologischen Grund[s]‘ “ (Butler 2002 zit. nach Rösner 2012, 376), da die Anerkennbarkeit des kulturell denkbaren Subjekts nicht mehr gegeben ist. Nach Butler ordnen Diskurse die Welt, schließen alternative Ordnungen aus und unterdrücken sie. Sie konfigurieren anerkannte Personen und Gegenstände in ihr und machen sie intelligibel, machen den Bereich des Diskurses bzw. seines Gegenstandes denk- und lebbar. „Butler verwendet in ihren früheren Schriften hierfür die Bezeichnung der Intelligibilität, in ihren jüngeren Texten spricht sie von ‚sozial lebensfähigen Wesen‘ “ (Butler 2009 zit. nach Hartmann 2012, 160). Das lässt bereits die Gefahr erahnen, dass das behinderte, uneindeutige oder gar widerständige Subjekt, das auf alternative Ordnungen verweist, nicht mehr denkbar ist oder gar soziale Exklusion und extrem formuliert: einen sozialen Tod erfährt. Rösner führt bezogen auf Butler weiter aus: „Ihr theoretisches Unternehmen wendet sich gegen das, was man in einer gegebenen sozialen Anerkennungsordnung ist und sein kann und möchte zu einer Art Verflüssigung von fixierten und in der Unterwerfung fixierenden Identitätsformen beitragen. Das Subjekt macht sich in einer bestimmten Anerkennungsordnung selbst zum Spieleinsatz. Es riskiert, seine Deformation als Subjekt“, indem es ‚jene ontologisch unsichere Position einnimmt,

die von Neuem die Frage aufwirft: Wer wird hier Subjekt sein, und was wird als Leben zählen?' (ebd.: S. 246)“ (Rösner 2012, 376).

Diese Überlegungen lassen sich im Kontext von Behinderung nochmals zusammenfassend konkretisieren und die Bedeutung für diese Arbeit herausstellen. Das behinderte Subjekt wird anhand der mehrheitsgesellschaftlichen Norm und Ordnung gedacht und hervorgebracht, also in einem bestimmten diskursiven Rahmen subjektiviert und in ihm und durch das vorherrschende Wissen über es anerkennbar. Das bedeutet aber auch, dass das behinderte Subjekt so sein soll, wie es gedacht werden kann und ist damit nicht vordiskursiv, sondern die Diskurse sind es, die es konstituieren. Die Vorstellungen darüber beruhen auf vorausgehendem historisch-kulturell geformtem Wissen. Möglicherweise war das möglich, da das Phänomen Behinderung in der Vergangenheit eher einzeln und mit verschiedenster Erscheinung sichtbar wurde. Doch seit den Behindertenbewegungen, seit den neuen Vernetzungsmöglichkeiten v.a. via Internet finden sich Behinderte zu Gruppen zusammen. Sie tauschen sich aus und bilden über die gemeinsamen Themen eine kollektive Identität, erkämpfen sich als kollektives Subjekt Rechte, werden politisch sichtbar (siehe Kapitel 12.2.2). Nun werden Behinderte auch innerhalb dieses kollektiv-diskursiven Rahmens subjektiviert, was sich auf die subjektive Identität und das eigene Selbstverständnis bzw. Selbstverhältnis (dieser Begriff wird im Kapitel 12.2.1 ausführlicher aufgegriffen), auswirkt. Zudem sind die Vernetzung und Selbstdarstellung oder gar Ausstellung eigener Lebensweisen via sozialer Netzwerke möglich. So zeigen sich Behinderte bspw. in Instagram so, wie sie sich selbst sehen - weiterhin geprägt in den gesellschaftlich kulturellen Verhältnissen und Werten, dennoch aus einer Insiderperspektive, die andere Realitäten aufzeigt. Sie machen auf innere Auseinandersetzungen über Themen wie Subjektivierung, Fremdwahrnehmung, Ableismus, Begehren, Diskriminierung, u.a. sowie auf Verkennungen ihres So-Seins aufmerksam und damit auch darauf, wie sie gedacht werden und in Diskurse über Diversität, Inklusion, Behinderung und Körper eingehen wollen.

Dies zeigt, dass die Position der Minderheiten wesentliche Erkenntnisse beinhaltet, die in gegenwärtigen fachlichen, politischen, wissenschaftlichen Diskursen oft übersehen werden. Dieses Uneindeutige und Widerständige behinderter Subjekte ist für die weitere Auseinandersetzung interessant und zeigt eine einflussnehmende Handlungsmacht auf

Vorstellungen und Diskurse. Zur Betrachtung dessen sind v.a. kulturwissenschaftliche bzw. poststrukturalistische Auseinandersetzungen aufschlussreich. So kann der Widerstand gegen hegemoniale Vorstellungen und hegemoniale Macht verdeutlicht werden. Wesentlich dafür ist eben auch die Vorstellung einer kollektiven Identität in der sich eine ‚Ideologie der beherrschten Klasse‘ (vgl. Hall 2004, 45b) bzw. der Marginalisierten erst herausbilden und widerständig werden kann. Dieser Aspekt wird im Kapitel 12.1.2 *Ideologie und Erfahrungswissen* weiter ausgeführt.

In der Reflexion der pädagogischen Relevanz von Diskursen und daraus resultierenden Wissensordnungen sind für Hartmann 2012 im Anschluss an Butler in der Auseinandersetzung um Gender „[...] die manifestierten Machtkonstellationen des normativen Rahmens von Geschlecht zu untersuchen und aufzuzeigen, wie über sie ‚das Feld des Wissen geordnet‘ (ebd., 1) und an welche ‚Bedingungen der Akzeptabilität‘ (ebd., 9) dieses Feld geknüpft ist. [...] Fragend eröffnet sie darüber hinaus den Blick auf die Ausschließungen, die über diesen Rahmen [von Wissen und Macht, S.I.] konstituiert werden, geht den Grenzen der Selbstverständlichkeiten des Geschlechterdiskurses nach und entwickelt – bestehende Diskurse erweiternd und reformulierend – eine Perspektive, die den gängigen Ordnungsmechanismen nicht verhaftet bleibt, sondern neue Möglichkeitsfelder des Geschlechtlichen eröffnet und damit Weisen der Entunterwerfung sichtbar werden lässt“ (Hartmann 2012, 170). Damit können Diskurse und mit ihnen verbundene kulturelle Ordnungen infrage gestellt werden. Als sicher geglaubte Denkweisen werden erschüttert und überschrieben. Das Wissen, das bisher unsichtbar war wird deutlich, geht in den Diskurs ein und führt ihn womöglich aus einer Sackgasse heraus (vgl. ebd.). Die Umkehrung von Macht bzw. die Infragestellung von Ordnung, also die Verunordnung durch eine abweichend gelebte Wirklichkeit kann jedoch auch das Potenzial von Post-Otherness als Ermöglichungsraum eröffnen. Hegemoniale Grenzziehungen werden durchkreuzt und (kurzfristig) entmachtet (vgl. Römhild 2018, 64). Subalterne Artikulation und Subjektivierung (im poststrukturalistischen Sinn) wird vernehmbar.

12.1.2. Ideologie und Erfahrungswissen

Allgemein kann Ideologie als eine an soziale Gruppen oder Kultur gebundene Weltanschauung betrachtet werden (vgl. Wörterbuch Philosophie, 2003), die einen bestimmten Blick auf die Welt ermöglicht. Wollen wir also Menschen innerhalb von Kultur begreifen, so ist es interessant, den bei Stuart Hall (2004a/b) thematisierten Begriff der Ideologie und seine Relevanz genauer zu beleuchten. Hall bezieht sich in seinen Ausführungen dazu reflexiv auf Marx, Althusser und Gramsci. Marx verwendet den Begriff der Ideologie, um auf standpunktbezogene Äußerungsformen bürgerlichen Denkens zu referieren, v.a. auf dessen negativen und verzerrten Merkmale (vgl. Hall 2004a, 12). Althusser entfaltet seinen Ideologiebegriff in Auseinandersetzung mit ideologischen Staatsapparaten und sieht bestehende Identität zwischen autonomen Teilen der Zivilgesellschaft und dem Staat. Im Gegensatz dazu rückt Gramsci den Begriff der Hegemonie ins Zentrum und die wesentliche Frage, wie „Ideologie in den sogenannten *privaten* Institutionen der Zivilgesellschaft reproduziert wird, im Theater der Zustimmung, augenscheinlich außerhalb des direkten Einflussbereichs des Staates“ (Hall 2004b, 46).

Stuart Hall schließt an diese Überlegungen an. Er fasst Ideologie zunächst allgemein als mentalen Rahmen, der durch Sprachen, Konzepte, Kategorien, Denkbilder, Vorstellungssysteme geprägt ist. Durch deren Verwendung in verschiedenen sozialen Gruppen entwickelt sich der mentale Rahmen, „um der Funktionsweise der Gesellschaft einen Sinn zu geben, sie zu definieren, auszugestalten, verständlich zu machen“ (Hall 2004a, 10). Das zugehörige Wissen materialisiert sich in strukturellen Zusammenhängen und ist Resultat früherer Praxen. Das heißt auch, dass der mentale Rahmen einer Generation immer von den vorausgehenden Generationen vorgeprägt ist. Ideologie bestimmt die Betrachtungsfolie, unter der „wir die Aspekte unserer sozialen Existenz interpretieren, verstehen und begreifen“ (Fricke 2012, 25) und damit gesellschaftliche Bewusstseinsformen unbewusst, als scheinbar neutrale Beschreibungen formulieren und produzieren. Ideologien gehen den Individuen voraus und sind ein „Teil der determinierenden gesellschaftlichen Formen und Verhältnisse, in die die Individuen hineingeboren werden“ (a.a.O. 26). Historische Vorstellungen und Zusammenhänge verdeutlichen die Einteilung des ideologischen Terrains und stellen sich daher als Spuren dar, die keinen Bestand

mehr haben aber dennoch abstecken, in welchem Rahmen sich der ideologische Kampf abspielt. Ideologien funktionieren für individuelle oder kollektive Subjekte bei der Konstruktion von Identifikationsmöglichkeiten, die in einer bestimmten Denkweise ideologische Felder und in dazugehörigen Zusammenhängen semantischer Ketten (siehe Kapitel 12.1.3) Sinn ergeben. Das zeigt, dass Ideologie auch stark mit Bedeutung und Sprache als Träger des Denkens und des Bewusstseins (ebd.) und mit Repräsentation verbunden ist. „Die gleichen Subjekte [...] können daher in verschiedenen Ideologien verschieden konstruiert werden“ (Hall 1989a zit. nach Fricke 2012, 27).

Hall betrachtet Althusser's Kritik an der klassischen Ideologiekritik des Marxismus, dem zufolge historisch entstandene Bedeutungen und „herrschende Ideen immer mit der Position der herrschenden Klasse übereinstimmen; dass die herrschende Klasse als Ganzes ein eigenes Bewusstsein hat, das sich in einer bestimmten Ideologie festmachen lässt“ (Hall 2004b, 42). Althusser zufolge lässt sich in dem Zusammenhang jedoch nicht erklären, warum beherrschte Klassen zu einem wesentlichen Grad herrschende Ideen genutzt haben, um eigene Interessen zu verstehen und zu definieren. Die Ansicht, „es bestehe eine empirische Identität zwischen Klasse und Ideologie, was konkrete historische Analysen widerlegen“ (ebd.), lässt sich also nicht bestätigen.

Zu traditionellen Ideologiekonzepten bietet Althusser ein paar Alternativen an, die Hall aufgreift und erweitert. Althusser zufolge entsteht Wissen (ideologisches wie auch wissenschaftliches) als Resultat innerhalb sozialer Beziehungen, ist also das Produkt einer Praxis. „Soziale Beziehungen müssen in ‚Sprechen und Sprache repräsentiert werden‘, um eine Bedeutung zu bekommen. Bedeutung entsteht als Resultat einer ideologischen oder theoretischen Arbeit. Sie ist nicht einfach das Resultat einer empirischen Erkenntnistheorie“ (a.a.O. 43). Bedeutung kann durch die Analyse und theoretische Auseinandersetzung erfasst werden. Die Beziehung zwischen Ideologie und (sozialer) Praxen soll im Rahmen der sozialen und kulturellen Reproduktion gedacht werden. Althusser zufolge ist Ideologie dabei immer der mentale Rahmen der herrschenden Klasse. Die Aufgabe bzw. Funktion der Unterworfenen ist es, die herrschende Ideologie stets ohne Widerstand zu reproduzieren. Hall jedoch geht davon aus, dass es eine Ideologie des Widerstandes und der Beherrschten gibt (vgl. a.a.O. 43 ff.).

Daher ist für Hall Althussers Verweis auf einen Ort, an dem Vorstellungen bzw. Ideen erscheinen wichtig und er nennt Sprache (mit ihren Zeichen) und Praxis (mit ihrem Verhalten und Handeln) als soziale Orte, die mit sozialen und machtvollen Strukturen verbunden sind. „Deshalb müssen wir Sprache und Verhalten analysieren und dekonstruieren, um die Muster des ideologischen Denkens zu entziffern, die ihnen eingeschrieben sind“ (Hall 2004b, 45). In dem Zusammenhang kritisiert Hall die Ansicht, dass Ideologie (bei Althusser) lediglich als Ideologie der herrschenden Klasse bzw. der Mächtigen aufgefasst wird mit der Funktion „die Vorherrschaft der herrschenden Ideologie zu reproduzieren“ (a.a.O. 44). Ihm kommt dabei die Ideologie der beherrschten Klasse bzw. der Marginalisierten zu kurz, die eine wesentliche Bedeutung als Ideologie des Widerstandes einnimmt (vgl. a.a.O. 45). Festzuhalten ist, dass Sprache und Praxis nicht allein aus der Position des hegemonialen Zentrums heraus betrachtet und analysiert werden soll, sondern auch aus der Perspektive marginalisierter Lebensweisen. Denn darin liegt die Chance, dass die Analyse unter Einbezug des entsprechenden Erfahrungswissens und der Ideologie der Marginalisierten machtkritisch und dekonstruktiv ausgestaltet werden kann. Die Hinzunahme ideologischer Felder und semantischer Ketten nach Hall (siehe folgendes Kapitel 12.1.3) für die Analyse der Erfassung machtvoller Herstellung von Bedeutung sehr aufschlussreich.

Ebenfalls müssen neben den Prägungen und Konstruktionen der vorherrschenden Ideologie sowie der dazu widerständigen Ideologie, auch das Verhältnis des Subjektes zu ihnen und in das sich die Subjekte selbst zu ihr setzen, analysiert werden. Das führt uns zu Althussers Annahme, „dass Ideologie nur mittels der Kategorie des ‚Subjekts‘ existiert“ (a.a.O. 48). Seine Auffassung ist, dass Sprache und Ideologie uns via Anrufung spricht bzw. hervorbringt. „Wir werden durch die unbewussten Prozesse der Ideologie konstituiert, an jenem Ort der Wiedererkennung oder der Festlegung zwischen uns selbst und der bedeutungstragenden Kette, ohne die keinerlei Zuweisung einer ideologischen Bedeutung möglich wäre“ (a.a.O. 49). Diese Annahme Althussers übersieht jedoch subjektive Identifikationen im Kontext der marginalisierten, widerständigen Ideologie und dass Subjekte oder Gruppen sich emanzipieren können. An diesem Argument schließen poststrukturalistische (und psychoanalytische, die jedoch in dieser Arbeit

nicht vertieft werden) Überlegungen zu Subjektivierung und der aktiven Möglichkeit der Handlungsmacht und der Reflexion des Selbstverständnisses an.

Die Auseinandersetzung mit Ideologie zeigt die Konstruiertheit von Bedeutung in ihr auf, die im weiteren Verlauf der Arbeit und in poststrukturalistischen Perspektiven, die das Erfahrungswissen marginalisierter Subjekte einbeziehen, wesentlich ist. Hieran schließen sich Ideen zu Reproduktion von Wissen, der performativen Veränderung und Verschiebung von Bedeutung sowie Ideen der Dekonstruktion an. „Wir sind uns der Regeln und Klassifikationssysteme nicht bewusst, wenn wir eine ideologische Aussage machen. Dennoch sind sie, wie die Regeln einer Sprache, rationaler Untersuchung und Analyse durch die Mittel der Unterbrechung und Dekonstruktion zugänglich, die einen Diskurs auf seine Fundamente hin öffnen und uns erlauben, die Kategorien anzuschauen, die ihn erschaffen“ (Hall 2004b, 54). Im Anschluss an den poststrukturalistischen Ansatz von Derrida, geht John Fiske außerdem davon aus, dass Ideologien bzw. Sinnsysteme niemals endgültig verfestigt und fixiert sein können. Fiske verknüpft die Derrida'sche Erkenntnis der Unabschließbarkeit von Bedeutungen mit Foucaults Analytik der Macht und des Widerstands. Macht ist dann immer ein Kräfteverhältnis, in dem Beherrschte Widerstandskräfte entwickeln können oder bereits entwickelt haben (vgl. Moebius 2012, 19 f.) „Fiske verortet diese Widerstandskraft im kreativen Potential der ‚Leute‘ (‚the people‘), die bestehenden dominanten Ideologien, Sinnsysteme und Machtstrukturen vom Rand her, das heißt von ihrem kulturellen Ort der populären Kultur her, zu transformieren“ (a.a.O. 20). Die herrschende Ideologie wird auf kreative Weise bekämpft. Das ist möglich, da die dominante Kultur nicht fixiert ist und sie keine absolute Kontrolle über die beherrschte Ideologie und „das vielfältige Bedeutungspotential der ideologischen Apparate und kulturellen Güter hat“ (ebd.). Wir können also feststellen, dass die Ideologie der Marginalisierten als Ideologie des Widerstandes (vgl. Hall 2004b, 45) vom Rand bzw. der Peripherie aus einen wesentlichen Einfluss auf das Wissenszentrum der Mehrheitsgesellschaft und auf Kultur hat. Behinderung ist daher als ideologischer Diskurs zu verstehen und Behinderte nehmen Einfluss darauf.

12.1.3. Ideologische Felder und semantische Ketten

Ideologie als mentaler Rahmen gefasst erweckt den Eindruck, als ob sie in uns entsteht und wir sie als freie Subjekte selbst erarbeiten können. „Tatsächlich aber werden wir gesprochen und wird für uns gesprochen, durch die ideologischen Diskurse, die uns bereits bei der Geburt erwarten, in die wir geboren werden und unseren Platz finden“ (Hall 2004b, 59). Das Neugeborene wird also in ein ideologisches Feld bzw. in Formen der familiären Ideologie hineingeboren. Es wird erwartet, benannt und im Voraus positioniert. Das Subjekt ist daher nicht vordiskursiv. Diskurse und Wissen über Behinderung sind bereits vorhanden und kategorisieren die Ankömmlinge mit Behinderung oder Menschen, die eine Behinderung erwerben in ihr. Kategorien schaffen dabei vorherrschende Bewusstseinsformen und das Gebiet, auf dem sich Menschen bzw. Subjekte bewegen, auf dem sie Bewusstsein über ihre Position und Stellung bekommen, auf dem sie kämpfen (vgl. Gramsci 1991 nach Hall 2004b, 61). Nach Althusser sind Kategorien „Systeme der Repräsentation, durch welche die Menschen ‚das imaginäre Verhältnis zu ihren wirklichen Lebensbedingungen leben‘ “ (ebd.). Denken wir über den Begriff ‚behindert‘ innerhalb eines bestimmten semantischen Feldes oder einer ideologischen Formation nach, so befindet er sich innerhalb einer Kette von Konnotationen. Eine Kette entsteht aus der historisch-gesellschaftlichen Betrachtung von Körpern heraus: behindert, unfähig, fehlerhaft, defizitär, abweichend, hilfebedürftig, Semantische Ketten über den Begriff behindert können aber auch kapitalistisch, fähigkeitsbezogen, medizinisch, liberalistisch, sozial ausgerichtet sein und damit inhaltlich anhand eines semantischen Feldes variieren. Als eindrückliches Beispiel für die Bedeutung von Behinderung bzw. dazugehörige semantische Ketten im ideologischen Feld des Kapitalismus kann Wolfgang Jantzens Problematisierung des Behinderungsbegriffs herangezogen werden. Nach Jantzen tritt Behinderung aufgrund kapitalistischer Minimalanforderungen erst zutage. Er erläutert in seiner sozialwissenschaftlich fundierten Materialistischen Behindertenpädagogik, wie ebendiese auf Produktivität ausgerichteten Anforderungen bzw. gesellschaftlichen Normen Behinderungen erst sichtbar machen und entstehen lassen. In seiner Kritik an der bestehenden ausgrenzenden meritokratischen Pädagogik entsteht Behinderung im Dialog zwischen Individuum und Umwelt und durch die

Tatsache, inwiefern das Individuum in der Lage ist oder sein wird, zur wirtschaftlichen Produktion in der Gesellschaft beizutragen. Das macht Jantzen durch seine weiteren Ausführungen zur Einordnung Behinderter in gesellschaftliche Verhältnisse deutlich. Dies kann als semantische Kette eines ideologischen Feldes gelesen werden.

Nach Jantzen ist Behinderung somit im Spätkapitalismus aus Sicht

- der kapitalistischen Produktion (Mehrwertgenerierung durch Arbeitnehmer): „Arbeitskraft minderer Güte“,
- der Zirkulationsphäre (Waren und Menschen zwischen Produktion und Konsumtion): reduzierte Geschäftsfähigkeit, da Arbeitskraft nicht selbständig zu Märkte getragen werden kann,
- der Konsumsphäre (Verbrauch von Gütern zum Zweck der Reproduktion von Arbeitskraft): Rausfallen aus der Norm der sozialen Konsumfähigkeit führt zu sozialem Ausschluss,
- der Distributionsverhältnisse: reduzierte Ausbeutungsbereitschaft /-möglichkeit, da zusätzliche Investitionen bei konstantem Kapital,
- der sekundären Ausbildung in der Konsumsphäre: reduziertes Gebrauchswertversprechen (Ästhetik des Hässlichen passt nicht in Ästhetik der Waren und Werbung),
- der antagonistischen/widerstreitenden Gegensätze zwischen den Klassen: Anormalität und Minderwertigkeit (stört Aneignung gesellschaftlichen Reichtums durch die herrschende Klasse).

Behinderung ist in dieser Perspektive weder ein Merkmal der Person noch ein Merkmal der Umwelt, sondern mit einer relationalen Sicht „als Resultat von Austauschbeziehungen (Interaktionen und Transaktionen) in einer menschlichen Welt zu rekonstruieren“ (Jantzen 2002, 322).

Ebenso kann eine semantische Kette der Behinderung durch die Betrachtung des ideologischen Feldes Medizin sichtbar werden. In der Medizin wird Behinderung durch Untersuchungen und Tests diagnostiziert und anhand einer Diagnose festgesetzt. Diagnosen legitimieren die Beantragung von Schwerbehindertenausweisen und einen Grad der Behinderung, Nachteilsausgleichen, Förderung, Hilfsmitteln, Assistenz und weiteren Hilfeleistungen. Medizin stellt mit Ihrer Diagnose aber auch einen Mangel oder ein Defizit fest. Diese Abweichung soll genesen und therapiert werden, allerdings in der

Kosten-Nutzen-Bilanz nicht zu teuer sein.

Eine Semantische Kette im Kontext Behinderung wird auch durch das ideologische Feld von Körper deutlich, überschneidet sich stellenweise auch mit dem der Medizin und des Kapitalismus. Behinderung wird im Vergleich mit normalen Körpern als Abweichung aufgrund einer enttäuschten Erwartung über eine bestimmte Körperfunktion salient. Fehlende Gliedmaßen sollen durch Prothesen ersetzt werden, um den Körper zu ‚reparieren‘. Andere abweichende Handlungsweisen vom Erwarteten werden als störend empfunden (z.B. mit dem Fuß das Besteck beim Essen benutzen oder direkt mit der Hand essen).

Sichtbar wird, dass Ideologische Felder und die hervorbringenden semantischen Ketten irritiert werden können durch Behinderte. So kann im ideologischen Feld des Kapitalismus ein Behinderter als wertgeschätzte Arbeitskraft auftreten, im Kontext Medizin ein scheinbares Defizit durch die Diagnosestellung und verordnete therapeutische Maßnahmen abgelehnt werden. Behinderung kann ein positiver Eigenwert zugesprochen werden und auch ein Körper mit fehlenden Armen kann als normaler Körper mit Handlungsweisen, die eben etwas anders sind, verstanden werden, was Einfluss auf die Bedeutung von Behinderung nimmt. „Eine bestimmte ideologische Kette wird ein Ort des Kampfes, nicht nur, wenn Menschen versuchen, die durch ein alternatives Set von Begriffen zu ersetzen, aufzubrechen oder zu bestreiten, sondern auch wenn sie das ideologische Feld unterbrechen und dessen Bedeutung zu wechseln versuchen, indem sie seine Verbindungen verändern oder re-artikulieren, etwa aus einem Negativum ein Positivum machen“ (Hall 2004b, 62). Bedeutungen werden damit verhandelt bzw. verschoben, Positionen und Referenzen von ‚behindert‘ wie auch ihre ursprüngliche Verankerung der Bedeutung wandelt sich. Dadurch werden neue Subjekte konstituiert. Das wird deutlich wenn z.B. die Behindertenbewegung Behindert-Sein feiert und Disability Pride hervorhebt. Das ist die Grundlage kollektiver, sozialer Identität „die Respekt zwischen uns selbst verlangt und schafft“ (a.a.O. 63). Der Austausch ist nicht auf gute und schlechte Bedeutungen zu reduzieren, sondern die Bedeutung von Nicht_Behinderung ist politisch bedeutsam geworden (vgl. a.a.O. 64).

12.2. Subjektivierung

Die Bedeutung des Subjektbegriffs liegt gegenwärtig v.a. in der Herstellung bzw. in Formierungen durch den Diskurs, der durch Kultur, Gesellschaft und Geschichte geprägt ist. Dabei hat das Subjekt seinen autonomen Charakter verloren und es wurde deutlich, dass das Subjekt von gesellschaftlichen und historischen Verhältnissen, dem Unbewussten, von der Bedeutung sprachlicher Zeichen und von der Macht der Diskurse mitbestimmt wird. Hall weist darauf hin, dass bei Foucault die Frage vernachlässigt bleibt, warum Individuen die Subjektpositionen einnehmen, die durch Diskurse für sie vorgesehen sind (vgl. Supik 2005, 22). „Hall erklärt, dass es bei Foucault keinen Bereich im Inneren der Individuen geben könne, in dem etwas Widerständiges zu verorten sei. Diese Möglichkeit hatte Foucault durch seine negative Auslegung der Psychoanalyse bereits früh verworfen (vgl. Hall 1996: 10). Mit anderen Worten, er wollte diese Möglichkeit kategorisch nicht in Betracht ziehen. [...] Foucault kommt [...] ohne eine Vorstellung von Intentionalität oder Handlungsfähigkeit bzw. -macht (agency) aus. Für Hall bleibt bei Foucault eine Lücke, die zu schließen er für notwendig erachtet, da genau an dieser Stelle sich die Frage der Identität anschließt“ (Supik 2005, 23 f.). Diese Frage ist wesentlich, wenn wir die Dezentrierung des Subjektes betrachten, mit der die Universalität des Subjektes aufgelöst wird.

Hall ließ sich in seiner Auseinandersetzung mit dem Begriff des Subjektes auf die poststrukturalistischen Dekonstruktionsansätze ein und arbeitete seine Theorie des ‚Dezentrierten Subjekts‘ aus. Dessen Anrufung bzw. Repräsentation zeigt sich im politischen Diskurs (vgl. Leiprecht/Lutz 2015, 293). Hall bezieht sich dabei auf Marx, Freud, Saussure und Foucault. Supik (2005) fasst seine vier Dezentrierungen des Subjekts zusammen:

Die **erste Dezentrierung** erfährt das Subjekt, indem Geschichte bei Karl Marx als eigendynamischer Prozess herausgestellt wird, der Menschen ihre Position zuweist - entweder auf der Seite des Kapitals oder auf der der Arbeit. Das verdeutlicht, dass das Subjekt sich nicht als Ausgangspunkt oder Zentrum betrachten kann, da es nie unmittelbar auf die Geschichte und damit seine Subjektivierung Einfluss nehmen kann.

Die **zweite Dezentrierung** erfährt das Subjekt, indem Sigmund Freud die Möglichkeit der vollständigen Selbsterkenntnis und Reflexivität verwirft, da es ein unbewusstes Begehren und Verlangen nach Macht gibt.

Die **dritte Dezentrierung** des Subjektes wird durch den Linguistic Turn in der Philosophie transparent. Dieser zeigt nach Saussure die Willkür sprachlicher Zeichen auf und ihrer Gegensätze, die fließend ineinander übergehen. Das Subjekt hat daher zu keiner Zeit die Gewissheit bzw. Sicherheit das zu sagen oder auszudrücken, was es meint.

Zuletzt hat Foucault die **vierte Dezentrierung** formuliert. Er geht davon aus, dass Subjekte nicht vordiskursiv sind und dass Subjektivierung nie abgeschlossen ist und einen stetig fortlaufenden Prozess darstellt. Subjektivierung ist durch die Macht des Disziplinarregimes geprägt. Eine umfassende und subtile Disziplinarmacht entfaltet sich durch Normalisierung und einen Zwang zur Entwicklung zur Norm hin (vgl. Supik 2005, 19-22).

Mit der Aufgabe der Universalität des Subjektes und dem Begriff der Subjektivierung kann danach gefragt werden, unter welchen Bedingungen Individuen in der Gesellschaft als Subjekte sein können. „Im Anschluss an Judith Butler, einer zentralen Subjekttheoretikerin bzw. -kritikerin, kann davon ausgegangen werden, dass Subjekte stets nur als subjektivierte, also als im Laufe der Zeit hervorgebrachte, gedacht werden können. Und damit rückt die Frage nach Subjektivierung oder Subjektivation, also der Prozess des Zum-Subjekt-Werdens, in den Fokus“ (Janssen 2018, 23). Dies ermöglicht auch die Betrachtung oder Analyse der Bedingungen wie gesellschaftliche Ordnungen, Normen, Diskurse und Praktiken, die das Subjekt als Subjekt hervorbringen (vgl. Färber 2019, 76). Der Begriff der Subjektivierung wird gegenwärtig v.a. „auf Fragen der sozialen Konstitution und Entstehung von Subjektsein“ (Ricken 2019, 97) angewandt, wobei das Hauptaugenmerk auf Individuen liegt, die nicht einfach aufgrund von Konstitution und Natur Subjekte sind, sondern erst durch vielfältige kulturelle Praktiken zu Subjekten gemacht werden (vgl. Foucault 1994 nach Ricken 2019, 97). Ricken schließt an post-strukturalistische Denker*innen wie Foucault und Butler an und betont, dass Menschen innerhalb von Kultur zu Subjekten gemacht werden, und dies durch vier Momente:

1. Subjektivierung muss als Entwicklungsgeschehen und Subjektwerdung verstanden

werden. Individuen werden durch Andere determiniert und sozial hergestellt. Subjektivierung gilt als relationale Hervorbringung, die „Selbst- und Anderenverhältnisse miteinander verschränkt“ (Ricken 2019, 100).

2. Damit verbunden sind praktikentheoretische Bezüge des ‚doing‘ von etwas und es wird betont, „dass jede soziale Wirklichkeit selbst allererst sozial hervorgebracht und insofern praktisch aufgeführt werden muss“ (ebd.). Diese Ausrichtung verweist darauf, dass Praktiken immer subjektivierend sind und zugleich ‚Techniken der Subjektivierung‘ weiter ausdifferenziert werden können. So gesehen können Differenz (re-)produzierende Praxen mit sozialkonstruktivistischem Charakter (hierzu auch Kapitel 8.1) auch als Subjektivierungstechnik verstanden werden. Es wird noch zu zeigen sein, dass hierauf widerständig-dekonstruktive Praxen (Kapitel 14) Einfluss nehmen, etwas entgegensetzen und einen Verhandlungsraum öffnen.

3. Praktiken sind mit symbolischen Bedeutungen und Ordnungszusammenhängen verbunden. Ordnungen und Sinnzusammenhänge resultieren aus Praktiken und geben diesen eine Handlungsrichtung. So sind Sprache oder Symbole als vorgefundene Realität zu fassen und auch Faktor von Realitätsherstellung (vgl. ebd.).

4. Mit dieser kulturwissenschaftlichen Perspektive ist daher auch die Historisierung und Kulturalisierung von Phänomenen verbunden (vgl. ebd.).

Es zeigt sich also eine differenzierte Figur des Subjektseins und -werdens, die sich in der lateinischen Semantik ‚subjectum‘ als Zugrundeliegendes und auch Unterworfenes zeigt. „Subjektivierung heißt zum einen, als ein spezifischer ‚Jemand‘ bezeichnet zu werden und damit in eine normative Ordnung der Anerkennbarkeit einsortiert und als dieser ‚Jemand‘ überhaupt erst sichtbar gemacht zu werden“ (Ricken 2019, 102). Die Auseinandersetzung mit Subjektivierung macht die Bedingungen und Prozesse wie auch Praktiken, Ordnungen, Bedeutungen und Diskurse zum Thema, durch die Subjekte in Kultur und Gesellschaft hervorgebracht werden. Wesentlich ist, und das hat auch die Auseinandersetzung in Kapitel 12.1.2 *Diskurse und deren Wandel* gezeigt, dass das Subjekt „nicht als autonomes, den Verhältnissen gegenüberstehendes Subjekt verstanden“ (Färber 2019, 77) wird, sondern in Anlehnung an Butler, als ein ambivalentes. „Die Figur des *ambivalenten* Subjekts soll darauf verweisen, dass das Subjekt

konstitutiv auf den Anderen bezogen ist, so dass das Subjekt nicht mehr im klassischen Sinne als mit sich selbst identisch, als sich selbst transparent, verstanden werden kann“ (Färber 2019, 77). Es ist immer auf Andere, Ordnungen und Diskurse bezogen, die ihm vorausgehen und die das Subjekt konstituieren. Es ist in Anschluss an Althusser innerhalb kultureller Rahmen und gesellschaftlicher Institutionen begriffen und durch Anrufungen, Rituale und Praktiken unterworfen und produziert zugleich. Erst durch die Unterwerfung unter gesellschaftliche Ordnungen kann das Subjekt sich ermächtigen. In der Form der Unterwerfung liegt nach Butler für das Subjekt die Möglichkeit zur Handlungsfähigkeit (vgl. Ricken 2019, 102; Färber 2019, 88).

12.2.1. Handlungsmacht und Selbstverständnis

Das Subjekt kann also erst durch eine produktive Unterwerfung unter Ordnungen, ihren Regeln, Normen und Fremdzuschreibungen eine Bedeutung erhalten und darüber unter Einbezug jeweiliger Positionen, die konstitutive Macht verschieben oder transformieren. „*Ermächtigung* bezeichnet hier zunächst einmal nichts anderes als den immerwährenden *Prozess* der Herstellung von Handlungssicherheit, Handlungsfähigkeit und gesellschaftlicher Intelligibilität“ (Färber 2019, 77 Hervorhebung im Original). Im Subjektivierungsprozess ist neben der Unterwerfung oder Positionierung v.a. aber auch das Selbstverhältnis der Subjekte zu Ordnungen, Diskurse, Bedeutungen und Praktiken innerhalb Kultur und Gesellschaft wesentlich, da sich hierüber die Möglichkeit zum aktiven und politischen Handeln ergibt (siehe Kapitel 12.2.2). Färber (2019, 77) arbeitet heraus, dass Subjektivierung das Zusammenspiel von Fremd- und Selbstregierung ist. Zu fragen sei demnach, ob bereits die Konstitution eines Selbstverhältnisses als transformativer Akt oder als Umwendung der Macht zu fassen ist? Meines Erachtens könnte diese Frage mit Ja beantwortet werden, wenn das eigene, reflektierte Selbstverständnis dem vorherrschenden Wissen widerspricht und damit neue Ideen eines behinderten Subjekts offenbart, das die Macht zirkulieren lässt und damit Aushandlungsräume ermöglicht. Oder aber in dem das Subjekt, das sich durch sein reflektiertes Selbstverhältnis anders

als erwartet repräsentiert. Dies wird später anhand der widerständig-dekonstruktiven Praxen der Selbst(re)präsentation Behinderter (Kapitel 14) deutlicher, welche einerseits aktiv und bewusst widerständig sein können oder eher passiv, und dennoch den vorhandenen Vorstellungen etwas entgegensetzen.

Was jedoch problematisch sein kann ist, dass das Subjekt durch „das Hinterfragen der eigenen Bedingungen des Seins zugleich die Möglichkeit, in der Gesellschaft (intelligibel) zu sein, in Frage stellt“ (Färber 2019, 79). Das bestätigt nochmal, dass Subjektivierung eben nicht durch ein autonomes Subjekt allein möglich ist und dass auch das Selbstverhältnis in einem von Macht geprägten Prozess entwickelt wird. Dennoch wird erst über die Fremdregierung die Existenz und Handlungsfähigkeit des Subjekts gebildet, womit ein bestimmter Handlungsrahmen eröffnet und damit Handlungsfreiheit und Handlungsmacht möglich wird. Es ist jedoch immer auch kontextgebunden, „ob und wann der ambivalente Subjektivierungsprozess von den Subjekten als ermächtigend oder einschränkend erfahren wird“ (a.a.O. 80).

Weiter meint Subjektivierung, „auch zu sich selbst in ein spezifisches Verständnis gesetzt zu werden [...] und das [...] in einem über die Anderen vermittelten Modus des ‚Angepasstseins‘, nämlich sich in der Sprache, den Kategorien und kulturellen Logiken der Anderen zu sich selbst verhalten zu müssen“ (Ricken 2019, 102 unter Bezug auf Butler). Dieses Selbstverständnis in Verschränkung zur (Fremd-)Positionierung ermöglicht es, Anrufungen abzulehnen und diese nicht ins eigene Selbstverständnis aufzunehmen, sondern diesen mit Positionierungen verbundenen Bedeutungen etwas entgegenzusetzen. Ricken spricht hierbei von einem Wechselspiel der Interaktion von Adressierung und Re-Adressierung, welche beide kulturell formatiert und jeweils auf den anderen bezogen sind. Wenn also jemand eine Anrufung erfährt, wird dieser nicht gleich zu einem ‚Jemand‘. Diese Perspektive ermöglicht einen Einblick in den relationalen Subjektivierungsprozess (vgl. ebd.).

Bedeutsam für die Argumentation hier sind die Aspekte der individuellen Einflussnahme auf Subjektivierung anhand von Praxen, die das Subjekt in seinem Selbstverhältnis und damit Selbstverständnis als Selbstdeutungsfigur ausdrückt. Darüber bringt sich das Subjekt in den Gestaltungsprozess innerhalb von Kultur, Ordnung und Macht ein.

Im Zusammenhang der Rolle von Subjekten in Veränderungsprozessen wird der Begriff Agency, verstanden als Fähigkeit oder Handlungsfähigkeit sozial konstituierter und eingebetteter Akteure, interessant. Diese können sich auf Grundlage persönlicher bzw. kollektiver Überzeugungen kulturelle Kategorien und dazugehörige Handlungsbedingungen aneignen, reproduzieren oder gar verändern (vgl. Scherr 2013, 233). „Das Interesse des Agency-Diskurses richtet sich auf die soziale Konstitution von Subjektivität als kontextuell situierte Fähigkeit zu eigensinnigen und kreativen Handlungen“ (ebd.) Ressourcen der individuellen oder kollektiven Akteure befähigen oder schränken Handlungen ein, was auf die die Gefahr der Dethematisierung von Ungleichheitsrelationen verweist, die stets mitgedacht werden müssen. Agency als temporärer Prozess weist daher einerseits einen habituellen Aspekt auf, der durch die Vergangenheit informiert ist, ist andererseits auch mit der Zukunft orientierten Fähigkeit verbunden, alternative Möglichkeiten zu imaginieren und zu entwickeln. Es geht um „die Fähigkeit, vergangenheitsbedingte Gewohnheiten und Routinen mit zukunftsbezogenen Projekten im Kontext der Kontingenz der Gegenwart in Beziehung zu setzen“ (a.a.O. 236). Über das ausgedrückte Selbstverhältnis und Selbstverständnis von Subjekten wird Agency als soziale und politische Praxis i.S. politischer Subjektivierung vernehmbar. Damit werden tradierte Sichtweisen auf Marginalisierte bzw. Behinderte (als hilfebedürftige Opfer der Verhältnisse) infrage gestellt und das Subjekt bringt sich in den kulturellen Gestaltungsprozess ein. Politische bzw. emanzipatorische Subjektivierungen setzten sich der in der gewohnten Ordnung häufig diskriminierenden Subjektivierung entgegen und konstruieren sich mit einem anderen kritisch, reflexiven, ermächtigenden Selbstverhältnis (vgl. Schubert/Schwiertz 2021, 581). Wie das anhand der politischen Subjektivierung möglich wird, ist im folgenden Kapitel näher zu betrachten.

12.2.2. Politische Subjektivierung

In der Auseinandersetzung zu Subjektivierung stellt Färber 2022 heraus, dass in den Subjektivierungskonzeptionen von Althusser, Foucault und Butler, das Subjekt nicht

der bestehenden Ordnung vorausgeht bzw. diese bedingt. Das Subjekt tritt somit erst durch die Unterwerfung unter die vorherrschende Ordnung hervor, darin sind sich die drei Philosophen einig. Wie kann jedoch Ordnung verändert und transformiert werden, damit ein besseres und partizipatives Zusammenleben möglich wird? Um diese Frage zu beantworten, bedarf es eines Subjektbegriffs, der Subjektivität nicht als allein der Ordnung gegenüberstehend und diese festlegend bzw. bestätigend gedacht wird. Ebenso wenig kann davon ausgegangen werden, dass das Subjekt passiv ist und durch lediglich die bestehende Ordnung determiniert wird. Die Subjektivierungsperspektive eröffnet einen doppelt konstitutiven bzw. wechselseitigen Vorgang, „nach dem auch die (Re-)Produktion der Ordnung von den Praktiken der Subjekte abhängig ist und durch diese umgesetzt werden muss - die Ordnung kann somit auch durch die Subjekte transformiert werden (vgl. Saar 2007, 337 ff.)“ (Färber 2022, 251). Die konstitutiven Bedingungen der Subjektivierung müssen dafür in den Vordergrund gerückt werden, um einerseits Kritik an den gegenwärtigen Verhältnissen zu üben und andererseits die Grenzen des Seins transparent zu machen und diese darüber für Verschiebungen und Transformation zu öffnen. Diese politische Aufgabe bleibt also nicht nur bei der Kritik stehen, sondern geht analytisch darüber hinaus, indem sie die Praxen und die Handlungsfähigkeit marginalisierter Subjekte durch subversive Kulturpraktiken (vgl. Schubert/Schwartz 2021, 581) sichtbar macht, deren Einfluss auf Subjektivierung aufzeigt und darin das Moment der Veränderung herausstellt. „Denn erst wenn wir wissen, wie unsere Subjektivität und Handlungsfähigkeit bedingt werden, können wir auf eine reflektierte und koordinierte Weise *politisch* reagieren - d.h. strategisch, bewusst und transformativ in die Reproduktion der bestehenden Ordnung eingreifen“ (Färber 2022, 252), Grenzen kritisch analysieren und reflektieren. Interessant ist, dass durch subversive Kulturpraktiken und den Prozess der kritischen Subjektivierung Freiheit als Kritik verwirklicht wird. „Sie ermöglichen es Marginalisierten, ein kollektiv geteiltes, machtkritisches Verständnis ihrer gesellschaftlichen Position [...] zu entwickeln“ (Schubert/Schwartz 2021, 580). Subjektivierungstheorien und der Prozess kritischer Subjektivierung nehmen also kein fertiges Subjekt an, sondern, dass dieser Prozess ein Lernfeld offenbart, durch das bestehende Subjektformen abgelehnt oder infrage gestellt werden und neue entwickelt werden (vgl. ebd.). Erst durch die erfahrene gemeinsame

Position in der Ordnung und das Lernen in marginalisierter Kultur/Subkultur führt zu einer positiven, ermächtigenden Identifikation und subjektiven Identität. „Aus relativ ohnmächtigen Subjekten werden so tendenziell ermächtigte Subjekte, die ihre Situation im Verhältnis zu gesellschaftlichen Machtstrukturen kritisch reflektieren und dadurch eine kollektive Identität herausbilden, die zugleich Produkt und Produktionsmittel ihres politischen Kampfes ist“ (Odukbesan/Schwartz 2020 zit. nach Schubert/Schwartz 2021, 581). Dieser Aspekt der politischen Subjektivierung ist bedeutsam für pädagogische Felder.

Im Zusammenhang der differenzierten Erfassung von Subjekten in bestehenden Ordnungen bzw. der politischen Subjektivierung ist es interessant zwischen politischem (Kollektiv-)Subjekt und vereinzelt politischem Subjekt zu unterscheiden bzw. deren verbindenden Prozess zu betrachten. Denn wesentlich ist, dass nur ein kollektiver, politischer Prozess die Ordnung transformieren kann. Daher kann nicht allein die Frage nach den Bedingungen von Handlungsfähigkeit gestellt werden, sondern auch danach, wie sich ein politisches (Kollektiv-)Subjekt bilden kann, „das die Transformationen umsetzen kann - ohne das Individuelle, das Singuläre und Besondere im Kollektiven und Allgemeinen unterordnen oder abblenden zu müssen“ (Färber 2022, 252). Politische Subjektivierung findet an keinem bestimmten Ort statt und hat auch keinen festgelegten Träger, kann also auch nicht via Identitäten oder Zugehörigkeiten zu Gruppen abgeleitet werden, „jedoch kann die Zuweisung zu diesen Subjektpositionen dazu führen, dass sich über den geteilten Lebens-, Erfahrungs-, Leidens- und Interessenhintergrund anhand dieser Zuweisungen und Zuschreibungen ein politisches (Kollektiv-)Subjekt bildet. Dieses ist jedoch nicht essentialistisch zu verstehen, sondern konstituiert sich nur im Modus des Politischen und des politischen Handelns, so dass auch nicht direkt ‚betroffene‘ Subjekte - solidarisch oder als *Allies* - als Teil des (Kollektiv-)Subjekts mitwirken können“ (ebd.). Dies zeigt, dass politische Subjektivierung sich deutlich von essentialistischen, identitätspolitischen Bewegungen abgrenzen lässt und dass der gemeinsame Kampf für eine neue Ordnung zentral ist.

Schauen wir uns zunächst an, wie das individuelle und kollektive Subjekt im Prozess der politischen Subjektivierung zu verstehen ist. Ein einzelnes politisches Subjekt

hat immer politische Handlungsfähigkeit, was die potentielle Möglichkeit des Subjektes zu handeln i.S. von agency und zu denken i.S. politischer Reflexion meint. Ob sich diese realisiert, hängt von der politischen Haltung und Aktivität ab. Färber geht im Gegensatz zu den Konzeptionen von Althusser, Foucault und Butler davon aus, „dass die Subjekte sich durch die Reflexion ihrer konstitutiven Bedingungen [...] bewusst und strategisch gegen die Bedingungen stellen können“ (Färber 2022, 252). Die Transformation von Ordnung und besonders politische Transformation kann jedoch lediglich kollektiv erfolgen, da Subjektivitätsformen kollektiv bzw. kulturell-gesellschaftlich bedingt sind. „Die Transformation zielt also nicht auf das Selbst, sondern auf die konstitutiven Bedingungen und darin vermittelt auf den Möglichkeitsraum des Selbst“ (a.a.O. 254). Politische bzw. emanzipatorische Subjektivierungen setzen sich der in der gewohnten Ordnung diskriminierenden Subjektivierung entgegen und konstruieren sich mit einem anderen kritisch, reflexiven, ermächtigenden Selbstverhältnis (vgl. Schubert/ Schwieritz 2021, 581).

Das politische (Kollektiv-)Subjekt kann vielfältig sein, partiell und temporär über gemeinsame Erfahrungen, Identifikationen, Zuschreibungen aber auch, und das ist von perspektivischer Bedeutung, über gemeinsame Zielsetzungen gebildet werden. „Die politische Handlungsfähigkeit entsteht also im Prozess selbst, denn der kollektive Zusammenschluss, der die eigenen Ambivalenzen und Widersprüche thematisiert und offenlegt, kann gestaltend sowohl auf die bestehende Ordnung wirken als auch in die kontingente Hervorbringung von (Kollektiv-)Subjekten eingreifen“ (Färber 2022, 260).

Die Handlungsfähigkeit lässt sich als politische fassen, „wenn sie sich gegen konkrete Unterwerfungsverhältnisse zur Wehr setzt. Welche Unterwerfungsverhältnisse gemeint sind und wie weitreichend dieses Zur-Wehr-Setzen verstanden werden kann, muss aber, um nicht beliebig jegliches Zur-Wehr-Setzen als politischen Akt zu bezeichnen, nach bestimmten Kriterien festgelegt werden können. So verweise ich mit dem Plädoyer für eine starke Subjektivierungsanalytik darauf, dass die Unterwerfungsverhältnisse, gegen die sich die Subjekte zur Wehr setzen, macht- und herrschaftsstützende sind, weil sie Lebens- und Seinsformen durch Aberkennung von Rechten, Teilhabe und materiellen Ressourcen oder durch Normalisierungs- und Naturalisierungsstrategien einschränken

oder weil sie Widersprüche, Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten abblenden“ (Färber 2022, 261 f.). Färbers Unterscheidung zwischen schwachen und starken Subjektivierungskonzeptionen ist bedeutungsvoll für die Betrachtung bzw. Analyse des politischen Moments in der Subjektivierung, des Prozesses der Einnahme von Subjektpositionen und des Selbstverhältnisses des Einzelnen zu diesen Positionen (vgl. Färber 2019, 82). Schwache Subjektivierungskonzeptionen gehen Färber zufolge davon aus, dass lediglich durch die Einnahme gesellschaftlicher Rollen und entsprechende soziale Praktiken das spezifische Subjekt hervorgebracht wird. Der Subjektwerdungsprozess wird also als Effekt sozialer Praktiken verstanden, Rollen und Praktiken sind dabei in der Analyse (relativ) frei wählbar. Was jedoch vernachlässigt wird (wie z.B. im Doing-Gender-Konzept), ist „die Entstehung des Selbstverhältnisses im Prozess der Subjektivierung“ (a.a.O. 82 f.). Färber plädiert dafür, v.a. auch in pädagogischen Kontexten zu erfassen, wie die affektive Verhaftung mit bestimmten Rollen auf die Identität funktioniert, „ob und wie Kinder und Jugendliche sich mit einem Geschlecht identifizieren und welche Rolle Körpererfahrungen und sexuelles Begehren in diesem Prozess spielen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass schwache Subjektivierungskonzepte Machteffekte vernachlässigen“ (ebd.). Von starken Subjektivierungskonzeptionen dagegen ist dann die Rede, wenn Subjektwerdung nicht frei wählbar ist, eine gesellschaftliche Normierung erfolgt oder wenn aufgrund von Naturalisierung Zwangs- oder Machtaspekte ausgeblendet werden und die Einnahme einer Subjektposition in der Gesellschaft auch gleichzeitig konstitutiv ist für den Eintritt in diese. Die konstitutive Einnahme einer Subjektposition wird transparent durch den damit verbundenen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und der diskursiv-epistemischen Positionsregulierung, die nicht einfach abgelegt werden kann. Zudem sind konstitutive Positionierungen auch in prädiskursiven Kategorisierungen und in Ordnungen festgelegt. Was diesen nicht entspricht, „wird ausgeschlossen und damit unsichtbar gemacht, marginalisiert, abgewertet oder pathologisiert“ (a.a.O. 83). Starke Subjektivierungskonzepte beziehen „grundlegende Verknüpfungen zwischen Fremdzuschreibungen, Normen, Selbstverhältnissen, Identifikationsprozessen und gesellschaftlichem Status mit ein. Sie ermöglichen eine Perspektive des Außen, die den Fokus auf konkrete Praktiken und Anrufungen legt“ (a.a.O. 84). Damit kann 1. eine Defizitperspektive vermieden werden, die aus einem zu erreichenden, normativen,

abgeschlossenen Entwicklungsziel resultiert; 2. können trotz der Außenperspektive über die Analyse des Selbstverhältnisses auch Identitäten und psychische Prozesse in der Subjektwerdung berücksichtigt werden; 3. kann über die Figur der Ambivalenz der Dualismus zwischen Kultur und Natur zurückgewiesen werden, „so dass auch der Körper, die Materialitäten oder das Biologische als sozial hervorgebracht betrachtet werden können. Erst dann wird sichtbar, dass (vermeintlich) natürliche oder biologische Prozesse, wie die Entwicklung von Identitäten, Körpergestaltungen und -erfahrungen kontingent sind und keiner Eindeutigkeit unterliegen müssen“ (ebd.); 4. werden damit verbundene und vorhandene Normen und Normalitätsanforderungen kritisierbar und aushandelbar (vgl. Färber 2019, 84).

Färber zieht also zur Ausdifferenzierung des Begriffs des Politischen in Subjektivierungskonzeptionen und der Analytik, Jaques Rancières Begriff der politischen Subjektivierung hinzu. Nach Rancière kann politische Handlungspraxis als eine Tätigkeit bzw. Praxis verstanden werden, die darauf abzielt, die bestehende hegemoniale Ordnung und Aufteilung zu transformieren. Den Begriff der Politik verwendet er lediglich, „um die Neuaufteilung, das Aufbrechen und die Deidentifikation mit der bestehenden Ordnung zu beschreiben“ (Färber 2022, 263). Diese Überlegung lässt sich wieder mit den sozial-konstruktiven Differenzperspektiven (vgl. Kapitel 8.1), die Ordnung reproduzieren und dekonstruktiven Differenzperspektiven (vgl. Kapitel 8.2), die Grenzen der Ordnung infrage stellen und überschreiten, verbinden. Das verdeutlicht, dass Differenzdebatten und v.a. die Repräsentationen (siehe Kapitel 13) und widerständig-dekonstruktive Praxen in der Selbst(re)präsentation (siehe Kapitel 14) immer politisch sind. Das drückt auch Rancière aus, wenn er sagt: „Ich schlage nun vor, den Namen der Politik auf genau die bestimmte Tätigkeit, die der ersten widerstreitend ist, zu beschränken: diejenige, die die sinnliche Gestaltung zerbricht, wo die Teile und die Anteile oder ihre Abwesenheit sich durch die Annahme definieren, die darin *per definitionem* keinen Platz hat: die eines Anteils der Anteillosen“ (Rancière 2014 zit. nach Färber 2022, 263 Hervorhebungen im Original). Das Politische (i.S. von politics, vgl. Kapitel 11.1) drückt sich also durch eine Deidentifikation oder einen Bruch aus. Politik wird immer im Modus des Kampfes um die bestehende Ordnung bzw. deren geforderte Veränderung geführt. Politische

Subjektivierung meint bei Rancière den Prozess des Aufbrechens und Subjektivierung den politischen Akt der Selbstermächtigung, „nach der die bestehende Aufteilung unter dem Aspekt der Gleichheit hinterfragt und die Anteillosen ihren Anteil im Bestehenden einfordern, mit dem Ziel, das Bestehende so selbst zu transformieren, dass die Forderung des Anteils [...] die Neuaufteilung der Ordnung selbst anstrebt“ (Färber 2022, 263 f.). Problem ist jedoch die Ausblendung der Ambivalenz der Subjektivierungsprozesse, da hier lediglich von der Selbstermächtigung ausgegangen wird. Nach Färber lässt sich mit Rancières Begriff der politischen Subjektivierung die Leerstelle im ambivalenten Subjektivierungsbegriff differenzierter fassen, indem der darin bestehende Modus des politischen Handelns der Subjekte berücksichtigt wird und sie plädiert für die Trennung von (ambivalenter) Subjektivierung und politischer Subjektivierung bzw. ihrer gegenseitigen Ergänzung. Die Subjektwerdung umfasst daher nicht allein Handlungsermächtigung als Praxis, sondern bereits das Selbstverhältnis und die Reflexion der vorhandenen Verhältnisse im Denken. Die Analytik der ambivalenten Subjektwerdung „kann dann Aufschluss über die konkreten Bedingungen und Grenzen unseres gegenwärtigen Subjektseins geben, jedoch ist so noch nicht erklärt, *wie* die Subjekte transformativ in die Ordnung eingreifen können. Das heißt, wann die Subjekte im Modus des Politischen aktiv auftreten und handeln und wie ein strategisches und koordiniertes Eingreifen in die Ordnung möglich und wann es wünschenswert oder erfolgreich sein kann - dies soll über den Begriff der *politischen* Subjektivierung erklärt werden“ (a.a.O. 265 f. Hervorhebungen im Original). Über die politische Subjektivierung kann der an Foucault ansetzenden Frage nachgegangen werden, „wie das Selbstverhältnis, die Aktivität, die Handlungsfähigkeit der Subjekte umgesetzt und gestaltet werden [können] [...], dass Subjekte aktiv und *politisch* in die Gestaltung ihrer Lebens- und Seinsbedingungen eingreifen - sie legen oder verschieben durch ihre Kritik, ihren Protest oder durch ihre Verweigerung die gegenwärtige Grenze des Seins. Bereits die Weigerung, die ‚Suppe nicht zu essen‘ [die Metapher geht auf Althusser's Beschreibung der Subjektwerdung, der handlungsfähigen Subjekte und deren Weigerung, sich der Ordnung entsprechend festlegen zu lassen, zurück S.1.], kann die Grenze aufzeigen, aber erst eine Kritik, die die Grenze selbst reflektiert und kontextualisiert, kann zu einem Bruch oder einer Transformation der bestehenden Ordnung führen“ (a.a.O. 266). Das zeigt wieder das Verständnis

von politischer Subjektivierung als aktiven Prozess der Ermächtigung, die jedoch an die konstitutiven Bedingungen gebunden ist sowie an das Ziel, diese Bedingungen zu verändern. Es bezeichnet den Modus des bewussten und strategischen sich zur Wehr Setzens, um nicht regiert zu werden und nicht dem Zwang zu unterliegen. Der einzelne Akt eines Subjekts kann bereits ein politischer Akt sein, doch um wirksam zu werden braucht es ein politisches (Kollektiv-)Subjekt, einen Zusammenschluss vieler Subjekte, um gemeinsam politisch zu handeln. Das politische Subjekt kann dabei nicht aus einer vermeintlichen (kollektiven) Identität abgeleitet werden, jedoch können gemeinsame Erfahrungen und Interessen Ausgangspunkt sein. Die Berücksichtigung repräsentativer Identitäten sind dabei „nur als Hilfsmittel zu verstehen, sodass der Austausch anhand von politischen Interessen und Zielsetzungen angestrebt sowie Solidaritätsbeziehungen geknüpft werden können, die sich nicht anhand der Differenzkategorien ordnen lassen. Dass auch hier immer wieder mit Widersprüchen, blinden Flecken, Differenzen und Uneindeutigkeiten zu rechnen ist, bedeutet nur, dass diese in der politischen Arbeit und im politischen Reflexionsprozess berücksichtigt und bearbeitet werden müssen“ (Färber 2022, 267). Politische Subjektivierung muss als aktiver Selbstkonstitutionsprozess innerhalb der Ambivalenz des Subjektwerdungsprozesses verstanden werden und bezieht sich daher auch immer auf die „kollektive Gestaltung gesellschaftlicher Bedingungen des Seins“ (a.a.O. 268). Die politische Aktivität oder Praxis ist aber nicht allein als Gegenwehr zu verstehen. Es ist von Bedeutung v.a. auch politische Aktivitäten zu betrachten, „die sich im Modus des Schöpferischen, in imaginären Wünschen und Bildern, und nicht [allein, S.I.] im Modus des Widerstandes, befinden“ (ebd.). Die Kritik an der bestehenden Ordnung ist im Perspektivischen und Potenziellen enthalten, jedoch wird dadurch auch ein Ziel bzw. die Chance auf ein kollektiv gestaltetes Zusammenleben forciert, das Widersprüchlichkeit und Uneindeutigkeit des Einzelnen und damit die Singularität einbezieht. Betrachten wir nun und im Anschluss an die vorausgehenden Ausführungen, welche Rolle Normen in der Subjektivierung, in bestehenden Ordnungen und der Intelligibilität bzw. (An-)Erkennbarkeit von Subjekten spielen, sowie welche Konnotation Normalisierung im Kontext von Nicht_Behinderung erlangen kann.

12.2.3. Normalisierung und Subjektivierung

Nach Schröder und Wrana (2015) gibt es historisch gesehen, seit der Begriff der Norm durch Cicero auch für soziale Phänomene gebraucht wird, drei Bedeutungsdimensionen:

Erstens ist Norm abgeleitet von der Norma als Winkelmaß oder Richtschnur in der Baukunst, auf die rationale Begründung und Legitimation von Regeln bzw. Gesetzen und deren Entscheidbarkeit gebraucht. „Die Norm in diesem Sinn ist auf Normativität bezogen, sie ist präskriptiv, regelhaft und zugleich wertgebunden, sie konstruiert soziale Ordnungen, bringt Handeln hervor und reguliert es“ (Schröder/ Wrana 2015, 11 f.).

Zweitens gibt es die Norm, die eher mit dem Begriff des Normalen als „das Gewöhnliche, Übliche, Verbreitete im Sinne von Durchschnitt und rechten Mittelmaß; es legitimiert sich deskriptiv durch die Häufigkeit des Vorkommens. Seine faktische Existenz bestimmt seine Geltung und damit auch die Grenzen des Normalen“ (ebd.). Anormal bezogen auf die Norm ist das Andere, das nicht der Regel entspricht. Anormal bezogen auf Normalität ist das, was aus dem Rahmen fällt, da es weniger oft vorkommt, dadurch unpassend erscheint (vgl. ebd.)

Drittens wird Normalität als das Gewöhnliche im Sinne des alltäglich Selbstverständlichen gefasst. „Das Normale ist das aus der Alltagseinstellung heraus Fraglose“ (ebd.) Die Frage der Sozialphänomenologie ist, wie sich das Normale anhand von Typisierung, Kategorien und Differenzen konstituiert. Die Funktionsweise ordnet und trennt das Übliche vom Problematischen und wirkt ausschließend (vgl. a.a.O. 12 f.).

„Während der Sozialisationsbegriff für die Anpassung von Heranwachsenden an soziale Normen stehe [...], hebt der Subjektivierungsbegriff die ‚kontrollierte Ermächtigung des Einzelnen zu eigenständigem Handeln‘ hervor“, so Schröder und Wrana (2015, 19 unter Bezug auf Schrage). Jedoch ist das Subjekt bzw. die Subjektivierung nicht unabhängig zu Norm und Normalisierung zu denken. Das Subjekt wie auch die Norm wird in sozialen Praktiken hervorgebracht. Anrufungen als Machtpraktiken machen das Subjekt durch die Unterwerfung erst (an-)erkennbar. „Das Subjekt wird erst zum Subjekt, indem es die Norm anerkennt und damit zugleich selbst im Horizont der Norm zu einem anerkekbaren Subjekt wird. Die ‚Normen der Anerkennbarkeit‘ (ebd.) gehen

dem Akt der Anerkennung des Subjekts durch andere voraus. In der Anrufung wird die Norm zu einer Adressierung des Individuums, aber erst durch die unbestimmbare und unvorhersagbare Antwort darauf wird die Norm anerkannt oder nicht. Subjektivierung vollzieht sich durch Anrufungsgeschehen, die eine Adressierung bejahend annehmen oder ablehnen bzw. ihr etwas entgegensetzen. Mit der Bestätigung der Anrufung oder Adressierung „verleiht sich [das Subjekt, S.I.] eine intelligible Existenz, indem es sich als Normenverwirklichendes innerhalb sozialer Intelligibilitäten verortet und sich also als Produzent derselben produziert. [...]. Im Netz der Intelligibilität wird das Subjekt angehalten, sich im Bereich des Sagbaren zu verorten“ (Schröder/Wrana 2015, 20). Sich außerhalb der Grenzen des Sagbaren zu begeben heißt, seinen Subjektstatus aufs Spiel zu setzen (vgl. Rösner 2012, 376; Hartmann 2012, 160; Schröder/Wrana 2015, 19). Das zeigt, dass sich die Selbstproduktion auch nur innerhalb vorhandener Normen und Diskurse vollziehen kann, da sich jede Reartikulation auf Vergangenheit bezieht und selbst ein Bruch mit ihr auf ebendiese verweist. Doch genau in diesen Bruch und der Reflexion über historisch geprägte Normen, Bedeutungen, Diskurse kann sich Handlungsmacht von Subjekten entfalten, wenn Grenzen des Sagbaren und vorher Unsagbaren verschoben werden und andere Subjektivitäten erkennbar werden. Anschluss an Butler (2009) verorten Schröder und Wrana die Handlungsfähigkeit und den Widerstand als nichtidentische Reartikulation oder Subversion von Normen. „Um anerkannt zu sein, muss das Subjekt die Normen wiederholen, unter denen es als ein solches gelten kann, doch auch um widerständig zu sein, muss es sie wiederholen“ (Schröder/Wrana 2015, 20), sie sind als Zitat ohne Original zu betrachten, die subversive Praktiken in Form von Verschiebungen denkbar machen. „In solch einer Lesart stehen Norm und Subjekt in einer Praxis der gegenseitigen Konstituierung bzw. Regulierung“ (a.a.O. 21), ihre Relationierung bleibt ungeschlossen und dynamisch. Macht ist dabei in Bewegung.

Machtpraktiken sind nach Foucault normierend. In der Normierung „wird eine Norm als Modell entworfen und standardisierend auf die Individuen angewendet“ (a.a.O. 12 f.). Die Praktik ordnet und weist Individuen Plätze und Positionen zu. Jedoch können sich handlungsfähige marginalisierte Subjekte selbst zu diesen Praktiken und Zuweisungen

verhalten. Sie können über eigene Praktiken die Macht zirkulieren lassen und sich damit ermächtigen bzw. in einen Verhandlungsraum eintreten. Dies wird durch die in Kapitel 14 dargestellten widerständig-dekonstruktiven Praxen in der Selbst(re)präsentation Behinderter sichtbar. So gesehen lässt sich dann Normalisierung von zwei Perspektiven aus betrachten: Einerseits kann Normalisierung als Formung zur historisch-kulturell entstandenen Norm hin verstanden werden bzw. „als pädagogische Strategie, insofern sie Subjektivitäten formt und produziert“ (Schröder/Wrana 2015, 18) - sie subjektiviert. Andererseits wirken dekonstruktive Praxen für Behinderte normalisierend (aber auch für Nichtbehinderte), da aufgrund des Widerspruchs gegen vorherrschendes Wissen, Normdenken und Bedeutungen, Behinderung damit eine Entdramatisierung erfährt und den tatsächlichen, subjektiven normalen Lebens- und Sichtweisen Behinderter entspricht. Damit ist die Verschiebung von konstitutiven Bedeutungen und Ordnungen für nicht_behinderte Individuen, also Behinderte und Nichtbehinderte subjektivierend.

12.3. Macht

Im Kapitel 5.3 Machtkritische Diversity-Konzepte wurde bereits der Begriff der Macht definiert, daher wird hier nur kurz zusammenfassend darauf Bezug genommen (vgl. Kolle o.J.; Young 1996) und der Begriff stärker kulturtheoretisch (vgl. De Toro 2002) vertieft. Macht wird zunächst als Handlungsfähigkeit betrachtet und beinhaltet die Potentialität, für eigene Interessen einzutreten oder diese durchzusetzen bzw. die Fähigkeit, auf das Denken und Handeln anderer Personen oder Gruppen einzuwirken, sich dazu zu verhalten. Wenn Macht und damit Handlungsmöglichkeiten ungleich verteilt sind, wird sich die privilegierte gegen die unterlegene Seite hinwegsetzen. Daraus entsteht ein ungleiches Machtverhältnis zwischen Privilegiertem und Unterlegenem. Wie bereits im Kapitel 8.1 Differenz aus sozialkonstruktivistischer Sicht deutlich wurde, ist es dem Privilegierten möglich, den Anderen aus der privilegierten Position heraus zu begreifen und festzulegen. Dies übersieht jedoch das Selbstverständnis gesellschaftlicher Minoritäten. Wenn jedoch die unterlegene Seite sich anhand psychischer und physischer

Handlungsmöglichkeiten aus der Unterlegenheit und Ohnmacht ermächtigt, so wird Macht dynamisch und zirkuliert. Sie kommt auch von unten und entfaltet sich über bestehende Institutionen hinweg nach oben, Kräfteverhältnisse werden umgekehrt und neu verteilt (vgl. De Toro 2002, 38). Wie Macht in Bewegung gerät, wird bereits in der Sozialpädagogik und in der kritischen Migrationsforschung im Zusammenhang mit machtkritischen Diversitätskonzepten thematisiert. Die Cultural Studies, die auch die Postcolonial Studies hervorgebracht haben, befassen „sich mit Macht und Abhängigkeit im Verhältnis zwischen Zentrum und Peripherie und sind bemüht, von den Rändern aus den Blick aus dem Zentrum zu korrigieren und mit diesem in einen kritischen und spannungsreichen Dialog zu treten, um bestehende Verhältnisse bewusst zu machen und ggf. zu ändern“ (a.a.O. 19). „Macht ist demnach ein serieller, nomadischer und rhizometischer Prozess, damit hochgradig hybrid und von unterschiedlichen Medien [transmedial, S.I.] durchsetzt“ (a.a.O. 38). Das bedeutet womöglich auch, dass pädagogische Wissenschaft transmediale Repräsentationen stärker berücksichtigen muss, da sich genau darin die Macht von unten zeigt und ästhetisch ausdrückt, wie z.B. in der Kunst von Lorenza Böttner (siehe Kapitel 14.6 - 14.7).

Repräsentationen des Anderen und der hegemonialen Differenz werden in unterschiedlichen Diskurssystemen und in ihrer reproduktiven Absicherung von Privilegien analysiert. Wesentlich in der poststrukturalen wie auch postmodernen Theoriebildung ist daher, den jeweiligen Standort des Sprechens einzubeziehen, wie auch das „Hinterfragen des Ortes, von wo aus man spricht“ (a.a.O. 20). Die Perspektive der Peripherie entlarvt das Wissen und die Konstruktion von Diskursen des Zentrums. „Möglichkeiten für Strategien des Aushandelns von Normen, Sichten, Wissen, Wertungen, Denken, Grenzen, von Zu- und Einordnungen und macht möglich, das Verschüttete, das Unerwähnte, das Ausgelassene, das Verdeckte, die Mechanismen der Kolonisierung, die Macht, die von Sprache, Literatur, Kultur und Institutionen ausgeht, sichtbar zu machen“ (ebd.). Die Aushandlung von bzw. die Kritik an Macht wie auch die Forderung der Dekolonisierung von Macht wurde v.a. im lateinamerikanischen Diskurs über Kolonialität und Kolonisierung thematisiert. Dieser nimmt bis heute vorhandene Menschenrechtsverletzungen und weiterhin existierende Ausgrenzungen wahr und kritisiert den „politisch sakralen

Jargon der Inklusion“, der diese verdeckt. Kolonialisierung stellt sich in der Moderne als Kolonialität der Macht dar (vgl. Jantzen 2018, 190). Die Erfindung der ‚Rasse‘ und die Reduktion auf Natur führt zu einem System der Macht, welches eine scheinbar naturgegebene Minderwertigkeit der „entstehenden neuen sozialen Identitäten der Indios, Schwarzafrikaner und Mestizen“ den herrschenden „Weißen“, rechtschaffenden, intelligenten, tugendhaften und menschlichen Männern entgegensetzt. Eine Differenz zwischen Herrscher und als unzivilisiert und biologisch minderwertig festgelegten Beherrschten wird hervorgebracht (vgl. a.a.O. 191) und setzt die privilegierte Seite als Norm. Diese Differenz „wird zum fundamentalen Kriterium für die Verteilung der Weltbevölkerung“ (ebd.). Diese Kolonialität realisiert sich (nicht nur in den Bereichen Arbeit, Autorität, (Inter-)Subjektivität, Sex und Natur sondern) auch als innerer Kolonialismus, der noch nach der Beherrschung der Kolonien und der Kolonisierenden über die Kolonisierten weiterhin fortbesteht. „Das ‚conquisto ergo sum‘ transformiert sich in das ‚cogito ergo sum‘ [ich erobere, also bin ich wird zu ich denke, also bin ich, S.I.]. Die Verobjektivierung des Körpers als bloße Natur eröffnet alle späteren Formen des Rassismus und der damit einhergehenden Dehumanisierung. Die Wahrnehmung des farbigen Körpers, des weiblichen Körpers, des behinderten Körpers verweist unmittelbar auf Naturhaftigkeit und Minderwertigkeit“ (ebd.). Diese daraus resultierende Ordnung und der neue Gesellschaftsvertrag, wie ihn Jantzen nennt, bringt nicht nur die Naturalisierung der Rassen, sondern auch die Unterwerfung und Marginalisierung hervor. „Verfolgen wir diese Linie, so sehen wir, dass der Reduktionsprozess von Behinderung auf bloße Natur unmittelbarer Bestandteil dieses Gesellschaftsvertrages ist“ (a.a.O. 192). Aus dieser Neuorientierung wird symptomatisch dafür auch die Reformation möglich. Luther prägte darin die Machtstellung der Herrschenden im gemeinsamen Kampf mit Gott gegen den Teufel und verdammt den Aufstand der Beherrschten. Er befeuerte den Kampf gegen alles, „was die Wirkweise Satans offenbarte [...] und fordert explizit das Ersäufen von behinderten Menschen“ (ebd.).

Doch kommen wir zur inneren Kolonisierung und zur weiterhin fortbestehenden Kolonialität der Behinderung. Zentral dafür ist die Rettungshausbewegung, die einerseits die innere Mission als Gegengewicht der Arbeiterbewegung und deren Bestrebungen und andererseits sogenannte Idiotenanstalten gründete. Infolgedessen sind Großeinrichtun-

gen für Behinderte entstanden, die bis heute ihre Sonderstellung verteidigen und eine ihnen implizite Anthropologie, die sich auf naturgegebene Bildungsunfähigkeit stützt. „Deren Kern ist die Negation der Folgen von Isolation und Ausgrenzung, von fehlender anerkennender Bindung, die sie jeweils als unmittelbare Folgen von Natur deklarieren“ (Jantzen 2018, 192 f.). Auch die vom Rassismus geprägte naturwissenschaftliche Anthropologie und deren Schädelgrundbestand als Vorstufe der Schädel- und Gehirnuntersuchungen an Opfern der Euthanasie sichern den Fortbestand kolonialisierten Wissens. „Unter der Dekolonisierung dieser bis heute andauernden Kolonialität der Behinderung verstehe ich einen radikalen Bruch mit jeglicher Reduktion auf sogenannte Natur“ (a.a.O. 194). Sie geht Jantzen zufolge mit der Philosophie der Befreiung und der damit zusammenhängenden wechselseitigen Offenbarung bzw. dem gemeinsamen Bewohnen der Grenze und damit auch Verwundbarkeit einher. Sie setzt voraus, die Stimme des Anderen hören zu können, marginalisierte Perspektiven wahrzunehmen und zu verstehen. Darunter fasst Jantzen auch basale Ausdrucksweisen wie die emotionale Resonanzfähigkeit bei schwerer Behinderung, welche auf personale und soziale Resonanz angewiesen ist, die ein Werden und in Beziehung stehen ermöglicht. Dekoloniales Denken, die Entwicklung neuer Optionen und die Entkoppelung der Kolonialität des Wissens besteht darin, die machtvolle ‚Vernunft‘ kritisch zu betrachten und an ihr zu zweifeln, da sie nie eine befreiende Vernunft sein kann (vgl. a.a.O. 194 ff.). Entkoppelung meint nach Mignolo aber auch, die verfügbaren Wahlmöglichkeiten und Denkkategorien nicht zu akzeptieren (vgl. 2011, 3). Dies müsste sich im pädagogischen Zusammenhang mit Bildungsimplicationen verbinden, die dekoloniales Denken einerseits von der Peripherie aus und andererseits vom Zentrum aus fördern. Bildung muss sich nach Spivak insofern verändern, als dass sie von oben und von unten geschieht. „Transformative Bildung, so Spivak, muss an beiden Seiten stattfinden: im ‚Feld‘ und an den Elitehochschulen des globalen Norden. Einseitige pädagogische Unternehmen weist sie zurück und unterwirft diese einer scharfen Kritik“ (Castro Varela/Dhawan 2020, 219). Eine transformative Pädagogik muss an beiden Enden ansetzen, dem verteilenden und dem empfangenden, um den notwendigen ‚epistemischen Wandel‘ zu vollziehen (vgl. ebd.).

Der Kolonialität machtvoller Vernunft ist nach Jantzen im Anschluss an Mignolo eine

Epistemologie des Ungehorsams entgegenzusetzen, welche den Verstand entkolonialisiert (vgl. Jantzen 2018, 190). Dekolonialität wird in der Epistemologie der Grenze sichtbar und fokussiert die Entkoppelung von Differentem. Das Grenzdenken bzw. die Epistemologie der Grenze ist eine Alternative zur Akzeptanz der Erniedrigung bzw. Minderwertigkeit oder zur Assimilation, also „auf ein fremdes, aufgezwungenes Spiel einzusteigen“ (Mignolo 2011, 3). Dieses Entscheidungsdilemma lässt sich mit Hannah Arendts Paria und Parvenü vergleichen, das auch von Prengel (vgl. Arendt 1981 nach Prengel 2006, 14) in ihrer Pädagogik der Vielfalt aufgegriffen wurde und für das sie eine Alternative sucht. Der epistemologische Ungehorsam kann als so eine Alternative verstanden werden und sich als Grenzpraxis gegen die Macht der Vorstellung und des Wissens wenden. Epistemischer Ungehorsam zeigt Alternativen zum Denken, Handeln und Leben auf (Mignolo 2011, 2) und bezieht marginalisierte Erfahrungen wie auch andere Weltanschauungen bzw. anderes ‚Weltwahrnehmen‘ (vgl. a.a.O. 4) und deren Epistemologie ein. Das „Grenzdenken wurde von den Erfahrungen der Plantagen und dem Vermächtnis der Sklaverei genährt“ (ebd.). Es setzt die Abgrenzung bspw. zur Ontogenese nach Foucault voraus, das es durch den eigenen Standort bzw. Territorium nicht mehr auf die Logik, Erfahrung und die Erfordernisse der Ontogenese eingeht. Europäische Konzepte wurden zu globalen Entwürfen, die Moderne wurde zum hegemonialen Narrativ westlicher Zivilisation. In kritischer Konsequenz führt das zur Intention der Neuformulierung der Geschichte die perspektivisch dazu führen soll, eine gerechte, gleichberechtigte Zukunft zu denken (vgl. a.a.O. 5 f.). Daran schließt der Postkolonialismus und das dekoloniale Denken an, das damit einher geht, Privilegien kritisch zu hinterfragen und auch herzugeben. „Dekolonialität erfordert epistemischen Ungehorsam, denn das Grenzdenken ist per Definition ein Denken in der Exteriorität, in Zeiten und Räumen, die von Eigen-Erzählung der Moderne als ihr Äußeres erfunden wurden, um die eigene Logik der Kolonialität zu rechtfertigen“ (a.a.O. 8). Wirklichkeit ist dann nicht mehr einfach binär und oberflächlich konstituiert, sondern komplex, vieldeutig, beweglich und widersprüchlich, vermischt. Die Kraft der Dekolonialität ist die Entkoppelung von Wiederverwestlichung und Entwestlichung und ihre Existenz in der Konstruktion einer anderen Zukunft zu verorten. Sie kann daher als dekonstruktive Perspektive auf Geschichte, Macht und Wissen verstanden werden und zu etwas neuem führen.

Ergänzend zu den Überlegungen ist De Toro's Vorschlag interessant, im Sinne einer kulturell-diskursiven Strategie der Machtanalyse poststrukturaler und postmoderner Prägung von Postkolonialität (statt von Postkolonialismus) zu sprechen. Dies ermöglicht es, *erstens* auf Basis des Palimpsestes (zur Begriffsklärung siehe Kapitel 14.5) die machtvollen Oppositionen von Peripherie und Zentrum zu überschreiben. Damit wird die Vergangenheit und mit der Gegenwart zusammengebracht und verbunden, wie auch rekodifiziert. Widersprüche und Diskontinuitäten können einbezogen werden. *Zweitens* charakterisiert die Postkolonialität dekonstruktivistisches (i.S. kritisch-kreativer Reflexion), intertextuelles wie auch interkulturelles Denken und Handeln, das die Geschichte bereits in re-kodifizierender und dezentrierender Weise liest. Dieses Denken verfolgt das Ziel, die scheinbar unwiderlegbare Wahrheit der Geschichte als widersprüchlich bzw. unregelmäßig zu entlarven und kann damit radikale Verschiedenheit und Multi-dimensionalität aufnehmen. „Durch diese Verfahrensweise würden die Widersprüche, die Pluralität, die Brüche und die Diskontinuität der Geschichte und der Kultur, die sich in den verschiedenen Diskursen, auch in den fiktionalen, finden, interpretiert“ (De Toro 2002, 24). Und *drittens* ist die Strategie weder polarisierend noch militant. Sie initiiert und begründet die Förderung und eine Entwicklung des Anderen in offenen Diskussionen innerhalb von Diskursen und wirkt ins kulturelle Zentrum (vgl. ebd). Kulturwissenschaftlich bzw. -theoretisch wird hierdurch v.a. der Körper relevant, was im Kontext von Behinderung sehr interessant ist. Einerseits als Materie, an der Differenz und Normen salient werden und andererseits als Medium der Analyse von bspw. machtvollen Diskursen und Kultur.

12.3.1. Machtanalytik der Kultur anhand des Körpers

Kulturwissenschaftlich und poststrukturalistisch orientierte Arbeiten betrachten den Körper als zentralen Bezugspunkt von Kultur, was für analytische Zugänge zu Behinderung aus unterschiedlichen disziplinären Zugängen aufschlussreich sein kann, denn am Körper wird meist der Aspekt der Behinderung sichtbar und salient (vgl. Kapitel

6.1). „Der Körper [...] wird zwischen einer symbolischen und einer imaginären Ordnung behandelt“ (De Toro 2002, 38). Der Körper dient als augenscheinliche Projektionsfläche des Diskurses von Macht und Ohnmacht, Normalität und Abweichung. Die damit zusammenhängenden Ordnungen sind Phänomene, die sich aufrechterhalten möchten und möglichst ohne Störungen auskommen wollen. Sie implizieren kulturelle Wissenssysteme, die sich mit pragmatischen Wahrheitsansprüchen verbinden, Machtwirkungen entfalten und damit Wissensgegenstände hervorbringen. Diese analytische Perspektive wurde im Kontext von Behinderung v.a. „in den kulturwissenschaftlich orientierten Disability Studies eingenommen. Sie gehen davon aus, dass alle sozialen Phänomene, also auch Behinderungen und Schädigungen, von ‚kulturellen Ideen und diskursiven Praktiken‘ (Thomas 2004, 46) durchzogen sind und durch diese hervorgebracht werden“ (Dederich 2009, 35). Die kritische Betrachtung der Macht zur Anpassung an eine mehrheitsgesellschaftliche Norm durch Normalisierung verweist auf machtvollere Praktiken und kulturell vorhandene Zwänge zur Korrektur von Behinderten (Rehabilitationstechniken wie chirurgische Eingriffe, Prothesen und Implantate), um normal gemacht zu werden bzw. normiert zu werden (vgl. Waldschmidt 2007, 68). Es herrscht ein Zwang zum Normalismus. Darunter versteht man die Gesamtheit der Verfahren und Institutionen, durch die in modernen Kulturen Normalitäten (und ihr Gegenteil: Anormalitäten) produziert und reproduziert werden. Link (Link 2009) spricht auch von Protonormalismus und den durch die Moderne beeinflussten eher flexiblen Normalismus, der die Grenzen der Normalität erweitert. Der Körper (und seine sichtbare Abweichung vom Üblichen) nimmt dabei eine wesentliche Funktion ein bzw. ist Projektionsfläche von Wissen. Er wird zum Wissensobjekt und zur Zielscheibe von Macht (vgl. Waldschmidt 2007, 61) und bringt dadurch die recht unspezifische Differenzkategorie Behinderung bzw. Nicht_Behinderung hervor. Diese wird meist unter mannigfaltigen Merkmalen subsumiert, die in irgendeiner Weise aufgrund von körperlichen oder geistigen bzw. kognitiven Differenzen einer vorherrschenden Normalität nicht entsprechen. „Aus dieser Grundannahme ergeben sich eine Reihe von Themen, die im Mittelpunkt der kulturwissenschaftlichen Disability Studies stehen:

Die Produktion von kulturellem Wissen über den Körper,
die Entstehung von Normalität und Abweichung,

die Differenzierung von Individuen aufgrund körperlicher Merkmale,
die Ausgestaltung gesellschaftlicher Ein- und Ausschließungspraktiken,
die Formung von Identitäten und
die Ausprägung und Wirkungsweise von Körperbildern und Subjektvorstellungen“ (Waldschmidt 2003 zit. nach Dederich 2009, 35).

Ein kulturwissenschaftliches Behinderungsmodell zeichnet sich also durch die starke Fokussierung auf den materiellen Körper und die Analyse seiner Verflechtung mit kulturellen Wissenssystemen und Praktiken aus. Das sozialwissenschaftliche Modell dagegen klammert den Körper eher aus oder er wird lediglich im medizinischen und therapeutischen Kontext bzw. im naturwissenschaftlichen Zusammenhang zum Thema. Auf Grundlage der realistischen Ontologie wurde Schädigung als objektive transhistorische und -kulturelle Tatsache bearbeitet. Im Anschluss an Foucault stellt Dederich heraus, dass diese scheinbare Tatsache als historisch kontingenter Effekt im Spiegel moderner Macht erscheint, die mit den zwei theoretischen Begriffen Wissen und Subjekt eng verbunden sind (vgl. ebd. 36) (vgl. Kapitel 12.1 *Wissen* und Kapitel 12.2 *Subjektivierung*). „Dem Zusammenspiel von Diskurs und dem pragmatisch gefassten Wissensbegriff wird eine eminente wirklichkeitserzeugende Macht zugesprochen, die sich nicht nur auf die Formen der sozialen und kulturellen Welt beziehen, sondern auch auf den Körper und das ‚Innere‘ des Menschen. [...] ‚Man muss den Diskurs als eine Gewalt begreifen, die wir den Dingen antun; jedenfalls als eine Praxis, die wir ihnen aufzwingen‘ “ (Foucault 1991, zit. nach Dederich 2009, 36). Die Inhalte des Diskurses richten sich anhand von Sprache und kultureller Praktiken im Subjekt ein. So gesehen obliegt der Medizin das Monopol der Benennung/Klassifikation von Körpern und seinem Inneren, was zum Diskurs über Dysfunktionen und Schädigungen führte. Durch die Benennung und diagnostische Etikettierung wie auch deren stetige Wiederholung wird eine spezifische Art von Körpern hervorgebracht, nämlich behinderte Körper, die mit bestimmten Zeichen, Diagnosen, Symptomen, Erscheinungen und normativen Erwartungen einhergehen. Der Körper wird zur Materialisation diagnostischer Etiketten, ihrer Zwänge und folgenden Regulierungen zur Norm hin. Durch den (an)erkennenden Blick wird in der sichtbaren Welt Wissen hervorgebracht und verbündet sich mit dem kontrollierenden und disziplinierenden Blick. „Im Kontext von Behinderung besteht der wohl wichtigste Machteffekt

somit darin, als naturgegeben erscheinen zu lassen, was tatsächlich gesellschaftlich bzw. kulturell bedingt ist. Macht hat einen produktiven Charakter; sie wirkt keineswegs nur repressiv, sondern bringt die Dinge hervor“ (Dederich 2009, 36).

Verstehen wir im Widerspruch dazu den Körper im kulturwissenschaftlichen Sinne als eine Sprache, als einen aus dem Körper geformten ‚Körpertext‘, so fungiert er „als Chiffre, als Spur, als Geschichte, als Erinnerung, da sich Erlebtes in ihm einschreibt. Damit wird der Körper zum Ausgangspunkt und Produktionsort von Prozessen der Sinnstiftung und -steuerung. Der Körper wird in seiner eigenen Materialität wahrgenommen und *als* Handlung, *als* Sprache gebraucht und nicht als Träger ‚für etwas‘ erfasst. Schreiben wird zum Körper und Körper zum Schreiben, Körper ist Schreiben, Handeln, Darstellen und umgekehrt“ (De Toro 2002, 39 Hervorhebungen im Original). Verbunden mit den Differenzperspektiven in der Erziehungswissenschaft manifestieren sich Zeichen, Schreiben, Geschichte, Erinnerung im Körper und konstruieren ihn entsprechend. Und andersherum gewendet: wenn Körper zum Schreiben wird, stellt er dies oder ganz Unerwartetes auch dar und bringt etwas zum Ausdruck. Hierin liegt die Chance, durch Körper das zu schreiben, zu praktizieren, darzustellen und Inhalte zu transportieren bzw. zu vermitteln, was mit den vorherrschenden machtvollen Bedeutungen und Ordnungen bricht, diese auf subversive Weise unterläuft oder dekonstruiert und andere Sichtweisen entgegensetzt.

12.3.2. Hegemoniedispositiv oder das Macht-Wissen-Spiel

Der Begriff Hegemonie impliziert, dass es gesellschaftlich herrschende bzw. vorherrschende Vorstellungen gibt, die mit einem generalisierten Erwartungsmuster, also einer bestimmten Norm (z.B. körperliche Norm, körperliche und kognitive Leistungsfähigkeit) oder auch sozialen Normen (z.B. ein gewünschtes Verhalten, Leistungsbereitschaft) zusammenhängen. Stetige Vergleiche setzen eine Grenze zwischen dem Normalen als das Naturgegebene und dem qualitativ unterschiedlichen Gegenpol bzw. binären

Gegensatz (vgl. Dederich 2007, 135) und münden in eine gesellschaftlich anerkannte Vorstellung darüber, was Normalität ist. Normalität verweist auf einen körperlichen, kognitiven und psychischen Normalzustand. Die Sichtbarkeit einer Behinderung bzw. eines Verhaltens im Vergleich zu einer vorherrschenden Norm führt zu einer gesellschaftlichen Normabweichung bzw. Differenzierung. Da diese zu Irritationen führt, setzen gesellschaftliche Kräfte machtvoll durch, dass Normen bzw. soziale Normen eingehalten werden - sie führen zur Normalisierung i.S. eines Machtinstruments. Über soziale Normen wird eine gewisse Ordnung gewährleistet. Diese führt jedoch zur Komplexitätsreduktion, die wiederum zu verengten Verhaltensmöglichkeiten (vgl. Dederich 2007, 130), Interpretations- und Repräsentationsmöglichkeiten über Minoritäten führt. Die Perspektiven Behinderter, ihre Wahrnehmung der Wirklichkeit, ihre Lebens- und Ausdrucksweisen treten kaum in Erscheinung. Häufig werden sie als bemitleidenswerte Bedürftige, Störenfriede (homogener Bildung) oder Superkrüppel abgetan.

In Anschluss an die Disability Studies (Dederich 2007; Waldschmidt 2009) ist Behinderung „[...] als historisches, kulturelles und gesellschaftliches Differenzierungsmerkmal“ (Waldschmidt 2009, 130) in hegemonialen Verhältnissen zu verstehen und tritt durch das Zusammenspiel von Körper und vorherrschenden Normen zutage. „Die Orientierung an der Normalität im normalistischen Sinn bedeutet dann eine Selbstregulierung der Subjekte auf den Durchschnitt hin“ (Dederich 2007, 134). Behinderung unterliegt demnach einer Disziplinarmacht (vgl. Waldschmidt 2007, 68). Waldschmidt überträgt deren fünf Verfahren (Vergleich, Differenzierung, Hierarchisierung, Homogenisierung, Ausschließung) nach der Gefängnisstudie von Foucault (1989) auf den gesellschaftlichen Umgang mit Behinderung als „schuldloses Verbrechen“ (ebd.). „So werden Körper, um sie als behindert etikettieren zu können, laufend mit anderen Körpern verglichen [z.B. in Intelligenztests und medizinischer Diagnostik, S.I.]; auch werden sie differenziert, nämlich als unterschiedlich leistungs- und erwerbsgemindert, förder-, hilfs- und pflegebedürftig eingestuft; des Weiteren werden sie - z.B. nach dem sozialrechtlich festgelegten ‚Grad der Behinderung‘ oder den ‚Stufen der Pflegebedürftigkeit‘ - in eine hierarchisierende Rangordnung eingegliedert, außerdem werden sie in homogene Gruppen - der Lernbehinderten, Hörgeschädigten, Mehrfachbehinderten etc. - eingeteilt und schließlich in Sonderschulen, Wohnheimen und Behindertenwerkstätten exkludierenden

Strategien unterworfen“ (Foucault 1989 zit. nach Waldschmidt 2007, 68). Das macht deutlich, dass es sich bei Behinderung und Nicht-Behinderung bzw. Nicht_Behinderung um ein Herrschaftsverhältnis handelt. Behinderung widerspricht dem kulturell hegemonialen Bild des Allgemeinen, was dazu führt, dass behinderte Menschen Barrieren in der Partizipation an der Gesellschaft (Hazibar/Mecheril 2013) oder gar normierende Sanktionen (Waldschmidt 2007) erfahren. Mit der Festlegung von Normalität wird eine herrschende Mehrheitsgesellschaft festgeschrieben - Behinderung wird damit zur Abweichung und Menschen mit Behinderung herabgesetzt und unterdrückt.

Bei Nicht_Behinderung wird der Macht-Wissenskomplex bzw. die gesellschaftliche Deutungsgrammatik, in Form von Ableismus zur Alltagsnormalität und überall reproduziert, situativ aktiviert und bestätigt und auf andere Bereiche übertragen. Leistung, Fähigkeiten, der perfekte Körper und angepasstes Verhalten werden zur vorausgesetzten Norm, Abweichungen davon werden problematisch bewertet und Ausgrenzung Bestandteil gesellschaftlicher Wirklichkeit (vgl. Yildiz 2011, 36). Ableismus ist eine essentialisierende Beurteilung von körperlichen und kognitiven Fähigkeiten, die alle Menschen betrifft (vgl. Maskos 2010, o.S.), Abweichungen von einer anerkannten körperlichen und geistigen bzw. kognitiven Norm jedoch negativ bewertet. Wesentlich daran ist, dass diese Macht der Beurteilung anhand eines Vergleichs vonstatten geht, der auf dem gesellschaftlich vorherrschenden Wissen über Normalvorstellungen und Abweichungen beruht. Dies zeigt sich im Herrschaftsverhältnis Ableismus und thematisiert die fähige Norm und die unfähige Abweichung. „Durch diesen Macht-Wissens-Komplex werden gesellschaftliche, politische und ökonomische Gegensätze als medizinische Differenzen umgedeutet, Abweichung als naturgegeben verstanden und soziale Probleme als mentale definiert, wodurch Behinderte gesellschaftlich auf eine Andersheit festgelegt werden - Stigmatisierung, Biologisierung bzw. Medizinierung, Essentialisierung und Degradierung von Behindertengruppen werden vorangetrieben und können nicht überwunden werden“ (Imholz/Lindmeier 2019, 96). Die Perspektive Behinderter und kreative Kompensierungsstrategien des Spannungsverhältnisses zwischen Hegemonie und Unterdrückung bzw. uneindeutige, hybride und mehrdimensionale Selbstdefinitionen der eigenen Situation bleiben unberücksichtigt. Die Perspektiven Behinderter und ihre alltägliche Lebensrealität treten kaum in Erscheinung. Wenn jedoch die Lebens- und Ausdrucksweisen

Behinderter in den Mittelpunkt gerückt werden, so sieht man sich mit einem gänzlich anderen Bild konfrontiert. Die Gestaltung einer Alltagspraxis in den vorherrschenden Verhältnissen (Yildiz 2011 greift in dem Zusammenhang den passenden Begriff des ‚Habitus der Überlebenskunst‘ auf) unter hegemonialen und restriktiven Bedingungen wird erkennbar. Die dadurch geprägte Entwicklung eigener Lebensentwürfe, spezifischer Kompetenzen und Strategien, welche die gesellschaftliche Positionierung der Menschen beeinflussen, die hegemonialer Macht ausgesetzt sind, müssen betrachtet werden und in bildungs- und gesellschaftsrelevanten Diskursen einbezogen werden. Es erwächst die Möglichkeit, die kreativen Lösungen zur Handhabung individueller Lebensgeschichten in die Pädagogik einzubeziehen. Damit kann der hegemoniale Habitus sowie gesellschaftliche Wissenskomplexe durch eine kritische Pädagogik infrage gestellt und aufgebrochen werden.

Interpretationen von, Wissen über und Blicke auf Minoritäten sind „Machtmittel“ (Waldschmidt 2007, 65), die auch gegenwärtig noch vorhanden sind - trotz der Versuche, Diversität positiv zu fassen. Es ist angezeigt, Behinderung auf eine komplexere Weise zu erfassen - mit einem Blick, der sich von normalisierenden und homogenisierenden Festlegungen verabschiedet, Ambivalenzen, Transdifferenzen und die Perspektive der Betroffenen in den Mittelpunkt stellt, diese strukturell einbezieht und gesellschaftliche Veränderungsprozesse anregt (vgl. Yildiz 2011, 40). Die Perspektive bspw. Behinderter wird zentral - sie rücken als Expert*innen für ihre eigene Alltagspraxis in den Fokus. Die Beachtung von kreativen Möglichkeiten im Umgang mit dem Spannungsverhältnis zwischen Anpassung und Außenseiterrolle, zwischen Hegemonie und Unterdrückung ist der Anerkennung des Anderen implizit. „Auf diese Weise rücken die mehr oder weniger pragmatischen, im Alltag entstandenen Kompetenzen als eine erfolgreiche Praxis in den Vordergrund und finden Eingang in den gesellschaftlichen Diskurs“ (ebd.). Dies erfordert einen diversitätsbewussten Blick, der sich von einem reifizierenden Denkstil entfernt (vgl. Hirschauer 2014, 179) und die Öffnung von Institutionen und Organisationen mit dem Ziel, „diese gesellschaftliche Realität in den institutionellen Abläufen und den Selbstdarstellungen von Einrichtungen widerzuspiegeln und anzuerkennen. [...] So wird die auf Anerkennung basierende Orientierung vielfältige Chancen bieten, eine hegemoniale

Normalität in Frage zu stellen, institutionelle Diskriminierung öffentlich zu thematisieren und die [...] [marginalisierten, S.I.] Perspektiven als konstitutiv in die Gestaltung von Gesellschaft und Bildungsprozessen einzubinden. [...] Differenzen sind in Bewegung geraten und verlangen neue Orientierungen und mehrfache Zugehörigkeiten, sie führen dazu, dass Vertrautes neu interpretiert werden [muss]“ (Hirschauer 2014, 41). Es geht hiermit um die Gestaltung von Kultur und die gestaltende Kultur. Kultur wird als symbolische Ordnung des Sozialen durch Praktiken des ‚doing culture‘ ständig (re-)produziert, verschoben und transformiert. Damit können Menschen ihren Erfahrungen Sinn geben und Ausdruck verleihen, was erneut zu andersartigen Erfahrungsmöglichkeiten führt. Wesentlich in Bezug zu Hegemonie dabei ist, dass Macht immer auch auf eine Gegenmacht oder einen Widerstand verweist und dass hegemoniale Projekte in eine symbolische Ordnung münden, die es zu universalisieren gilt (vgl. Moebius 2012, 17).

„Die Beherrschten sind aber keine unbewegliche, ohnmächtige Masse, sondern besitzen ihrerseits Handlungskraft und Widerstandspotential. Bemerkenswert ist, dass Vertreter der Cultural Studies wie Stuart Hall und John Fiske dieses Widerstandspotential analog zu anderen poststrukturalistischen Kulturtheorien (Michel Foucault, Judith Butler) nicht in einem für sie inexistenten Bereich außerhalb der Machtbeziehungen und gesellschaftlichen Kämpfe verorten [...], sondern als ein kreatives Potential der Gegenmacht der marginalisierten und unterdrückten Subjekte innerhalb der Machtbeziehungen“ (Moebius 2012, 19). Dieser Blick bedeutet auch zu erkennen, dass Wissen - Subjektivierung - Macht keine starren Diskurse, sondern stetig in Bewegung sind und damit das Spiel der Verschiebung und Veränderung beginnt. Dieses wird im folgenden Kapitel 14 *Repräsentation in Bewegung* weiter ausdifferenziert und anhand der Selbst(re)präsentation Behinderter in Verbindung mit widerständig-dekonstruktiven Praxen (Kapitel 14) anschaulicher.

13. Repräsentation in Bewegung

Im vorausgehenden Kapitel *Wissen - Subjektivität - Macht in Bewegung* wurde deutlich, dass marginalisierte Gruppen bzw. die Bedeutung von und das Wissen über Nicht_Behinderung keiner objektiven Wirklichkeit entspringt, sondern, dass es Menschen und ihre differenzkonstituierenden Praxen sind, die durch Rückgriff auf kulturelle Systeme der Repräsentation Bedeutung machtvoll konstruieren. Repräsentation entsteht also, indem sich gewohnte Vorstellungen, Bedeutungen, Fixierungen durch Bilder, Symbole oder Sprache zu Kultur bündeln und Kultur wiederum Bedeutung durch Sprache (re-)produziert. Das zeigt, dass der mentale Rahmen i.S. von Ideologie (siehe Kapitel 12.1.2 *Ideologie und Erfahrungswissen*) im Kontext von Behinderung kulturell und sozial hergestellt ist, was jedoch auch darauf verweist - und gerade darin liegt das Potenzial das in dieser Arbeit thematisiert werden soll - dass kulturelle Vorstellungen, Bedeutungen und Repräsentationen auch veränderbar sind. Repräsentation gestaltet sich also in der (Re)Konstruktion bzw. Herstellung und Verhandlung von kulturellem Wissen, Subjekten und Macht aus. Marginalisierte Positionen und Perspektiven nehmen gegenwärtig Einfluss darauf.

Für die weitere Auseinandersetzung und zur Konkretisierung dekonstruktiver Differenzperspektiven und dekonstruktiver Praxen, ist es zunächst bedeutsam, den Aspekt der Repräsentation zu vertiefen. Dabei werde ich immer wieder auf Stuart Halls Überlegungen aus dem Buch *Ideologie Identität Repräsentation* (2004) Bezug nehmen und diese mit dem Aspekt der Behinderung verbinden. Zunächst möchte ich jedoch die *Bedeutungsebenen von Repräsentation* (Kapitel 13.1) erläutern, um zu zeigen, mit welchen Zugängen (epistemologischer, ästhetischer, politischer, ...) sie relevant wird. Zudem wird dadurch transparent, wie der Begriff Repräsentation im weiteren Verlauf der Arbeit zu verstehen ist, welches Potenzial er innehat und wie er sich in der weiteren Auseinandersetzung im Kontext widerständig-dekonstruktiver Praxen Behinderter verschiebt. Der Bezug auf den Körper als Medium kultureller Repräsentation (Kapitel 13.2) *Repräsentation und Körper* ist wesentlicher Ausgangspunkt. An ihm wird Behinderung salient und kulturell geprägte Vorstellungen von Körpern legen Körpernormen fest, anhand

derer Menschen eingeordnet werden. Weiter wird die Frage relevant, wer eigentlich wen repräsentieren darf und wie die mit Repräsentation verbundenen Herstellungsmomente zu fassen sind. Dieser Frage widmet sich das Kapitel 13.3 *Cultural Turn und Repräsentationskritik*, in dem Ansätze der Repräsentationskritik aufgegriffen werden. Daran anschließend werden machtvollere Repräsentationspraktiken (Kapitel 13.4) vorgestellt, die Menschen anhand von kulturell geprägten und gewohnten Vorstellungen bspw. über Behinderung festlegen. Zuletzt und wesentlich für die weitere Auseinandersetzung ist der *Angriff auf marginalisierende Repräsentationen*, die in das Kapitel 13.5 *Kulturpolitik - Kampf gegen festlegende Repräsentationsregime* überleitet, in dem das Potenzial der Uneindeutigkeit und neuer Repräsentationsformen bei der Erfassung von Subjekten und deren Lebensweisen dargestellt wird. Diese Überlegungen und Perspektivwechsel münden in das Kapitel 14 *Widerständig-dekonstruktive Praxen in der Selbst(re)präsentation*, in dem verdeutlicht wird, wie Repräsentation im Kontext von Behinderung in Bewegung gerät bzw. bereits in Bewegung ist und macht dabei klar, wie sich Wissen - Subjektivierung - Macht darin neu ausgestaltet. Das zeigt, wie durch die Selbst(re)präsentation Behinderter Einfluss auf historisch-kulturell entstandenes Wissen genommen wird. Behinderung kommt dadurch machtkritisch in den Blick und der behinderte Körper als politisch, wenn er als Medium des Ausdrucks in den Diskurs eingeht.

13.1. Bedeutungsebenen von Repräsentation

Zunächst ist es wichtig, die Bedeutung des Begriffs Repräsentation zu konkretisieren. Repräsentation hat seinen Wortursprung im Lateinischen (lat. *repraesentare* ‚vergegenwärtigen‘). Damit wird in der Philosophie die Vergegenwärtigung von nicht unmittelbar Gegebenem verstanden, was z.B. in der Vorstellung von Menschen oder in einem mentalen Rahmen (vgl. Kapitel 12.1.2) gedacht werden kann und intelligibel ist. Zudem ist in der weiteren Auseinandersetzung die politische Bedeutung relevant. Hierbei kann Repräsentation als Stellvertretung oder als Strategie verstanden werden bzw. als die Art

und Weise, bestimmte eigene Vorstellungen gegen andere Interessen durchzusetzen. Häufig wird der Begriff politics (vgl. Kapitel 11.1) genutzt und der Begriff wandert in die semantische Richtung von Selbstvertretung. In Anlehnung an diese zweigeteilte Semantik und nach Dederich kann Repräsentation in verschiedene Bedeutungsebenen unterteilt werden: Vorstellung, Vergegenwärtigung, Darstellung und Stellvertretung (2007, 76), die noch um die Ebene der Ausstellung erweitert werden kann.

Vorstellung: Eine Vorstellung von etwas ist in zeitlichen und situativen Horizonten bereits mit Bedeutung versehen und nicht einfach neutral präsent. Das heißt, dass Rahmen- und Hintergrundbedingungen in das eingehen, was sich in der Erfahrung zeigt (vgl. Dederich 2007, 76).

Vergegenwärtigung: In der Repräsentation dieser Art wird etwas Abwesendes, das zeitlich-räumlich nicht gegenwärtig ist durch Gedanken oder Vorstellung anwesend-vergegenwärtigt (vgl. ebd.). Eine Vorstellung und Vergegenwärtigung muss als das gefasst werden was imaginiert und gedacht werden kann, was intelligibel ist. Die Intelligibilität vollzieht sich durch Sprache und Zeichen und deren vorausgehende Bedeutung. Wesentlich an den ersten beiden Bedeutungsebenen ist, wie im Kapitel 12.1.1 *Diskurse und deren Wandel* auch thematisiert, dass bspw. die Vorstellungen und Vergegenwärtigungen über Behinderung bzw. das behinderte Subjekt nicht vordiskursiv sind, sondern historisch-kulturell vorbestimmt und geprägt.

Darstellung: Die Repräsentation in Form einer Darstellung „verweist auf die mediale Vermittlung des Erfahrenen“ (ebd.), das indirekt, also symbolisch z.B. durch Sprache, Text, Bilder erfahren wird. „Das, was durch das Medium repräsentiert werden soll, und die Art und Weise, wie es repräsentiert wird, sind nicht mehr zu trennen. Nimmt man die Aspekte der Vergegenwärtigung und der Darstellung zusammen, so wird zunächst deutlich, dass wir Wissen über Menschen, Sachverhalte, Ereignisse oder Zusammenhänge haben können, ohne jemals direkt damit konfrontiert worden zu sein. Zugleich wird fraglich, ob ein direktes, unmittelbares Wissen überhaupt möglich ist“ (Dederich 2007, 77).

Ausstellung: Die Ebene der Ausstellung kann erweiternd zur Darstellung betrachtet werden und war bereits historisch im Kontext von Behinderung bzw. körperlicher Abweichungen in Freak-Shows relevant. Mit der Hinzunahme von Ausstellung kann noch expliziter eine bestimmte Motivation oder Funktion hinter der Art der Präsentation erfasst werden. So gesehen dienten Freak-Shows der Unterhaltung, Verblüffung und dem Unbehagen des Publikums. Dadurch konnte sich dieses von dem nicht erstrebenswerten Anderen distanzieren und die nichtbehinderte eigene Normalität wurde bestätigt. Es wird noch zu zeigen sein, welche Motivation die gegenwärtige Darstellung und Ausstellung Behinderter als Selbst(re)präsentation bspw. in sozialen Netzwerken oder im künstlerischen Kontext hat.

Stellvertretung: Stellvertretung im politischen Sinne ist wieder mit Positionalität bzw. dem Standort (vgl. Kapitel 12.1) des Stellvertretenden verbunden. Die Frage kommt auf, warum eine vertretende Instanz das Recht bzw. die Autorität innehat, für andere zu sprechen oder Entscheidungen zu treffen (vgl. Dederich 2007, 77). Die Frage, wer über wen sprechen darf, ist eng verbunden mit der Repräsentationskritik (siehe Kapitel 13.3) und im Zusammenhang von marginalisierten Perspektiven von besonderer Bedeutung. Denn spricht ein Stellvertreter aus einer privilegierten Position, so sind der Repräsentation seine „Vorstellungen, Wissenskontexte und Wertungen eingelagert [...], die sich unentwirrbar mit der zu repräsentierenden ‚Realität‘ verbinden, auf die sie sich beziehen. Die Repräsentation von versehrten, entstellten oder verkrüppelten Menschen [...] dient somit nicht einfach der Abbildung einer spezifischen Realität. Vielmehr wird in ihnen Wirklichkeit sozial konstruiert. Repräsentationen lehren die Menschen, die in ihnen präsentierten Wirklichkeiten auf eine bestimmte Weise zu sehen und kognitiv-emotive Haltungen dazu einzunehmen“ (a.a.O. 77 f.). Dies wird v.a. auch deutlich, wenn wir den epistemologisch relevanten Aspekt der Tiefenästhetisierung (vgl. Dorner 2011, 209 ff.) vor Augen führen, der im folgenden Kapitel wieder aufgegriffen wird. In Repräsentationen sind jedoch nicht nur Vorstellungen und Bilder enthalten, sondern die damit verbundenen Zeichenordnungen bringen auf symbolischen, sprachlichen und diskursiven Weg das hervor, was sie symbolisieren bzw. bezeichnen - sie konstruieren Wirklichkeit (vgl. Dederich 2007, 78).

Was durch die Beschäftigung mit den Bedeutungsebenen deutlich wird ist, dass es im Kontext von Repräsentation und Bedeutung ein Innen und Außen bzw. eine innere und äußere Wahrnehmung gibt. Das können wir mit Casale (2001) fassen, da sie Repräsentation und Bedeutung mit Derrida in Anschluss an Husserls Zeichentheorie transparent macht. Diese besagt, dass Zeichen einerseits als Ausdruck i.S. eines geteilten Sinns bzw. Logos innerhalb von Diskurs und Kommunikation, und andererseits, dass Zeichen als Anzeichen i.S. einer Deutung von etwas verstanden wird. Es besteht also ein Unterschied von Erfasstem und einer Vorstellung, wobei gesagt werden muss, dass jedes Erfasstes vorgeprägt ist - „das Zeichen [gilt als, S.I.] ein Supplement für etwas Ursprünglicheres“ (Casale 2001, 39). Für Husserl vermitteln Sprache und Zeichen einen identischen Sinn, der der Kommunikation vorgängig ist und auf den ursprünglichen Sinn Bezug nimmt. Über den Zugang zur ursprünglichen Präsenz sei es möglich, „die bedeutende Funktion des Ausdrucks [als innere Wahrnehmung, S.I.] von seiner kundgebenden Funktion [als äußere Wahrnehmung, S.I.] zu unterscheiden. Diese Differenz setze die Unterscheidung zwischen ‚innerer‘ und ‚äußerer‘ Wahrnehmung voraus. [...] Aber während die innere Wahrnehmung ein wirkliches Erfassen sei, sei die äußere Wahrnehmung ein vermeintliches Erfassen.“ (ebd.). Das wahrnehmende Subjekt in seiner Präsenz kann mit einem monologischen, inneren Diskurs die erfasste Bedeutung nicht in die Welt bringen. Erst wenn der Wahrnehmungsakt des inneren Diskurses (z.B. zum Sinn von Behinderung) in einer wie auch immer gestalteten Kommunikation zum Ausdruck kommt (Text, Kunst, Gespräch, Selbstdarstellung, u.a.), ist diese Bedeutung eine Repräsentation und wird zur äußeren Wahrnehmung, die Vorstellungen beeinflussen kann. In den Bedeutungen der reflektierten, erfassten und kommunizierten Zeichen als Repräsentant liegt die Möglichkeit den Sinn derer zu verändern.

Mit Repräsentation wird also Bedeutung transportiert, was zeigt, dass Repräsentation mit Macht und Wissen verwoben ist und das Repräsentierte z.B. Behinderung/Behinderte festlegt. Diese vorrangig aus privilegierter Position heraus konstruierte und mehrheitsgesellschaftlich geordnete Wirklichkeit lässt uns die Welt auf bestimmte Weise sehen, erfahren, erkennen, denken. Dass sich die Wirklichkeit jedoch auch aus einer marginalisierten, inneren Wahrnehmung (vgl. Casale 2001, 39) heraus sehen, er-

fahren, erkennen, denken lässt, macht es notwendig, die Bedeutung der Repräsentation im Kontext von Behinderung herauszustellen und zu erweitern. Die innere Wahrnehmung behinderter Subjekte (Selbst-Präsenz) als wirkliches Erfassen des Sinns als bedeutende Funktion des Ausdrucks Behinderung (durch Zeichen, Sprache, usw.) ist bedeutsam.

In der Auseinandersetzung mit Repräsentation darf deshalb das politische Moment nicht übergangen werden, auf das Anja Tervooren mit Bezugnahme auf die Medien- und Kulturwissenschaftlerin Marie-Luise Angerer hinweist. Durch die Betrachtung der Mehrdeutigkeit des Begriffs Repräsentation mit den Aspekten der Vorstellung, Vergegenwärtigung, Darstellung einerseits und Stellvertretung/Selbstvertretung andererseits eröffnet sich erst das politisch-emanzipatorische Potenzial des Begriffs, denn lediglich auf Repräsentation als (visuelle, künstlerische, ...) Darstellung/Ausstellung zu verweisen, greift zu kurz. Tervooren bezieht sich dabei auf geschlechtliche Identitäten. Ihre Überlegungen lassen sich aber auch auf Behinderung anwenden. Sie führt dazu aus: „Doch Repräsentation bedeutet darüber hinaus auch Vertretung (im politischen Kontext) sowie Vorstellung [...]. Dieses Wissen umfasst nun jedoch genauso die Zuschreibungen bzw. notwendigen Festsetzungen geschlechtlicher Identitäten, nämlich, dass sie nicht nur das sind (sein können), was sichtbar ist, sondern dass sie gleichzeitig immer schon auf etwas anderes verweisen, und dass dieses andere in Potenzialität gehalten und nicht verdrängt wird“ (Tervooren 2008, 2). Das unterstreicht, dass Repräsentation nicht allein auf der Ebene des Symbolischen verbleiben kann, sondern dass neben der Darstellung eines Themas durch Bilder, Texte, Symbole u.a. immer auch eine politische Seite existiert, die durch die leibhaftige Präsentation der Minoritäten und deren (körperlichen) Medialität ausgedrückt werden kann. Somit wird die *Selbst(re)präsentation* als Selbstvertretung bedeutsam und stellt eine sechste Ebene der Repräsentation dar. Die folgenden Überlegungen begründen die Schreibweise Selbst(re)präsentation, die in dieser Arbeit verwendet wird.

Selbstvertretung: Repräsentation als Selbstvertretung macht das marginalisierte und behinderte Selbst sichtbar und bezieht das aus der Subjektivierung resultierende Selbstverhältnis und Selbstverständnis (vgl. Kapitel 12.2.1) ein. Das Ergebnis dieses inneren

Prozesses sowie das darin liegende Wissen wird nach Außen kommuniziert (siehe dazu auch Kapitel 13.4.2) und damit zur *Selbstrepräsentation*. Diese findet in der *Selbstpräsentation* als Darstellung/Ausstellung des Selbst ihren Ausdruck und verändert die *Repräsentation* i.S. von Vorstellung/Vergegenwärtigung. Die Vertretung des Selbst wird durch das individuelle Subjekt und das politische (Kollektiv-)Subjekt (vgl. Kapitel 12.2.2) artikuliert, wobei die Selbstvertretung durch ein Kollektiv das kritische Moment der Stellvertretung einbeziehen muss.

Das in der Selbstvertretung liegende politische Moment trägt die Möglichkeit in sich, vorherrschende historisch und kulturell hergestellte Vorstellungen über Behinderung oder andere Lebensweisen zu kritisieren und auch (weiter) zu entwickeln. Es beinhaltet und vermittelt eine Vorstellung darüber, *was* das (Re)Präsentierte *sein kann*, nicht nur *was* es aktuell *ist* (vgl. Tervooren 2008, 2). Das verweist auf Potenzialität und ein utopisches Moment, das eine Entwicklung zum Ausdruck bringt und Bedeutungen wie Behinderung erweitert. Diese Potenzialität wird durch die Perspektive Marginalisierter und Behinderter wie auch durch deren Selbst(re)präsentation wahrnehmbar (vgl. Mecheril/Messerschmidt 2013, 148). Darüber kann die symbolische Bedeutung und damit die Repräsentation als Vorstellung/Vergegenwärtigung verändert werden. Welche Rolle der Körper in diesem Zusammenhang spielt, wird im folgenden Kapitel thematisiert.

13.2. Repräsentation und Körper

Repräsentationen sind immer angereichert von Vorstellungen, Imaginationen, Wissenskontexten und Wertungen und sind damit mit der zu repräsentierenden ‚Realität‘ verbunden (vgl. Dederich 2007, 77). Die Repräsentation von Behinderten bzw. Behinderung wird v.a. auch durch die Medien (Werbung, Film, aber auch Literatur) durch die Darstellung behinderter Körper manifestiert bzw. Repräsentation wird am Körper salient. Damit wird das, was sozial konstruiert ist, gewusst und als Wirklichkeit betrachtet. Das Körperliche wird daher zunächst hervorgebracht und dann als Wahrheit begriffen. Der

Körper ist zum Gegenstand des Wissens geworden und zum Ziel von Machtpraktiken, die auf ihn in Form von Herrschaftstechniken einwirken und sich in ihm abspeichern. „Welche Wahrheit sich in Körpern zeigt, ist abhängig von den jeweilig historisch und kulturell situierten [vielfältigen] ‚Repräsentationsräumen‘, in denen sie hervorgebracht und modelliert wird“ (Dederich 2007, 79). Vorstellungen über behinderte Körper sind im gesellschaftlich-kulturellen Wissen integriert und stellen in unserer Kultur den mentalen Rahmen (vgl. Kapitel 12.1.2) für die Repräsentation Behinderung dar. Dieser spiegelt sich auch in Bildern (visuelle Zugänge) von oder Texten (literarische Texte) über Behinderte wider, also in der Art, wie Behinderung dargestellt wird bzw. wie über Behinderung gesprochen wird. Fachexpert*innen und Politiker*innen reden bspw. über Behinderung oder Behinderung betreffende Themen (wie z.B. die Entscheidung über molekulargenetische Pränataldiagnostik als Krankenkassenleistung) und beeinflussen Repräsentationen und damit Bilder über Behinderung. Viele historisch geprägte Vorstellungen über Behinderte haben sich durch wiederholendes Sprechen in pädagogischen, privaten, medialen oder kulturellen Kontexten über Behinderung bis heute gehalten. Schönwiese (2005, 38) folgend, gibt es unterschiedliche Träger und Vermittler von Repräsentationen bzw. Behinderungsbildern, die jedoch eng miteinander verflochten sind und innerhalb kultureller Rahmen in Repräsentationsräumen Vorstellungen und Theorien von Behinderung prägen und hervorbringen:

- „historisch entstandene Bilder
- durch die Wissenschaften systematisch geschaffene Bilder
- in der individuellen Sozialisation erworbene Bilder und
- über die Medien produzierte beziehungsweise verstärkte Bilder von Behinderung“ (Schönwiese 2005 zit. nach Dederich 2007, 79).

Interessant ist, dass sich diese via Geschichte und Wissenschaft wie auch Sozialisation und visuelle Tiefenästhetisierung geprägten Bilder (vgl. Dorner, 2011, 209 ff.) und Vorstellungen an Körpern manifestieren, bzw. der Körper als Medium der Wahrheiten gesehen wird. Der Körper wird als Träger oder Ausdruck von etwas betrachtet (bspw. als Träger oder Ausdruck einer Behinderung). „Bei der Frage, wie die kulturelle Repräsentation des Körpers erfolgt und welche Bedeutung Behinderung hierbei zukommt, wird sich zeigen, dass der Körper in zweierlei Hinsichten zentral ist: Er ist das physische

Medium, in dem sich Wahrheit materialisiert und sinnfällig wird. Und er fungiert als eine Matrix, anhand derer Gleichheit und Differenz der Menschen herausgestellt wird. [...] Im Körperlichen zeigt sich etwas, was mit der ‚Wahrheit‘ des Menschen zusammenhängt, und dies auf individueller und kollektiver Ebene“ (Dederich 2007, 79 f.). Im Kontext von Behinderung bedeutet dies, dass die Wahrheit Behinderung in Abgrenzung zur mehrheitsgesellschaftlichen Wahrheit Nichtbehinderung konstruiert wird und bei nicht vertrauten Betrachtern häufig durch Irritationen eines nicht normkonformen Körpers oder Verhaltens wahrnehmbar wird. „Die Irritation entsteht durch die Auffälligkeit einer körperlichen oder verhaltensbezogenen Andersartigkeit. Es kommen also ‚körperliche Regelwidrigkeiten‘ in den Blick, etwa Unvollständigkeit oder Unvollständigkeit von Körperteilen, Einschränkungen in der Mobilität, Schädigungen von Sinnesorganen, negativ empfundene ästhetische Auffälligkeiten, unvertrautes kommunikatives Verhalten und anderes mehr. Im Körperlichen werden Unterschiede sichtbar“ (ebd.). Diese basieren auf materiellen Kriterien sowie auf Normen, durch die jemand als abweichend oder behindert identifiziert werden kann, was dann mit „aufgeschnapptem“ Wissen kombiniert wird (wie bspw. dass die Wahrnehmung einer fehlenden Hand auch heutzutage noch häufig mit der Contergan-Geschichte in Zusammenhang gebracht wird). Daraus wird die Annahme abgeleitet, dass es eine Korrelation zwischen dem Außen (der sichtbaren Abweichung) und dem Innen (das vermeintliche Wissen über den Menschen dieses Körpers) gibt, die „den Körper zu einem Ort der Wahrheit macht. Zugleich scheint diese Wahrheit vor allem in Gestalt von Abweichungen sichtbar zu werden. Deshalb gehen in vielen Theorien zum Körper Wahrheitsansprüche und soziale Differenzkonstruktionen Hand in Hand“ (ebd.). Behinderung wird häufig als Gegenteil zu einer Normerwartung gesehen und Behinderte werden als Differenz zu hegemonial anerkannten Weißen, leistungsfähigen, ökonomisch abgesicherten, maskulinen Norm festgelegt.

Diese Überlegung schließt an der kulturtheoretischen Betrachtung De Toros an, der Körper als mediales Konstrukt bzw. Medium der Analyse betrachtet (vgl. De Toro 2002, 38). Interessant dabei ist, dass bspw. im Kontext Kunst oder Öffentlichkeit irritierende (dem Üblichen widerständige) und selbstbewusste Selbstpräsentationen sichtbar werden, die der Wahrheit, der Erfahrung und Lebensweise Behinderter entspricht. Diese

individuelle Ebene der Wahrheit beeinflusst auch die kollektive, was auf die Vorstellung vom Menschen allgemein verweist, also anthropologisch gesehen. Irritierend mag die Begegnung womöglich auch darum sein, da das, was verdrängt und von Nichtbehinderten als unvorstellbar abgelehnt wird, nämlich sich ein Leben mit Behinderung zu denken, mit der die Selbst(re)präsentation Behinderter und in einer selbstverständlichen Lebensweise mit Behinderung dargeboten wird. Behinderung wird als ein prägender Aspekt unter vielen erkennbar. Dabei verliert Behinderung ihre Dramatik als alleinige Kategorie im Leben Behinderter. Andererseits werden auch unangenehme Seiten von Behinderung zum Thema, seien es gesellschaftliche Barrieren und Grenzen oder auch physische und psychische Schmerzen, die als ein Aspekt thematisiert werden und die zeigen, dass sie Aufmerksamkeit brauchen. In dem Zusammenhang ist die folgende Frage Dederichs interessant: „Welche Wahrheit zeigt sich im Körper? Der Blick auf den menschlichen Körper sowie der ihm zugeschriebene Sinn, seine Bedeutsamkeit, sind selbst historischen Transformationen ausgesetzt. [...] Mit der Veränderung des Blicks verändert sich auch das, was der Blick erfasst. Historische Transformationen betreffen das Netzwerk kultureller Bedeutungen und Sinnzuschreibungen, mit denen das Erblickte versehen wird. Dies bedeutet letztendlich, dass die Idee der Wahrheit selbst historisiert wird - im Körper zeigt sich nicht *die* Wahrheit, sondern *eine* Wahrheit“ (Dederich, 2007, 81).

Menschen mit Behinderungserfahrung und deren kreative Lebensweisen (auch durch die Einflussnahme in Kunst und Kultur) beeinflussen und irritieren gesellschaftlich vorherrschende Vorstellungen. Behinderte repräsentieren sich daher mit einem Selbstverständnis entgegen gängiger Erwartungen, in dem ihre Behinderung als kreative Lebensgestaltungsmöglichkeit und als identitätsprägend aufscheint. Sie treten als Gestalter*in ihres Lebens und Beeinflusser*innen der gesellschaftlichen hegemonialen Vorstellungen auf. Vorherrschendes Wissen wird durch Behinderte irritiert, abgelehnt und infrage gestellt. Diese Erschütterungen und Irritationen von Vorstellungen sind produktiv, um über die hegemoniale Ideologie hinwegzukommen. Es braucht z.B. Bezugspunkte zu einer Frau, die als erste sitzende Krankenschwester gilt, Bilder von Kulturschaffenden, die Behinderung als Ermächtigung betrachten, es braucht Regis-

seure mit Behinderungserfahrung in Schauspiel und Tanz, um Ideen verschiedener Lebensweisen in Kultur und Gesellschaft hineinzutragen. Behinderte repräsentieren sich längst in kulturstiftenden und -prägenden Bereichen wie z.B. Wissenschaft und Forschung, Disability Studies und Disability Culture, Medien und Sozial Media, Theater- und Tanzproduktionen und stellen sich im Spiegel ihres Erfahrungswissens selbst dar. Wenn dies innerhalb von Pädagogik übersehen wird, birgt dies die Gefahr, dass sie ins Leere läuft, da sie die Lebens- und Ausdrucksweisen Behinderter nicht versteht und übersieht. Es braucht Wissenschaft und Pädagogik, die all dies aufnimmt, sich kritisch-reflexiv ausgestaltet, theoretisch aktuell ausrichtet und die diversitätsbewusste Frage nach der Repräsentation des „Anderen“ stellt, um die marginalisierten und behinderten Adressat*innen entsprechend ihrer Selbst(re)präsentation einzubeziehen. Daher wird im folgenden Kapitel die Frage danach, wer über bzw. für wen sprechen darf und wer wen repräsentiert, näher beleuchtet.

13.3. Cultural turn und Repräsentationskritik

In der Auseinandersetzung mit Repräsentation ist die kulturwissenschaftliche Veränderung des Repräsentationsdiskurses in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts zu betrachten. Diese begann mit dem cultural turn, der Wende von der Orientierung an Vorstellungen von Hochkulturen zu einem erweiterten Kulturverständnis als Populärkultur des Durchschnittlichen unter der Massenkultur des Alltags. Das Alltägliche der Menschen und dazugehörige Aspekte des Menschseins wurden in die Kultur hineingetragen und thematisiert, konnten damit repräsentiert werden. Daher wurde auch das Thema Behinderung relevant und bekam stetig mehr Aufmerksamkeit. Das führte dazu, dass vielfältige Lebensweisen als wesentlich für Kulturproduktion betrachtet wurden und schloss die Kulturproduktion Behinderter ein - eine disability culture entwickelte sich. In den 1980ern zeigte die Kulturtheorie verschiedene Entwürfe auf, wie Kultur repräsentiert werden kann und wie in ihr vorhandenes Wissen entsteht. Zunächst mit einem starken Fokus auf Textinterpretationen, mit einem Verständnis von Kultur als etwas, das man

lesen bzw. sich anhand von Symbolen erschließen kann (linguistic turn). In den 1990er Jahren wurde dann der Fokus der Interpretation von Kultur(en) auf Visuelles und Bilder gelegt. Das bildhafte der Kultur wurde im iconic turn vordergründig (vgl. Tervooren 2008, 2). Mit dem beginnenden 21. Jahrhundert spielt das Performative, die Praxis der Subjekte in Handlungen und Aufführungen eine wesentliche Rolle. „Im Rahmen des performative turns wird Kultur als symbolische Praxis aufgefasst“ (ebd.). Dies beinhaltet das Leibhaftige, wie Symbolik aufgeführt, wie Interaktion gestaltet, wie wir in Begegnungen mit Symbolen umgehen, usw. Kultur als symbolische Praxis hat also das Symbolische mit der Aufführung des Symbolischen im Performativen verbunden (vgl. Tervooren 2008, 3). In diesem doing culture wird das symbolisch Dargestellte mit dem Politischen verbunden, was auch in den Repräsentationsebenen (vgl. Kapitel 13.1) durch den Einbezug der Positionalität und des Standorts deutlich wird, von dem aus Repräsentation hergestellt oder beeinflusst wird.

Das verdeutlicht, dass Repräsentation etwas Gemachtes ist, also praktiziert wird. Praxen der Repräsentation befinden sich immer auch im Kontext von Kultur, Differenzkonstruktion und Differenzkritik. Daher schließen sich hier Fragen der Repräsentationskritik an, wobei die Schwierigkeiten und Probleme für Minoritäten zentral sind, die aus der Repräsentation von als „Andere“ gelesene und festgelegte Menschen gegenüber der festlegenden Mehrheitsgesellschaft bzw. -kultur hervorgehen. Die Züricher Hochschule der Künste (ZHdK) beschreibt in ihrem Wiki Ansatzpunkte der Repräsentationskritik und die Analyse der Repräsentationspraxen innerhalb von Kunstvermittlungsprozessen. Doch auch im Zusammenhang von Behinderung ist diese Zusammenstellung interessant:

(1) Wesentlicher Zugang wird dabei Foucaults Auseinandersetzung das ‚Drumherum‘ des Repräsentierten (bei ihm mit dem Gemälde La Meninas/1656), das sonst unsichtbar bleibt und damit auch die Entstehungsverhältnisse und Produzenten von Repräsentation. Solches ‚Drumherum‘ bezieht auch die Künstlerin Lorenza Böttner in ihren Kunst- und Tanzperformances ein oder wenn sie zeigt, in welchem Kontext sie ein Bild angefertigt hat. Damit wird der Repräsentations- bzw. Konstruktionsprozess selbst zum Gegenstand. „Gerade Velasquez‘ Gemälde wird von Foucault als ein Beispiel heraus-

gestellt, wo diese wichtigen Funktionen – sprich Modell, Maler und Betrachter_innen – nicht nur gezeigt werden, sondern sich ein interessantes Spiel der Entfixierung und Verschiebung dieser Positionen entfaltet“ (ZHdK 2022, o.S.). Wesentlicher Aspekt für Foucault im Prozess des Repräsentierens ist das Zusammenspiel von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit, darüber hinaus auch von Ordnung und Unordnung, von Konstruktion und Dekonstruktion.

(2) Zudem wird in Anlehnung an Silverman der Blick bzw. das Blickregime im Kontext von Repräsentationskritik thematisiert. Der Blick orientiert sich an dem kulturellen Blickrepertoire, also den vorgesehenen und bekannten Vorstellungen über etwas, mit denen etwas (visuell) erkannt werden kann. „Dabei verweist sie auf die Wirkmächtigkeit kollektivierter Blickweisen und spricht aufgrund deren regulierender, normativer und kontrollierender Wirkung von einem Blickregime (gaze). Denn der Blick verlangt spezifische Darstellungsweisen, um erblicken zu können. Im Umkehrschluss heißt das für jemanden, die_der erblickt werden will, sich diesem Diktat des Blickregimes zu unterwerfen, sich an die geforderten Darstellungsparameter zu halten oder zumindest sich dazu zu verhalten“ (ebd.). Nicht erblickt werden zu können geht häufig auch mit nicht erkannt bzw. anerkannt werden einher. Nur das kulturell Bekannte und Festgelegte, Vorgesehene kann eingeordnet, erkannt und anerkannt werden (siehe Kapitel 12.2). Daran orientiert sich, was und wie gesehen wird, wie Sichtbares bearbeitet wird und Unsichtbares häufig übersehen wird. „Silverman schlägt als eine mögliche Intervention und Umarbeitung gegen das bestehende Blickregime vor, kollektiv die unbeleuchteten Teile des screen in den Vordergrund zu rücken und die ‚hellen‘, leicht sichtbaren ‚heute als normative Darstellung auftretenden‘ (Silverman 1997, 59) Teile dafür abzudunkeln“ (ebd.).

(3) Repräsentationen sind von Ideologischen Strukturen und Feldern geprägt. Diese stellen sich auch in institutionellen Kontexten dar (Museen, Pädagogik, ...) und nehmen Einfluss auf Repräsentationsprozesse, regulieren die Art und Weise des Repräsentierens. „Dies kann als eine Art Rahmung verstanden werden, wobei einerseits die Praktiken der Akteure und Akteurinnen beeinflusst werden und andererseits diese Praktiken die rahmende Bedingung mit herstellen“ (ebd.). Ideologie verstanden als Weltsicht und als Rahmen die gesellschaftliche Wirklichkeit zu verstehen und zu erklären, bildet

dann auch die Form heraus, wie etwas eingeordnet oder repräsentiert wird. Somit werden bewährte soziale Konventionen erlernt und zitiert, können aber auch mitgestaltet und in veränderter Weise rezitiert werden. Ideologie verstanden als Ideologie der Majorität und auch der Marginalisierten ist also „die Art und Weise, mit der die Individuen sich ihr Verhältnis zu den eigenen Lebensbedingungen darstellen - und zwar wesentlich imaginär, mit Hilfe von Bildern (visuellen, sprachlichen, mentalen, usw.“ (Holert 2005 zit. nach ZHfK 2022, o.S.). Repräsentationspraktiken sind daher durch Institutionen und ihre ideologisch-gesellschaftlichen Kontexte gerahmt. Dies gilt es bei repräsentationskritischen Analysen in den Blick zu nehmen (vgl. ZHfK 2022, o.J.).

(4) Die Offenlegung von dominanten Ideologien oder auch Mythen kann als Macht- und Herrschaftsanalyse verstanden werden. „Diese Überlegungen bauen auf semiologische Ansätze auf, wobei Zeichen als konstruiertes Bedeutungsgeflecht aus der Verknüpfung von Signifikant (Lautbild) und Signifikat (Vorstellungsbild) entstehen“ (ebd.). Der Herstellung des Selbstverständlichen, Offensichtlichen, Unzweifelhaften, also des Evidenten und auch von hierarchischer Differenz innerhalb von Repräsentationen kann so nachgegangen und aufgedeckt werden. Die Umstände, die den Eindruck erwecken, dass die Bedeutung der Dinge einfach gegeben ist, kann dekonstruiert werden.

(5) Wesentlich hierfür und auch im weiteren Verlauf ist Halls Ansatz der Repräsentationsregime, der v.a. Aspekte von Macht, Differenzproduktion und das Festschreiben von Bedeutungen innerhalb von Repräsentationspraxen aufdeckt. Für die Analyse interessant sind v.a. Praktiken, die Differenz und Andersheit in ähnlicher Weise repräsentieren. Differenzachsen werden festgeschrieben und dominante Wahrnehmungsmuster und Darstellungsweisen hergestellt. „[D]as gesamte Repertoire an Bildern und visuellen Effekten, durch das ‚Differenz‘ in einem beliebigen historischen Moment repräsentiert wird, wird als Repräsentationsregime bezeichnet“ (Hall 2004c, 115) und zum scheinbar selbstverständlichen und klaren common sense. Durch diesen lässt sich nicht erkunden, wie die Dinge beschaffen sind, sondern lediglich, wie sie sich in die bestehende Ordnung einfügen. „Neben der Herausarbeitung und Benennung des Dominanten und Regulären der Differenzproduktion ist es aus analytischer Sicht auch produktiv auf Elemente von Repräsentationen zu blicken, wo diese von der gängigen Differenzproduktion abweichen und dabei evtl. dominante Praktiken des Othering oder der Stereotypisierung

unterbrechen“ (ZHfK 2022, o.S.). Dies kritisiert, dekonstruiert und verändert Differenz und Repräsentationsregime.

Tervooren stellt im Zusammenhang der Repräsentationskritik drei Positionen vor, die im interdisziplinären Differenzdiskurs verortet sind und die sie für das Thema der Repräsentation im Kontext von Behinderung für relevant hält:

(1) Emanuel Levinas' (Philosoph) These ist, dass das „Andere“ ständig in einer Weise dargestellt wurde, in der die Andersheit des Anderen zum Verschwinden gebracht wurde bzw. gar ausradiert wurde.

(2) Trinh T. Minh-ha (Kulturtheoretikerin und Anthropologin) vertritt die These, dass es heute darum geht, das Andere in klar festgelegten Grenzen, Bereichen, Reservaten zu belassen, wo es sowieso bereits war. Das Andere wird daher nicht mehr zerstört oder zum Verschwinden gebracht, solange es sich hütet gegebene Grenzen zu überschreiten. Damit würde Minoritäten lediglich ein begrenzter Rahmen zugestanden, in dem eigene Regeln und Normen praktiziert werden können. Dies kritisiert Minh-ha. Kritisch betrachtet und „[b]ezogen auf die Disability Studies hieße dies, dass der allgemeine Diskurs sich nicht davon beeindrucken lassen müsste, was in den Disability Studies gemacht wird“ (Tervooren 2008, 3).

3. Judith Butler (Genderstudien und Philosophin) arbeitet im Kontext feministischer Identitätstheorien heraus, dass die Erfassung von feministischer Identität häufig mit der horizontalen Aufzählung von Adjektiven einhergeht und irgendwann immer mit einem ‚usw.‘ als Ergänzung des nicht Erfassten endet, was zeigt, dass Identität nicht endgültig erfasst werden kann. „Um zu vermeiden, etwas Falsches über andere zu sagen, wurde aufgezählt, welche Differenzen jeweils bedacht wurden. Aber genau dieses Vorgehen muss stets scheitern. Es muss deshalb scheitern, weil man immer jemanden vergisst und weil Identität sich ständig wandelt. Butler sagt, die vollständige Repräsentation der eigenen und einer anderen Identität sei ein Mythos, könne nie gelingen und müsse immer scheitern“ (Tervooren 2008, 4). Butler bezieht sich in ihrer Aufzählung statt auf Behinderung lediglich auf Gesundheit. Behinderung spielt im Genderdiskurs und im Diversitätsdiskurs selten eine Rolle, was zeigt, dass sich behinderte Frauen in (politischen) Diskursen oft nicht verorten können. Tervooren sieht darin für die Disability Studies

die Chance, sich bspw. in Genderfragen, die sich mit dem Aspekt der Behinderung verflechten, sichtbar und wahrnehmbar zu positionieren.

Der Ursprung der wissenschaftlichen Krise der Repräsentation liegt v.a. in der Ethnografie, da hierbei immer von Außenstehenden etwas Fremdes, „Anderes“ analysiert, interpretiert und beschrieben wird. Es wird also von außen auf etwas geschaut und daher kann man sich darüber der Wirklichkeit nur annähern. Keine Wissenschaften, Disziplinen oder Subkulturen haben einen Wirklichkeitsanspruch. Der privilegierte und autoritäre Zugang zu Wirklichkeit durch Wissenschaft und privilegierte Forschende wurden infrage gestellt und durch die Repräsentationskritik erschüttert. „Wissen ist grundsätzlich perspektivisch begrenzt, d.h. an kulturelle Wahrnehmungsgewohnheiten, technische Voraussetzungen, diskursive Praktiken, Erkenntnis- und Verwertungsinteressen usw. gebunden. Die Einsicht in die Perspektivität der Wissenschaften hat, gekoppelt mit der Freilegung ihrer produktiven, wirklichkeitsgenerierenden Macht, zu einer Krise der Repräsentation geführt“ (Dederich 2013a, 57), welche letztendlich auch eine Krise der Legitimation bedeutet. Wissenschaftlich gewonnenes Wissen und auch kritische wissenschaftliche Reflexion sind ethisch und politisch. Es müssen die Folgen auf das gesellschaftliche Wissen und dahinterstehende Interessen bedacht werden und v.a. wie das produzierte Wissen auf Gemeinschaft und das Zusammenleben wirkt, wie es gelingt, „dem Anderen einen Raum für ein gelingendes Leben zu eröffnen“ (ebd.). Daher wird es bedeutsam, die Wirklichkeit aus dem Erfahrungswissen von Minoritäten zu analysieren und zu beschreiben, was zunächst von den Cultural Studies betont wurde. Zurückzuweisen ist die Annahme privilegierter Zugänge zur Wahrheit, was im Umkehrschluss die Bedeutung der Perspektive von Minoritäten auf die Welt bekräftigt (vgl. a.a.O. 58). Diese Argumentation führt erstens zu einem hegemoniefreien Diskursraum (welcher auch mit der kulturwissenschaftlich gerahmten Heilpädagogik nach Dederich 2013a möglich wird), in dem Brücken, Übergänge und Anschlussstellen zwischen Differenten bzw. Anderen gesucht werden, ohne durch (heil)pädagogisches Wissen festzuschreiben und zweitens zu Reflexivität und bedarf der Offenheit gegenüber dem „Anderen“ (vgl. a.a.O. 58 f.) in seinem So-Sein und Werden. Dabei spielt der Einbezug von Repräsentationen

i.S. von Selbstvertretung (Kapitel 13.1) Selbstdarstellung und Selbst(re)präsentation mit ihrem politisch-emanzipatorischen Potenzial eine bedeutsame Rolle.

Neben der symbolischen Repräsentation (für was stehe ich und wie möchte ich gesehen werden) kommt eine aktive politische Repräsentation i.S. eines ‚acting for‘ hinzu. „Hanna Pitkin, die bekannteste Theoretikerin des Repräsentationsprinzips, hat zwischen zwei Formen der Repräsentation unterschieden, der aktiven („acting for“) und der symbolischen Repräsentation („standing for“)“ (Kester 2019, o.S.). Durch diese Unterscheidung werden m.E. bereits zwei Zugänge in der Veränderung von Wissen, Subjektivierung und Macht transparent, die jedoch auch in verwobener Weise möglich sind: der aktive, handlungsfähige, ermächtigende und politische Zugang und der passive, symbolische und in der Rezitation verschobene Zugang. Doch betrachten wir zunächst machtvolle und festlegende Repräsentationspraktiken (Kapitel 13.4) um dann im weiteren Verlauf den Widerstand der Marginalisierten zu vertiefen.

13.4. (Machtvolle) Repräsentationspraktiken

Mehrheitsgesellschaftlich geprägte Repräsentationen haben in einem historisch- kulturellen Rahmen Menschen als behindert hervorgebracht und konstituiert. Diese konstituierenden machtvollen Repräsentationspraktiken korrespondieren mit vorherrschenden Werten in der Gesellschaft, sind z.B. kapitalistisch geprägt, wodurch das Andere im Sinne der dazugehörigen Verwertungslogik hervorgebracht wird. Das zeigt v.a. auch die kritische Auseinandersetzung mit Ableismus (Kapitel 6.5.1), mit der dahinterliegenden Repräsentationspolitik (vgl. Winter 2012, 132) und den ableistischen Repräsentationsregimen. Auch Hall interessiert sich für Praktiken der Repräsentation, die Bedeutungen konstruieren und in Umlauf bringen (vgl. Hall 1994 nach Winter 2012, 132). Einige diese Repräsentationspraktiken werden mit Bezug auf Stuart Hall im Folgenden aufgezeigt und es wird der Versuch unternommen, seine Überlegungen auf Behinderung zu übertragen.

13.4.1. Stereotypisierung und Fetischismus

Anhand der Auseinandersetzung mit Stuart Hall lehne ich mich an seine Ausführungen zum ‚rassistierten‘ Repräsentationsregime an. Übertragen auf den Kontext Behinderung kann danach gefragt werden, wie das normalisierende Regime der Repräsentation Behinderter tatsächlich funktioniert. Dabei müssen Strategien der Repräsentationspolitik und Repräsentationspraktiken wie Stereotypisierungen genauer betrachtet werden. Stereotypisierung weist dabei essentialisierende, naturalisierende und reduktionistische Effekte auf, wie die Reduzierung von Menschen auf bestimmte Wesenseigenschaften und die Darstellung ihrer durch die Natur bedingte Festschreibung. Hall unterscheidet jedoch zunächst zwischen Typisierung und Stereotypisierung:

- Typisierung fasst er als kategoriale Ein-Ordnung, die wesentlich für die Produktion von Bedeutung ist, z.B. die kategoriale Einordnung in behindert, migrantisch, usw.
- Stereotypisierung bzw. Stereotype erfassen dagegen wenige wahrnehmbare Eigenschaften und reduzieren die Person auf diese, übertreiben, vereinfachen sie und schreiben sie überdauernd fest. Dies fixiert Differenz z.B. durch das Stereotyp behindert = unfähig.

Zu erkennen ist hier, dass Stereotypisierung eine Strategie der Spaltung anwendet, die das Normale, Akzeptable und das Anormale, Unakzeptable und damit das Unpassende, „Andere“ trennt, um es dann auszuschließen (vgl. Hall 2004c, 143 f.). „Ein weiteres Kennzeichen von Stereotypisierung ist also ihre Praxis der ‚Schließung‘ und des Ausschlusses. Sie schreibt symbolisch Grenzen fest, und schließt alles aus, was nicht dazugehört“ (a.a.O. 144), alles, was nicht den (sozialen) Typen entspricht, die den gesellschaftlichen Regeln und Kriterien genügen. In Erscheinung treten Stereotypisierungen aufgrund großer Ungleichheiten in der Machtverteilung, die anhand gewaltförmiger Hierarchie zu binären Gegensätzen führen (normal/nichtbehindert/fähig - behindert/unfähig). Hall stellt unter Bezugnahme auf Foucault heraus, dass Stereotypisierung eine Art ‚Macht/Wissen‘-Spiel ist, das Menschen in Abgrenzung zur Norm und im Kampf um Hegemonie (hier bezieht er sich auf Gramsci) klassifiziert wie auch ausgeschlossene Andere konstruiert. „Hegemonie ist eine Form von Macht, die auf der Führung einer Gruppe in vielen Handlungsfeldern gleichzeitig beruht, so dass ihre Vormachtstellung

über breite Zustimmung verfügt und als natürlich und unvermeidbar erscheint“ (Hall 2004c, 145).

Macht muss also in dem Zusammenhang über die in Kapitel 5.3 vorgestellten Machtformen nach Young erweitert gedacht werden, nämlich als symbolische Macht, als Macht der Repräsentation. „Es scheint, dass Macht [...] auch im umfassenderen kulturellen oder symbolischen Sinne verstanden werden muss“ (ebd.). Im symbolischen Sinne schließt Macht eine bestimmte Art und Weise, jemanden innerhalb eines bestimmten Repräsentationsregimes zu repräsentieren ein. Diese Ausübung symbolischer Macht geschieht durch Repräsentationspraxen wie die symbolische Gewalt anhand von Stereotypisierung (vgl. a.a.O. 145 f.). Die Macht der Repräsentation beinhaltet jedoch auch eine aktive Seite, die durch Handlungsmacht bzw. Ermächtigung im politischen Sinne deutlich wird (vgl. Kapitel 12.2.1 *Handlungsmacht und Selbstverständnis* und Kapitel 12.2.2 *Politische Subjektivierung*). Repräsentationen werden also praktiziert - konstruieren mit unterschiedlichen Praktiken Normalität und Andersheit (Kapitel 8.1 *Differenz aus sozialkonstruktivistischer Sicht*).

Stereotypisierende (Fremd)Repräsentation findet nach Hall immer auf zwei Ebenen statt, nämlich „auf einer bewussten und offensichtlichen Ebene [und] auf einer unbewussten und unterdrückten Ebene. Die erste Ebene dient oft als an die Stelle der zweiten tretende ‚Tarnung‘“ (a.a.O. 159). Übertragen auf Behinderung könnte das bedeuten, dass die mehrheitsgesellschaftliche Stereotypisierung und Festlegung Behinderter als negative, unfähige und zu vermeidende Abweichung (1. Ebene), die unbewusste und unterdrückte Tatsache der Nichtvorstellbarkeit einer Behinderung für eine nichtbehinderte Lebensweise bedrohlich und mit allen Mitteln zu vermeiden ist (2. Ebene). „Der wichtigste Punkt ist, dass Stereotype sich sowohl auf Vorstellungen in der Fantasie beziehen, als auch auf das, was als ‚wirklich‘ wahrgenommen wird. Zudem ist das, was visuell durch die Praktiken der Repräsentation produziert wird, nur die halbe Geschichte. Die andere Hälfte - die tiefere Bedeutung - liegt in dem, *was nicht gesagt, aber vorgestellt wird, was impliziert wird, aber nicht gezeigt werden kann*“ (Hall 2004c, 150 Hervorhebungen im Original). Hall fasst Stereotypisierung in Anlehnung an Gilman wie folgt zusammen: sie beinhaltet immer 1. eine Spaltung in ein gutes und ein schlechtes Objekt (Differenz) und 2. die Projektion von Furcht auf den Anderen (vgl. Gilman 1985 zit. nach Hall 2004c,

151).

Die Frage, welche Rolle dabei die Fantasie in Repräsentationspraktiken spielt, führt Hall anhand des Begriffs Fetischismus aus. Folgende Punkte und Vorgehensweisen (Praxen) beziehen sich Hall zufolge auf Fragen der Stereotypisierung, Fantasie und des Fetischismus

1. Nichtpassen in die Norm führt zur Verkörperung von Differenz, wird festgestellt durch Pathologisierung (Medizinierung)
2. Reduktion auf Natur und absolute Andersheit anhand des Signifikanten, den Körper, der als unveränderbare Differenz zwischen verschiedenen Körpern bzw. Rassen und Funktionsweisen gelesen wird (Naturalisierung)
3. Kennen, repräsentieren, beobachten anhand einer Reihe polarisierender, binärer Gegensätze und Signifikanten, die die Platzierung in der kulturellen Ordnung legitimiert (Politics of belonging, Othering, Diskriminierung)
4. Reduktionismus als Strategie der Repräsentation (Stigmatisierung)
5. Verobjektivierung, Fragmentierung oder symbolische Zerlegung. ‚Auseinanderreißen‘ marginalisierter Körper durch privilegierte Blicke.

Hall beschreibt unter Rückgriff auf Fanon, dass die Blicke der Privilegierten fixierend und festlegend, in Einzelaspekte zerlegend oder komplexitätsminimierend sein können - sich im Widerspruch zur Selbstwahrnehmung befinden. „Dieses Ersetzen des *Ganzen* durch einen *Teil*, eines *Subjekts* durch ein *Ding* - ein Objekt, ein Organ, ein Körperteil - ist der Effekt einer sehr wichtigen Repräsentationspraxis - *Fetischismus*“ (ebd.).

Fetischismus ist also eine Strategie, das tabuisierte, bedrohliche Objekt und das verbotene Objekt des Begehrens bzw. Vergnügens gleichzeitig und doch nicht zu repräsentieren. Es verschafft Alibi und Tarnung (vgl. a.a.O. 156). Der doppelte Fokus eines ambivalenten Begehrens wird durch das Hinschauen und gleichzeitig Nichthinschauen verwirklicht. „Was als anders, abstoßend, ‚primitiv‘, deformiert erklärt wird, wird gleichzeitig obsessiv und anhaltend genossen, weil es fremd, ‚anders‘ und exotisch ist. [...] Wir schauen weiter hin, auch wenn es nichts mehr zu sehen gibt. Er [gemeint ist Sigmund Freud, S.I.] nannte die obsessive Kraft dieses Vergnügens am Schauen [in dem nach Freud oft ein sexuelles Element liegt, S.I.] ‚Schaulust‘ “ (a.a.O. 157). Dieses Interesse am

Schauen knüpft an die Bedeutungsdimension von Repräsentation als fremdbestimmte Darstellung bzw. Ausstellung an (vgl. Kapitel 13.1).

13.4.2. Angriff auf marginalisierende Repräsentation

Im vorausgehenden Kapitel wurde deutlich, dass Subjekte von Repräsentationsregimen machtvoll festgelegt und subjektiviert werden. Macht ist damit ein Teil von subjektiven Erfahrungen, da das Subjekt in vielfältige komplexe Machtbeziehungen eingeflochten ist (vgl. Foucault 2007, 81 f.) und sich in Machtverhältnissen befindet. Doch im Anschluss an die Auseinandersetzung mit *Subjektivierung* (vgl. Kapitel 12.2) und den *Bedeutungsebenen von Repräsentation* (vgl. Kapitel 13.1) zeigte sich auch, dass Subjekte in diesen Machtverhältnissen Einfluss nehmen. Macht ist zweiseitig, ungeschlossen und dynamisch. Ähnlich stellt es sich auch im Zusammenhang mit Repräsentation dar. Denn interessant ist der im vorausgehenden Kapitel bereits angeklungene Aspekt dessen, dass Repräsentation auch abgelehnt oder verändert werden kann oder dass sich marginalisierte Personen oder Kollektive gar widerständig, mit Gegenmacht dazu verhalten können. Die aktive Repräsentation dessen und die Selbstermächtigung über das, was als behindert verstanden werden soll, nimmt dann Einfluss auf kulturell vorhandene Vorstellungen von Behinderung. Die (symbolische) Macht der Repräsentation befindet sich also nicht nur auf einer Seite, sondern kann auch Widerstand als Gegenmacht erfahren. Foucault plädiert für einen Forschungsansatz, der den Widerstand gegen verschiedene Formen von Macht als Ausgangspunkt nimmt bzw. am Widerstand die Machtbeziehungen sichtbar und kritisierbar macht (vgl. Foucault 2007, 84). „Statt die Macht im Blick auf ihre innere Rationalität zu analysieren, möchte ich die Machtbeziehungen über das Wechselspiel gegensätzlicher Strategien [verstanden als Praxen, S.I.] untersuchen“ (ebd.). Repräsentation und ihre vorausgehenden machtvollen Festlegungen in Differenz und Bedeutungen verdeutlichen Machtverhältnisse, die auch Gegenstrategien ausgesetzt sind. Als Gegenstrategie können widerständig-dekonstruktive Selbst(re)präsentationen Behinderter gegen vorherrschende sozialkonstruktive Reprä-

sentationen von Behinderung für die Forschung interessant werden. Denn sie zeigen einerseits Machtbeziehungen auf und ermöglichen Kritik daran, eröffnen aber andererseits auch möglicherweise einen Ausweg daraus und neue Perspektiven.

Hall fragt im Kontext ‚rassisierter‘ Repräsentation: „Ist es möglich, ein dominantes Repräsentationsregime herauszufordern, anzufechten oder zu verändern?“ (a.a.O. 158) Und: „Wie sehen Gegenstrategien aus, die ein solches Untergraben des Repräsentationsprozesses initiieren könnten? Können ‚negative‘ Arten, rassistische Differenz zu repräsentieren [...] durch eine ‚positive‘ Strategie umgekehrt werden? Was für effektive Strategien gibt es dafür? Und was sind ihre theoretischen Grundlagen?“ (Hall 2004c, 158). Damit erweitert er die Überlegungen Foucaults und fragt nach dem Angriff auf Repräsentationsregime und wie diese Gegenstrategien aussehen bzw. woraus sie sich theoretisch erklären lassen.

Ausgangspunkt dieser Fragestellung ist die Annahme, dass sich Bedeutungen (innerhalb von Machtbeziehungen) verändern können und niemals endgültig festgeschrieben werden können. Ansonsten gäbe es keinen Wandel. „Neue Bedeutungen werden über alte hinüber gestülpt. Wörter und Bilder tragen Konnotationen in sich, die niemand vollständig kontrolliert und diese marginalen oder untergründigen Bedeutungen kommen an die Oberfläche. Sie ermöglichen, dass unterschiedliche Bedeutungen konstruiert, verschiedene Dinge gezeigt und gesagt werden können. Bakhtin und Volosinov haben einer entsprechenden Praxis der Transkodierung einen kräftigen Anstoß gegeben: dabei geht es darum, sich eine existierende Bedeutung anzueignen, indem man sie neu besetzt (z.B. ‚black ist beautiful‘)“ (ebd.). Solche Aneignungspraxen haben auch im Kontext der Behindertenbewegung (vgl. Kapitel 6.4) stattgefunden und werden in Kapitel 14.4 *Praxis der Aneignung und des Reclaiming* nochmal aufgegriffen. Seit der 1960er Jahre werden durch soziale Bewegungen Fragen um Macht und Repräsentation als zentral erachtet, was zu unterschiedlichen Transkodierungsstrategien (vgl. ebd.) und damit auch Dekonstruktion vorhandener Ordnungen und Bedeutungen geführt hat. Hall thematisiert zwei Strategien näher, die ich hier gerne auf Strategien Behinderter anwenden möchte:

1. Die Umkehr der Stereotype:

Negative Stereotype werden positiv gewendet, was nicht bedeutet, dass sich Behinderte der mehrheitsgesellschaftlichen Norm anzupassen haben wie bspw. der „normalen“ Lebensgeschwindigkeit und der Tatsache, Dinge schnell zu erledigen. Die Langsamkeit Behinderter und die Zeit zur Organisation behinderungsspezifischer Dinge wird als *Crip Time* zur unverrückbaren Tatsache, die bei bestem Willen aufgrund der Einschränkung nicht überwindbar ist. Positiv gewendet kann sie als Wert betrachtet werden (nicht als Vorbild), um der hektischen, rastlosen Gesellschaft den Spiegel vorhalten - einen Anstoß zur Reflexion zu geben. Dazu das Zitat: "Crip wisdom ist the wisdom of slow the f*** down"(Sins Invalids). Das bedeutet in subkulturellem Wortlaut so viel wie, dass die Krüppelerfahrung die entscheidende Erfahrung ist, um den ganzen Mist runterzufahren und langsam, gesünder anzugehen.

2. Negative Bilder durch positive Bilder ersetzen:

Hall spricht in seinen Aufsatz davon, dass die in ‚rassisierten‘ Repräsentationsregimen vorhandene negative Bildsprache durch positive Bilder ersetzt werden solle. „Dieser Ansatz hat den Vorteil, dass er eine Balance herstellt. Er wird von einer Akzeptanz [...] der Differenz untermauert und kehrt die binären Gegensätze um, indem er den untergeordneten Begriff und manchmal das Negative positiv liest: ‚Black is beautiful‘. Er versucht, eine positive Identifikation mit dem vormals Verworfenen aufzubauen. Indem er das Sortiment rassischer Repräsentation und die Komplexität dessen, was es bedeutet, ‚schwarz zu sein‘, stark erweitert, ficht er den Reduktionismus früherer Stereotype an“ (Hall 2004c, 162). Eine ähnliche Ersetzung gab es auch in der Behindertenbewegung der 1970er Jahre. Die Clubs Behinderter und ihrer Freunde deuteten die negative Bedeutung des Begriffs der Behinderung mit dem Slogan „Behindert sein ist schön“ positiv um (vgl. Stoll 2017, 373).

Die lediglich positive Wendung negativer Bilder als alleinigen Schritt, Differenzen zu erschüttern erachte ich jedoch als problematisch, denn damit wird eben auch ausgeblendet, dass Schwarz sein und Behindert sein nicht nur schön ist, besonders nicht, solange es Diskriminierung gibt. Hall drückt es als Problem aus, dass durch die positiv/negativ-Strategie bzw. dem Hinzufügen positiver Bilder, das Negative nicht unbedingt verdrängt

wird. „Da die Gegensätze bestehen bleiben, wird Bedeutung von ihnen bestimmt und begrenzt“ (Hall 2004c, 163). Die Strategie negative durch positive Bilder zu ersetzen kann einer liberalistischen Politik der Eigenverantwortung anmuten, sich über diese negativen Bedeutungen hinwegsetzen können zu müssen, statt die konstruierenden Gegebenheiten und Verhältnisse zu kritisieren und zu beseitigen. Außerdem schließt dies einen ‚Rest‘ aus, nämlich derjenigen Menschen, die sich nicht über negative Bilder hinwegsetzen können. Auf Behinderung übertragen muss erwähnt werden, dass lediglich der Austausch von Bildern über Behinderung, die Unfähigkeit vermitteln (negatives Bild) in Bilder, die Fähigkeiten, Lifestyle und Lebensfreude (positives Bild) vermitteln, zur Heroisierung von fähigen Behinderten geführt hat bzw. von Behinderten, die sich auch entsprechend darstellen und repräsentieren können (z.B. Aaron Fotheringham, der Skate-Tricks auf den Rollstuhl adaptiert hat). Die politische Aussagekraft fehlt. Diskriminierung und Ableismus bleiben unreflektiert bestehen. Somit kann diese Strategie nur ein erster Schritt sein, um Differenzen in Bewegung zu bringen. Darauf müsste ein weiterer Schritt folgen, nämlich...

2 a. Bilder tatsächlicher Lebensweisen vermitteln:

Bedeutsam hierbei ist, vielfältige Lebensweisen und ihre mannigfaltigen Tatsachen und Diversität sichtbar zu machen, zu erkennen und das Subjekt in seinem mehrdimensionalen So-Sein anzuerkennen ist. Das bedeutet auch, dass negative wie auch positive Bilder von Behinderung entdramatisiert werden sollen, um Tatsachen behinderter Lebensweisen sichtbar zu machen. In dem Zusammenhang ist es wichtig zu verstehen, wie Bilder Behinderungen und ihre Konnotationen herstellen oder beseitigen, Stereotype und Barrieren oder Teilhabe an der Gesellschaft fördern (vgl. Garland-Thomsen 2002, 75). So können die meisten negativen Aspekte wie auch die überhöhten positiven Aspekte ins richtige Licht gerückt werden. Das macht auch sichtbar, dass eine nicht_behinderte Lebensweise stets mit angenehmen und weniger angenehmen Seiten einhergeht.

Nun mag das Argument des Schmerzes bzw. des Leids bei Behinderung angeführt werden wie auch der daraus resultierende fehlende Lebenswille bzw. darin liegende mangelnde Lebensqualität, woran sich Fragen nach Sterbehilfe anschließen können.

Eine Lebensweise mit Schmerz und Leid (wobei die Begriffe auf eine subjektive Wahrnehmung hindeuten) wird aus der mehrheitlichen Erfahrung und dem Streben danach, dies im eigenen Leben zu vermeiden, als zu vermeidender und unerträglicher Zustand interpretiert. Es muss selbstverständlich in Erwägung gezogen werden, dass ein Leben mit Schmerz und Leid innerhalb der diversen Erscheinung von Behinderung (vgl. Dederich 2020, 222; Dederich 2013b, 170) und verschiedener Lebensweisen tatsächlich als unerträgliche Tatsache zutage treten kann. Behinderung kann dann möglicherweise als vollkommen unvereinbare Tatsache zu Lebenswert erscheinen (woran auch Überlegungen bzw. Argumente zur Rechtfertigung molekulargenetischer Pränataldiagnostik als Behinderungsscreening und Sterbehilfe anknüpfen). Hier ist jedoch zunächst danach zu fragen, ob Schmerz und Leid subjektiv tatsächlich so dramatisch wahrgenommen werden oder ob dies lediglich ein Aspekt von vielen im Leben darstellt und sehr wohl mit dem Leben vereinbar ist. Und weiter ist die Frage nach Leid konstruierenden Gegebenheiten in unserer Gesellschaft zu stellen. Welche Gegebenheiten führen dazu, dass ein Mensch Leid empfindet? Ist es möglicherweise die Scham und Isolation aufgrund der Tatsache, dass dieser niemandem zur Last fallen möchte? Ist es soziales Leiden? Ist es die Abwertung und Diskriminierung? Ist der Schmerz möglicherweise durch Medikamente stillbar und das Leid hauptsächlich gesellschaftlich-kulturell geprägt und aufgrund mangelnder sozialer Eingebundenheit unerträglich (das stünde dann dem sozialen Tode nahe)? Wird Behinderung traditionell mit Leid gleichgesetzt (vgl. Dederich 2020, 222)? In dem Fall ist eher nach Lebenshilfe und lebensunterstützenden Maßnahmen, statt nach Sterbehilfe zu streben. Doch auch dieser Aspekt muss Berücksichtigung finden, wenn wir uns Behinderung als sehr heterogene Tatsache annehmen.

3. Durch das Auge der Repräsentation:

Die Strategie ‚durch das Auge der Repräsentation‘ [...], ‚arbeitet mit dem sich verschiebenden, unstabilen Charakter von Bedeutung und tritt in einen Kampf um Repräsentation ein‘ (Hall 2004c, 163). Diese Strategie bezieht sich positiv auf den Schwarzen Körper ‚als wesentlichen Ort ihrer Repräsentationsstrategien [...] und stellt dominante Definitionen rassischer Differenz bewusst in Frage, indem sie mit schwarzer Sexualität arbeitet. [...] Dadurch wird die Fixiertheit des stereotypen ‚weißen‘ Blicks auf den schwarzen

Körper erschüttert und umgekehrt“ (Hall 2004c, 164 f.). Stereotypisierende und rassistische Deutungen auf den Schwarzen Körper bzw. Schwarze Sexualität werden durch die Betrachtung der anhängenden Repräsentation der Weiße Blick infrage gestellt wird und in die Annahme umgekehrt wird. Demnach würden Weiße nur offensichtlich von oben herab blicken, heimlich schauen sie zu den schwarzen Körpern auf, sind ehrfürchtig und neidisch auf das schwarze Subjekt. Somit kann rassistischer Fetischismus als dekonstruktive Strategie genutzt werden, um psychische und soziale Beziehungen der Ambivalenz offen zu legen, die in der kulturellen Repräsentation von ‚Rasse‘ im Spiel sind (vgl. a.a.O. 165).

Wollen wir Halls Strategie ‚durch das Auge der Repräsentation‘ im Kontext ableistischer Repräsentation anwenden, so ergibt sich auch ein Rahmen, um den privilegierten Blick auf Behinderung zu irritieren, zu kritisieren und zu dekonstruieren. Es eröffnet sich ein Verhandlungsfeld von Bedeutung, indem Nichtbehinderte auf ihr begrenzendes Normdenken aufmerksam gemacht werden und auch ihre Normvorstellungen erschüttert werden, spätestens dann, wenn klar ist, dass Behinderung ein Aspekt des Lebens ist, der jeden Menschen betrifft, ein Aspekt, der nicht aus Angst tabuisiert, verdrängt und beiseite geschoben werden kann. Ableistische Repräsentationen werten den behinderten Körper und Geist aufgrund mangelnder Fähigkeiten ab und sind damit behindertenfeindlich und diskriminierend. Sie schaffen die Möglichkeit, nichtbehinderte Körper aufzuwerten und gleichzeitig spiegelt Ableismus auch den Zwang zu entsprechen und in unserer Welt zu funktionieren. So gesehen könnten Nichtbehinderte zu Behinderten aufschauen, da sie per se nicht in diese Zwangsschablone passen und damit nicht entsprechen, sich darüber gewissen gesellschaftlichen Zwängen entziehen und ungezwungen leben können. (Dies sind jedoch lediglich Thesen, die empirisch nicht belegt sind. Sie könnten aber Anstoß dazu geben, dies zu erforschen und damit einem einseitigen, ableistischen Blick entgegenzuwirken.)

Diesen Kampf um Repräsentation lohnt es sich im folgenden Kapitel 13.5 *Kulturpolitik - Kampf gegen festlegende Differenzkonstruktionen* genauer anzuschauen. Denn Repräsentationen bzw. Repräsentationspraxen sind komplex und vielschichtig, widersprüchlich und ambivalent, subtil und kaum sichtbar. Genau das ist es, was es so

schwierig macht „ein rassisiertes Repräsentationsregime zu demontieren oder zu untergraben“ (Hall 2004c, 165). Doch die Auseinandersetzung mit Repräsentation eröffnet ein Feld für den „Kampf um Bedeutung“ und für „Politiken der Repräsentation“ (ebd.) Ein Feld, das keinen Abschluss findet und zeigt, dass Repräsentationen, Bedeutungen und Differenz stetig ausgehandelt und verschoben werden - in Bewegung sind.

13.5. Kulturpolitik - Kampf gegen festlegende Repräsentationsregime

Die vorausgehende Schilderung der Kritik an marginalisierenden Repräsentationsregimen bzw. des Kampfes gegen festlegende Differenzpraxen /-konstruktionen lässt sich auch als Kulturpolitik marginalisierter Gruppen verstehen. Eine eindrückliche Schilderung Schwarzer Kulturpolitik zeigt Stuart Hall anhand von zwei Momenten der Verschiebung in ihr auf: Schwarze Erfahrung kann in Großbritannien als Ausgangspunkt „einer gemeinsamen Identität über ethnische und kulturelle Differenzen zwischen unterschiedlichen Gemeinschaften hinweg“ (Hall 2021, 15) verstanden werden. Diese gemeinsame Identität können wir als kollektive Identität oder besser, um von identitären Tendenzen abzugrenzen, als (politisches) Kollektivsubjekt (vgl. auch Kapitel 12.2.2) fassen. Sie gewann als ein vereinheitlichender Rahmen Hegemonie über andere ethnische Identitäten, brachte sie jedoch nicht zum Verschwinden, ganz im Gegenteil. Aus der Analyse von Marginalisierung von Schwarzen in der britischen Kultur folgte die Kritik daran, „wie Schwarze als sprachlos und unsichtbar gemachte Andere in den vorherrschenden Weißen ästhetischen und kulturellen Diskursen positioniert wurden“ (ebd.). Politische und kulturelle Praktiken zur Regulierung, Beherrschung und Normalisierung der repräsentativen und diskursiven Gesellschaftsräume fand an den gesellschaftlichen Rändern statt. „Diese Praktiken formten die Existenzbedingungen einer Kulturpolitik, die entworfen wurde, um sich den herrschenden Repräsentationsregimes zu widersetzen, sie in Frage zu stellen und wenn möglich zu transformieren [...]. Der Kampf um die Ein-

flussnahme auf die Repräsentation wurde ausgehend von einer Kritik an dem Grad der fetischisierten, objektivierenden und negativen Gestaltung geführt“ (Hall 2021, 16), da daraus stereotype Darstellungen resultierten, ohne dass marginalisierende Erfahrungen und subjektive Repräsentationen einfließen. Aus der Kritik entwickelten sich kulturelle Politikformen und Strategien mit folgenden Zielen:

1. Zugang „zum Recht auf Repräsentation durch schwarze Künstler und Kulturproduzenten selbst“ (ebd.).
2. Kampf gegen stereotypisierende und naturalisierende Bilder über die sich Schwarze durch eine Entgegensetzung einer positiven und selbstbestimmten Schwarzen Bildersprache hinwegsetzten.
3. Veränderung der Repräsentationsverhältnisse (vgl. ebd.).

Hall spricht an, dass eine neue Phase der Kulturpolitik bevorsteht, die jedoch nicht die bisherigen ersetzt oder ablöst, sondern durch den Kampf und neue Formen diese kulturellen Strategien im Verhältnis zueinander zerstreuen, reorganisieren und repositionieren wird. „Die Verschiebung kann am besten als ein Übergang vom Kampf um die Repräsentationsverhältnisse zu einer Politik der Repräsentation selbst beschrieben werden“ (a.a.O. 17). Damit hat sie einen gestaltenden Charakter bei der Konstitution von Diskursen, sozialem wie auch politischem Leben, was „die Repräsentationspolitik der Schwarzen transformiert“ (a.a.O. 18). Diese Entwicklung hat sich einerseits aus der Begegnung zwischen Schwarzer Kulturpolitik und „den Diskurs einer eurozentrischen, zum großen Teil Weißen kritischen Kulturtheorie, die in den letzten Jahren [...] die Repräsentationspolitik in den Mittelpunkt gestellt hat“ und andererseits aus dem „Ende einer unschuldigen Vorstellung vom wesenhaften Schwarzen Subjekt“ (ebd.) vollzogen, dem Ende der Komplexitätsreduktion durch Essentialisierung und Stereotypisierung, welche die Heterogenität der marginalisierten bzw. hier Schwarzen Erfahrung und ihrer Subjektivität verkennt. Marginalisierte Subjekte sind im Sinne der Inkommensurabilität (an) zu erkennen. „Es geht hier um die Anerkennung der außerordentlichen Verschiedenheit der Subjektpositionen, der sozialen Erfahrung und kulturellen Identitäten, welche zusammen die Kategorie ‚Schwarz‘ bilden - um die Anerkennung der Tatsache, dass ‚Schwarz‘ eine wesentlich politisch und kulturell *konstruierte* Kategorie ist, die nicht auf ein Ensemble von festen kulturellen oder transzendentalen rassisierten

Kategorien gründet und deshalb auch keine Garantien in der Natur findet. So wird die Erkenntnis der immensen Mannigfaltigkeit und Differenzierung der historischen und kulturellen Erfahrungen schwarzer Subjekte ins Spiel gebracht. Unvermeidlich führt dies zur Abschwächung und zum allmählichen Verschwinden der Vorstellung, dass ‚Race‘ oder einige mit dem Begriff ‚Race‘ verwandte Vorstellungen von Schwarz entweder die Wirklichkeit von kulturellen Praktiken garantieren oder in letzter Instanz ihren ästhetischen Wert bestimmen" (Hall 2021, 18). Die Erkenntnis über die unendliche Heterogenität einer scheinbar einheitlichen Gruppe von Subjekten mit entsprechenden Erfahrungen wirkt der Komplexitätsreduktion durch Stereotypisierung, Naturalisierung und Essentialisierung entgegen.

Übertragen wir Halls Gedanken auf den Kontext von Behinderung, so wird klar, dass Selbst(re)präsentationen Behinderter bereits eine Alternative zu festlegenden, verkennenden, ableistischen Repräsentationen von Behinderung in gesellschaftlich-kulturellen Zusammenhängen sichtbar werden lassen. Die Kritik an Repräsentationsregimen tragen sie im Gepäck, weisen jedoch darüber hinaus auf das politische Moment der Repräsentation (vgl. Winter 2012, 132 f.) bzw. Selbst(re)präsentation und Kulturpolitik.

Denn im Anschluss an das Kapitel 13.2 *Repräsentation und Körper* ist klar, es gibt bereits

- Disability Culture und Kulturschaffende, die ihre Behinderung als Ermächtigung und ihr Leben prägend auffassen,
- Regisseure mit Behinderungserfahrung in Schauspiel und Tanz, die Ideen verschiedener Lebensweisen in Kultur und Gesellschaft hineinbringen,
- Wissenschaftler*innen, die Disability Studies betreiben und ihr Wissen in die Forschung einfließen lassen,
- Aktivist*innen die öffentlich und via Social Media auf ihre Forderungen und Perspektiven hinweisen,
- behinderte Pädagog*innen, die ihre Lebenserfahrung in pädagogische Handlungsfelder hineinbringen.

Sie alle tragen zur Gestaltung der Repräsentation Behinderung bei. Da dies auch als

merkwürdig zum Gewohnten und Üblichen salient werden kann, kann vorherrschende Vorstellungen erschüttern und irritieren. Das Ungewohnte und Unübliche, Merkwürdige und Seltsame bekommt so Aufmerksamkeit und wird im Kampf der Repräsentation bedeutsam. Das Gewohnte und Übliche wird kritisch hinterfragt. Somit ergibt sich bei der produktiven Beachtung und Bearbeitung des Merkwürdigen eine Verschiebung der Bedeutung von **merkwürdig** als auffallende, seltsame Abweichung vom Üblichen, hin zur veralteten im 17. Jhd. gebräuchliche Bedeutung von merkwürdig als bemerkenswert, bedeutsam (vgl. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, 1993/2. Aufl.) und des Merkens (i.S. von wahrnehmen) würdig. Diese produktiv genutzten merkwürdigen Aspekte der Nicht_Behinderung wirken verändernd auf die vorherrschende hegemoniale Bedeutung und ableistische Vorstellungen von Behinderung.

Die Frage ist also, wie eine Politik entwickelt werden kann, die mit und durch Unterschiede arbeitet, Solidarität und Identifikation aufbaut und somit einen gemeinsamen Kampf und Widerstand gegen diskriminierende, festlegende Vorstellungen und Repräsentationspolitiken ermöglicht, ohne die Heterogenität der Identitäten bzw. Subjekte und Interessen zu unterdrücken. Es braucht eine Politik, die Grenzlinien zieht innerhalb derer politische Auseinandersetzung möglich ist, ohne sie (zur identitären Politik) zu verabsolutieren. Dies hat die Herausforderung zur Folge, eine Bewegung zu ermöglichen, in der es um den Kampf um Positionierungen geht. Der erwähnte Kampf um Positionierung muss jedoch auch praktiziert oder ausgedrückt werden können. Was ist jedoch mit marginalisierten Personen, die das nicht können? Wie kann also Ermächtigung über und ein politischer Kampf um Positionierungen inhaltlich gestaltet sein, um alle Behinderten in der Repräsentation Behinderung mitzudenken und einzubeziehen (auch wenn sie nicht anwesend sein können)? Möglicherweise werden durch die Unterscheidung der Repräsentationsformen nach Pitkin bereits zwei Möglichkeiten der Einflussnahme Behinderter in der kulturpolitischen Positionierung transparent: der aktive, handlungsfähige, ermächtigende und politische Einfluss als ‚acting for‘ und der passive, symbolische und in der Rezipitation verschobene Einfluss als ‚standing for‘ (vgl. Kester 2019, o.S.). Was aktiven und passiven Repräsentationsformen wie auch den sozialkonstruktivistischen und dekonstruktivistischen Praxen gemeinsam ist, ist die

Tatsache, dass sie Bedeutung aus marginalisierten Perspektiven dekonstruieren und verschieben: In der sozialkonstruktivistischen Perspektive z.B. durch die nie gleiche Rezipitur von Bedeutung (Performatiuität) und symbolischer Repräsentation, in der dekonstruktivistischen Perspektive durch die aktive Grenzüberschreitung, Unterbrechung, Aneignung oder dem Entgegensetzen zuvor undenkbarer Bedeutungen und Repräsentation.

Doch wie können wir diese neuen Repräsentationen durch Selbst(re)präsentation erkennen bzw. wie werden diese konkreter, um sie in Pädagogik einzubeziehen? Um dies zu beantworten ist es bedeutsam, sich neben dem Irritierenden auch dem Uneindeutigen, Mehrdimensionalen und in Entwicklung befindlichen zuzuwenden, was im folgenden Kapitel *Uneindeutigkeit und neue Repräsentationsformen* geschehen soll und was mit der Metapher der Hybridität und der Fluidität näher betrachtet werden soll. Darüber hinaus wird der *Einfluss marginalisierter und subalternen Perspektiven* für Repräsentation interessant.

13.5.1. Uneindeutigkeit und neue Repräsentationsformen

Rassismus konstruiert das Schwarze Subjekt unter Furcht und Begehren als edler Wilder oder gewalttätiger Rächer. Diese Doppelung vertritt sich gegenseitig, spielt „durch die Strukturen des Andersseins hindurch und verkomplizieren ihre Politik“ (Hall 2021, 21). Ebenso verhält es sich im ableistischen Sinne, indem das behinderte Subjekt zwischen Idealisierung, Heroisierung und Abwertung konstruiert wird. Wie dies mit dem nichtbehinderten Subjekt verflochten ist, ist eine eher psychologische bzw. psychoanalytische Auseinandersetzung, die natürlich auch mit unserer historisch kulturellen Prägung und unseren Vorstellungen über Körper, Fähigkeiten und gesellschaftlichen Werten einhergeht (Barsch/Bösl 2022; Mackert 2022), die jedoch hier nicht vertieft werden kann. Vielmehr geht es darum zu betrachten, wie sich das Konzept der Differenz und auch Repräsentation verändert, wenn die Kulturpolitik Marginalisierter und deren

Kampf gegen verkennende Festlegungen eine wesentliche Bedeutung zugesprochen wird und in Theoriebildung einfließt. Welche Inhalte (der kulturpolitischen Auseinandersetzung) können also die bisherigen theoretischen Konzepte der Diversität und Differenz erweitern?

Die vorausgehenden Ausführungen eröffnen die Möglichkeit, dass das Konzept der Differenz in einer neuen Kulturpolitik nicht mehr als binär, hergestellt und durch Wissen und Codes repräsentiert verstanden werden muss, sondern, dass neue Repräsentationsformen und -praxen bedeutungsvoll werden. „Es sieht also so aus, als ob wir jetzt in den verschiedenen Praktiken und Diskursen Schwarzer Kulturproduktionen damit beginnen würden, genau solche neuen Konzeptionen von Ethnizität zu sehen: eine neue kulturelle Politik, die *Differenzen* eher unterstützt als unterdrückt und die zum Teil von der kulturellen Konstruktion neuer ethischer Identitäten anhängig ist. Differenz ist ebenso schwierig zu fassen wie Repräsentation und daher ein umkämpfter Begriff. Es gibt die ‚Differenz‘, die eine radikale und unüberbrückbare Trennung verursacht. Und es gibt die ‚Differenz‘, die positional, konditional und konjunkturell ist und eher Derridas Begriff der *différance* entspricht (...)“ (Hall 2021, 22 f.).

Kontingenz der Differenz wird auch in Kulturproduktionen Behinderter sichtbar und macht neue Konzeptionen von Behinderung transparent. Eindrücklich kann dies bspw. im Werk von Lorenza Böttner gesehen werden. Um die Darstellung ihrer* Selbst(re)präsentation soll es im Kapitel 14.6 gehen.

Hall geht es darum, Ethnizität von seinen historischen und kulturellen Äquivalenzen wie Nationalsozialismus, Imperialismus, Rassismus, Gewalt und dem Staat zu entkoppeln, ohne die unterschiedlichen Wurzeln der Vergangenheit und davon geprägte Erfahrungen und Bedeutungen zu vernachlässigen. Im Falle des Schwarz-seins muss der mit der Erfahrung der Diaspora einhergehende Prozess der kulturellen Diasporisierung und die damit verbundenen Prozesse des „Durcheinanderwerfens, des Wiederzusammensetzens, der Hybridisierung und des ‚Scheidens und Mixens‘ “ (a.a.O. 24) Berücksichtigung finden. „Die Verbindung dieser kulturellen Politikformen zur Vergangenheit, zu ihren unterschiedlichen ‚Wurzeln‘ ist weitreichend, doch komplex“ (ebd.). Hall zufolge geht es darum, darüber hinaus eine eigene Vorstellung von Ethnizität zu entwickeln, nicht

in Abgrenzung zu und dem Kampf gegen Marginalisierung. Dieser Gedanke lässt sich auch auf Behinderung übertragen. Es geht darum, eine subjektive Vorstellung von gegenwärtigem So-Sein und eine Lebensweise unter Berücksichtigung der gemeinsamen kollektiven und politisch-emanzipativen Geschichte zu entwickeln, die eine eigene Vorstellung von Behinderung ermöglicht, losgelöst zur Vorstellung von Behinderung in Abgrenzung zu einer wie auch immer festgelegten (fähigen) Norm und ableistischen Gesellschaft.

Das Erbe von komplexen Repräsentationssystemen und ästhetischer Traditionen (vgl. Hall 2021, 24) braucht daher neue kulturelle Politik- und Repräsentationsformen um kulturellen Einfluss, neues Wissen und Transformation zu ermöglichen u.a. durch neue Technologien und v.a. Identitäten der Gegenwart. Identitäten der Gegenwart und ihre Repräsentation irritieren bzw. veruneindeutigen Vorstellungen und Ordnungen. Wir haben es also mit Uneindeutigkeit im Allgemeinen zu tun, die sich mit den Metaphern der Hybridität und Fluidität im Speziellen verdeutlichen und epistemologisch (er)fassen lässt. Die beiden Metaphern eignen sich zur Analyse ungewöhnlicher Körper, subjektiver Identitäten und Lebensweisen. Sie eröffnen die Möglichkeit, Uneindeutigkeit zu analysieren und tragen das Potenzial eines reflexiven Umgangs zum Verständnis des unbegreifbaren, irritierenden, uneinordenbaren Gegenübers in sich, das sich der vorherrschenden Ordnung entzieht. So wird das uneindeutige Subjekt nicht verworfen oder undenkbar, sondern intelligibel und denkbar. Die dekonstruktivistische Ästhetik des Uneindeutigen wird an Körpern und Subjekten salient. Um diese zu analysieren, ist es interessant, die Metapher der Hybridität und Fluidität heranzuziehen und den so aufscheinenden Körper als Medium der Analyse zu verstehen.

So-Sein: Hybridität als Metapher der Mehrdimensionalität und Widersprüchlichkeit

Der Begriff der Mehrdimensionalität schließt mehr Möglichkeiten ein als der der Intersektionalität. Während in Konzepten der Intersektionalität v.a. Kategorien mit Diskriminie-

rungsrelevanz und deren Zusammenwirken beachtet und bearbeitet werden, lassen sich mit dem Aspekt der Mehrdimensionalität auch verschieden konnotierte oder gar widersprüchliche Kategorien zusammendenken. Dies wird bspw. auch in der soziologischen Bezugnahme auf soziale Kreise bei Stefan Hirschauer (2014) deutlich. Die Polarität der äußeren Beurteilung und daraus abgeleiteten Einordnung kann in eine innere Polarität oder gar Zerrissenheit dazwischen münden und konflikthaft bei der Identitätsbildung Behinderter sein. „Dass die Polarität der äußeren Beurteilung sich niederschlägt in einer inneren Polarität, in einem Konflikt, der zunächst kaum Zwischentöne zuzulassen scheint. Und gerade die Identitätsbildung behinderter verläuft scheinbar noch konflikthafter als die nichtbehinderter Menschen - zumindest weisen Forschungsergebnisse in diesem Bereich darauf hin“ (Maskos 2008, 6). Doch gerade diese Zwischentöne sind interessant und beinhalten Potential für die Erfassung und Wahrnehmung Behinderter von innen (Selbstverständnis) und von außen (Selbst(re)präsentation). Sie entsprechen meist eher den Tatsachen eines Lebens mit Behinderung, sind im So-Sein mit all seinen Uneindeutigkeiten und Widersprüchen als Sowohl-Als-Auch-Konzept gegenwärtig, nicht durch das Entweder-Oder-Konzept, auf das Jutta Hartmann (vgl. Hartmann 2001, 71) hinweist und das in den folgenden Ausführungen zu *Werden: Fluidität als Metapher der Entwicklung und Veränderung* wieder angesprochen wird. Diese Ambivalenzen und Dualismen auszuhalten oder zu versöhnen und Uneindeutigkeit zuzulassen, nicht zwischen der einen oder anderen Möglichkeit wählen zu müssen und damit eine Zerrissenheit zu forcieren, ist Aufgabe von Pädagogik. Das zeigt auch Yildiz 2011 in der Verbindung von zweierlei Zugehörigkeiten in einer kreativen Lebensweise, die nicht zwischen Deutschsein oder Türkischsein entscheidet, sondern ein Hybrid aus beiden bildet und das Hegemonie-Dispositiv zurückweist. So kann ein Behinderter auch gleichzeitig als in Teilbereichen fähig, in anderen unfähig erfasst werden bzw. kann sich selbst so wahrnehmen und dabei Behinderung als einen Aspekt von vielen betrachten. Dies findet z.B. Ausdruck in einer anderen Art und Weise, bestimmte Dinge zu tun. Der hybride Ausdruck ‚andersfähig-sein‘ verweist auf eine weitere Möglichkeiten des Umgangs mit Fähigkeit und Unfähigkeit, die in der Aushandlung bzw. Verbindung dieser Differenz liegt. Behinderung wie auch Nichtbehinderung ist temporal, positional und situational bedeutsam oder nicht. Die Dramatik der und das alleinige Merkmal Behinderung wird

relativiert und verändert. Das verdeutlicht bereits, dass Differenz als radikale und unüberbrückbare Trennung und die Gewährleistung einer absoluten Ordnung via bipolarer Kategorien obsolet ist. Hier ist die ‚Differenz‘ von Bedeutung, die positional, konditional, konjunkturell ist wie auch eher Derridas Begriff der *différance* entspricht (vgl. Hall 2021, 22 f.) und damit für Unordnung und Aushandlungsmöglichkeiten sorgt. Dennoch braucht es Möglichkeiten Uneindeutigkeit, epistemologisch zu (er)fassen, intelligibel zu machen. Dies soll mit der Metapher der Hybridität ermöglicht werden.

Hybridität ist ein Begriff, der aus der Biologie bzw. Zoologie stammt und die Vermischung, das Neuentstandene bzw. neue Arten nach der Kreuzung von Verschiedenem meint. Diese Überlegungen wurden dann in den Kulturwissenschaften aufgegriffen und die Vermischung von Kulturen thematisiert. Zentral dabei ist die Betrachtung von Identitätskonstruktionen und die Kritik an hegemonialen Repräsentationen. Ausgangspunkt ist die Infragestellung der Moderne sowie die Auflösung und Überwindung der impliziten Grundannahmen, was in die Postmoderne mündet, woraus Post Development und Postkolonialismus hervorgehen. Ein Vertreter des Postkolonialismus ist Homi K. Bhabha, der wie auch Edward W. Said mit seiner Analyse ‚Orientalism‘, Identitätskonstruktionen in kolonialen Diskursen zum Thema macht. Der damit einhergehende Diskurs und das Konstrukt führen zu Repräsentationen, die aufgrund eines dualen Oppositionssystems (West vs. Orient), Formen kolonialer Unterwerfung, Unterdrückung, Machtausübung und Gewalt legitimieren und Entwicklungen absprechen. Er beschreibt „wie dominante Kulturen *andere* Kulturen repräsentieren und damit erstere wie letztere konstituieren“ (Castro Varela/Dhawan 2015, 95). Hall weitet dieses dichotome Wahrheitsregime aus. „Das Andere, von dem sich der Westen immer abhebt, umfasst nun den gesamten *Rest* der Welt. In *Westen vs. Rest* sieht er eine grundlegende Dichotomisierung einer imaginären Weltkarte“, wobei Westlich ein Synonym für modern wird (Supik 2005, 38 f., Hervorhebung im Original). Dies mündet in Repräsentationen (Opfer vs. Täter, Macht vs. Ohnmacht, Modern vs. Rückständig), welche Stereotype verfestigen und zu Essentialisierung führen. Das kritisiert Bhabha und bringt für die Überwindung von Repräsentationen und Stereotype die Hybridisierung ein. Hybridisierung ist die strategische und selektive Aneignung von Bedeutungen, ist aber auch als Verhandlungs- bzw.

Neuaushandlungsprozess mit Berücksichtigung von Differenz ohne übernommene Hierarchie zu verstehen. Was daraus entsteht ist der bei Bhabha so wichtige dritte Raum, der Raum dazwischen, in dem kulturelle Symbole, Differenz und Repräsentationen neu verhandelt werden sowie politische und kulturelle Praxen der Gegenwart zum Ausdruck kommen, um Neues sichtbar werden zu lassen. Hybridität ist der ‚Dritte Raum‘, der es ermöglicht, neue Positionen entstehen zu lassen (vgl. Bhabha 1990 nach Castro Varela/ Dhawan 2020, 259), der zeigt, dass Differenz in Bewegung ist. Der dritte Raum der Äußerung ‚zerstört den Spiegel der Repräsentationen‘, der Wissen als allgemeingültig ansieht, in dem Polarisierungen verhandelt und Grenzen des Diskurses sowie zugehörige Begrifflichkeiten verschoben werden (vgl. Bhabha 1994 nach Castro Varela/ Dhawan 2020, 260). De Toro spricht Hybridität im „kulturellen, gesellschaftlich anthropologischen Bereich [die Bedeutung, S.I.] der permanenten Reibung, Irritation und Unordnung“ zu, die in kulturtheoretischen Kreisen wertfrei „Aushandeln der Differenz“ (De Toro 2002, 36) genannt wird.

Werden: Fluidität als Metapher der Entwicklung und Transformation

Interessant im Anschluss an die vorausgehenden Ausführungen ist es, den Aspekt von Disability Pride nochmals genauer zu beleuchten. Da ich mich zum aktuellen Stand meines Schreibprozesses und während der Arbeit an diesem Kapitel gerade im Monat Juli befinde, möchte ich den Disability Pride Monat 2022 zum Anlass nehmen, Stimmen Behinderter zu zitieren, die sich in Social Media bzw. Instagram selbstbewusst präsentieren, wie auch selbst vertreten und damit kulturpolitisch sicht- und wahrnehmbar sind. Damit bietet sich die Gelegenheit, diese Aussagen durch die Einordnung in die Auseinandersetzung und unter Einbezug von Jutta Hartmanns (2001) Ausführungen zu einer Pädagogik der vielfältigen Lebensweisen zu theoretisieren.

r.a.r.e.advoc8: „Disability Pride to me was the difference between absolutely loathing myself and finally starting to learn how to like myself“ (Instagram/Juli 2022).

Übersetzung: Behinderungstolz war für mich der Unterschied zwischen dem absolu-

ten Hass auf mich selbst und endlich zu lernen, mich selbst zu mögen.

Interpretation: Möglicherweise ist damit die Verbindung oder Versöhnung (Hybridität) von Selbsthass und Selbstliebe gemeint, also Widersprüchliches zuzulassen. Oder aber es ist der Weg und die Entwicklung (Fluidität) von Selbsthass hin zum Erlernen und Praktizieren von Selbstliebe gemeint. Dann wäre difference i.S. von Derrida's difference als Verschiebung gemeint.

r.a.r.e.advoc8: „Today is July 1st which means it's the start of Disability Pride month; Disability Pride is so much more than just being Proudful that you're disabled - Disability Pride means that you understand your life is not less worthy (of limping) of LIVING - simply because it's a disabled life. Disability Pride means you understand you deserve to live a life that want to live and it means you understand that you deserve to be comfortable taking up the space that you wanna take up. Disability Pride is essential to dismantling the Ableist Society because it's a form of revolution spitting in the face of the Ableist system that tells us we aren't enough; to KNOW we're good enough and we are taking back everything that's ever been taken from us“ (Instagram/Juli 2022).

Übersetzung: Heute ist der 1. Juli und damit der Beginn des Disability Pride Month; Disability Pride ist so viel mehr als nur stolz darauf zu sein, dass du behindert bist – Disability Pride bedeutet, dass du verstehst, dass dein Leben nicht weniger LEBENS-WERT ist – nur weil es ein behindertes Leben ist. Disability Pride bedeutet, dass du verstehst, dass du es verdienst, ein Leben zu führen, das du leben möchtest, und es bedeutet, dass du es verdienst, dich wohlfühlen und den Raum einzunehmen, den du einnehmen möchtest. Disability Pride ist wesentlich, um die ableistische Gesellschaft zu demontieren, weil es eine Form der Revolution ist, die dem Ableist-System ins Gesicht spuckt, das uns sagt, dass wir nicht genug sind; zu WISSEN, dass wir gut genug sind und dass wir uns alles zurückholen, was uns jemals genommen wurde.

Interpretation: Hier wird eine Entwicklung angedeutet, nämlich nicht nur auf sich als behindertes Subjekt stolz zu sein, weil man ein behindertes Leben lebt, sondern dass Behinderte zu dem Bewusstsein kommen (sollen), dass sie selbst wertvoll sind, sich wohlfühlen und Platz einnehmen dürfen und das Leben führen, das man sich vorstellt. Dieser Aspekt wird politisch, indem erwähnt wird, dass mit dieser Art von Stolz die

ableistische Gesellschaft und das ableistische System ‚demontiert‘, also unterlaufen und infrage gestellt wird. Das führt zu dem Bewusstsein, dass Behinderte gut genug sind und sich das zurückholen, was sie zunächst abgesprochen bekommen haben und was ihnen genommen wurde. Das geht mit einem Selbstverständnis einher, von der Gesellschaft eine Veränderung zu fordern, die diese Lebensweise ermöglicht und unterstützt.

wheelchairwhit: „I am disabled and proud because I have reached a point in my life where I fully embrace the insecurities that come along with having a physical disability. Because there was one time in my life where I used cringey terms like differently abled and here’s a little fact I did not start using a power wheelchair until I was in my early 20s because I chose it to sit in a manual water [wheelchair, S.I.] because I wanted to look as able bodied as I could because I didn’t want to look too disabled. I only have use of one arm, and I don’t have very much hand function and arm movement in this arm so I would sit in my manual wheelchair and just sit there because if I moved I could only go around in circles so I looked pretty sitting there but as soon as I moved I look disabled. I’ve come to terms with having a disability and that is okay, there are some things that I can’t do and that is okay I am disabled AF [as f***] and I love it“(Instagram/Juli 2022).

Übersetzung: Ich bin behindert und stolz, weil ich einen Punkt in meinem Leben erreicht habe, an dem ich die Unsicherheiten, die mit einer körperlichen Behinderung einhergehen, voll und ganz akzeptiere. Ich fing erst mit Anfang 20 an, einen Elektrorollstuhl zu benutzen, weil ich mich dafür entschied, in einem manuellen Wasser [vermutlich sollte das wheelchair / Rollstuhl heißen, S.I.] zu sitzen, weil ich körperlich so leistungsfähig wie möglich aussehen wollte, weil ich nicht zu behindert aussehen wollte. Ich kann nur einen Arm benutzen, und ich habe nicht sehr viel Handfunktion und Armbewegung in diesem Arm, also saß ich in meinem manuellen Rollstuhl und saß einfach da, denn wenn ich mich bewegte, konnte ich mich nur im Kreis drehen. Ich schaue hübsch aus, solange ich dort sitze, aber sobald ich mich bewege, sehe ich behindert aus. Ich habe mich damit abgefunden, eine Behinderung zu haben, und das ist in Ordnung, es gibt einige Dinge, die ich nicht tun kann, und das ist in Ordnung, ich bin behindert AF [as f*** / Ausdruck für etwas, das als sehr gut empfunden wird] und ich

liebe es.

Interpretation: In diesem Text wird eine Entwicklung deutlich, die den Umgang mit Unsicherheit aufgrund der körperlichen Behinderung beschreibt. Zunächst sollte die Unsicherheit, die durch das Sichtbarwerden von Unfähigkeit aufkommt, durch einen manuellen Rollstuhl und der selbstaufgelegten Passivität verborgen werden, um sich leistungsfähigen Vorstellungen von Körpern anzunähern und nicht so sehr als Abweichung aufzufallen. Der Weg zur Einsicht, dass es in Ordnung ist eine Behinderung zu haben und Dinge anders zu machen oder auch nicht zu können, führte zur Toleranz, entstehende Unsicherheiten durch Behinderung zu akzeptieren, statt sie zu verurteilen. Die Verleumdung von Unfähigkeit wandelt sich in die Anerkennung und Liebe der eigenen Behinderung als subjektiver Teil.

Das Subjekt wie auch dessen Identität und Selbstverständnis befindet sich in Entwicklung und im Wandel. Das haben die Texte aus Instagram gezeigt. Theoretisch macht Jutta Hartmann im Kontext Gender in ihren Überlegungen zu einer Pädagogik der vielfältigen Lebensweisen darauf aufmerksam, dass Kinder sich in ihrer Entwicklung in stetiger Veränderung befinden. Daher sollte auch immer mitgedacht werden, wohin sich diese entwickeln könnten. Sie spricht damit die Gefahr an, Menschen festzuschreiben statt Veränderungen als möglich einzubeziehen und macht dies anhand eines Beispiels deutlich: Die Frage danach, ob ein Mädchen eine lesbische Identität leben möchte oder nicht, beinhaltet eine Entweder-oder-Logik. Gefragt wird nach einer lesbischen oder heterosexuellen Lebensweise. Das führt zu einer Festlegung bzw. Einordnung, die keine anderen Möglichkeiten darüber hinaus zulässt, z.B. die Identität nur an bestimmten Orten offen zu leben oder sich später doch wieder in einen Jungen zu verlieben (vgl. Hartmann 2001, 71). Dieses Entweder-oder-Ausschlussprinzip wirkt zudem als realitätsmächtige, soziale Fiktion, die stets festgelegt und eindeutig hergestellt werden muss, um Verunsicherungen, Irritationen, Uneindeutigkeiten vorzubeugen (vgl. Hartmann 2001, 72). Das erzeugt bei Kindern und Jugendlichen Druck, die „eigene Lebensgeschichte konsistent zu erzählen“ (ebd.). Pädagogik und besonders eine diversitätsbewusste Pädagogik muss diesen vorherrschenden Zwang zur Vereindeutigung durchbrechen und einbeziehen. Poststrukturalistische Zugänge sind dabei von Bedeutung, denn sie

konfrontieren „an Kohärenz und Kontinuität gebundene Identitätskonzepte, [diskutieren] Identitäten als materialisierte Effekte hegemonialer Diskurse [und] Teil machtvoller Konstruktionen“ (ebd.) und sie können als Ansätze gesehen werden, die es ermöglichen die Perspektiven Marginalisierter und Behinderter theoretisch zu erfassen (vgl. Kapitel 11.1).

Als Überleitung in das nächste Kapitel möchte ich gerne einen Beitrag auf Instagram von **imtiffanyy** unter dem Hashtag YourVoiceMatters zitieren: “You know it takes a while to develop a voice. But once you have it. You damn sure better use it on stuff that matters.“

Übersetzung: Du weißt, dass es eine Weile dauert, eine Stimme zu entwickeln. Aber sobald du sie hast, verwende sie verdammt noch mal besser für Dinge, die wichtig sind.

Interpretation: Dieses Zitat zeigt wieder eine Entwicklung auf, nämlich die Entwicklung einer eigenen „Stimme“. Sicher ist damit eine eigene Position gemeint und die Möglichkeit diese mit der eigenen Stimme auszudrücken und zu vertreten. Außerdem mahnt diese Aussage, dass man die entdeckte eigene Ausdrucksmöglichkeit für wichtige Dinge einsetzen soll, für Dinge, die eine Rolle spielen.

13.5.2. Einfluss marginalisierter und subalternen Perspektiven

Das Kapitel 13.5 *Kulturpolitik - Kampf gegen festlegende Repräsentationen* hat deutlich gemacht, dass sich marginalisierte Menschen, gegen festlegende und ihr So-Sein verkennende Repräsentationen wehren. Zudem hat das Kapitel 13.5.1 *Uneindeutigkeit und neue Repräsentationsformen* gezeigt, dass es auch andere Möglichkeiten gibt, Marginalisierte im Allgemeinen und Behinderte im Speziellen zu erfassen. Es stellt jedoch für das Subjekt ein Problem dar, stetig aus der privilegierten und vorherrschenden Identität als negative Abweichung hervorzugehen. Dieser gewaltvollen Festlegung setzen marginalisierte Subjekte ihre eigene Perspektive entgegen, beeinflussen ihre

Subjektivierung und damit ihre Repräsentation im jeweiligen kulturellen Kontext selbst. Es ist wesentlich, auch innerhalb einer marginalisierten Gruppe zwischen den Privilegierten und den Benachteiligten zu unterscheiden. Im Kontext von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit wird dies deutlich und „Kritische Migrationsforschung betrachtet Migration in einem Zusammenhang mit globalen Herrschaftsstrukturen und schafft damit ein Verständnis für die Komplexität und Heterogenität von Migrationsphänomenen. [...] Als Beispiel sei hier die ‚internationale Arbeitsteilung‘ genannt, die für die Produktion von sozialen Eliten und die bittere Verarmung als Folge sich verändernder kapitalistischer Herstellungsbedingungen steht. Das bedeutet auch in den migrationspezifischen Betrachtungen, einen Unterschied zwischen einer ‚Migration von Eliten‘ und ‚illegaler Migration‘ zu machen. Während letztere Teil der neuen Subalternen [...] darstellen, verändert sich die Position der Ersteren im zunehmenden Maße hin zur Gleichberechtigung mit nationalen Eliten“ (Castro Varela 2013, 327 f.). Im Zusammenhang mit Integrationsbestrebungen werden dann vorbildliche ‚Migranten*innen‘ als erfolgreiche und wünschenswerte Leistungsträger*innen repräsentiert und repräsentieren sich selbst, oder aber abweichende ‚Migranten*innen‘, die kriminalisiert und als selbst verschuldete und selbstverantwortete Integrationsverlierer hervorgebracht und medial dargestellt. Vergleichbar ist dies mit der Repräsentation von Behinderung als verwertbare Arbeitskraft, wie auch mit der liberalen Politik, in der jeder selbst verantwortlich und seines Glückes Schmied ist. Es geht darum, sich innerhalb gesellschaftlicher Minimalvorstellungen entsprechend einzubringen und zu Markte zu tragen. Dem entgegen stehen innerhalb der heterogenen Gruppe der Behinderten jedoch diejenigen, die zugespitzt als ‚der Rest‘ bezeichnet werden, die diese Fähigkeit nicht haben und daher als nicht brauchbar und unerwünscht in den vorherrschenden Verhältnissen repräsentiert werden. Das wirkt sich auf deren Selbstbild aus wie auch auf die Vorstellung von und Diskurse über Behinderung.

Diese Überlegungen greifen auch wieder die Frage der Repräsentationskritik auf. Wer darf oder kann wen repräsentieren? Wer kann für wen sprechen? Dafür ist es wesentlich den Begriff der Subalterne bzw. die subalterne Artikulation nochmals genauer zu betrachten. Ursprünglich wurde Subalterne als Bezeichnung untergeordneter Offiziere im Gebrauch von militärischen Dienstgraden verwendet. Gramsci überträgt den Begriff

auf diejenigen, „die keiner hegemonialen Klasse angehören“ (Castro Varela/Dhawan 2015, 186) und eher in ländlichen Regionen leben, was Marx (auf den sich Gramsci bezieht) eher vernachlässigt, da sie als unorganisiert und unsystematisch gesehen werden. „Da die oppositionellen politischen Praktiken der Subalternen als spontane, sporadische, inkonsistente, vorpolitische und unorganisierte Handlungen gelten, die vornehmlich regionalen und lokalen Ebenen zugeordnet werden, wird ihnen lediglich eine unwesentliche Bedeutung für die Politik beigemessen“ (ebd.). Gramsci zufolge können die subalternen Gruppen nur im Kontext dominanter Gesellschaftsgruppen und Differenzverhältnisse verstanden werden und er spricht sich für ein vielschichtigeres „Verständnis von Herrschaft und Unterordnung“ (ebd.) aus. Nicht lediglich ökonomische Verhältnisse seien marginalisierend, sondern mannigfaltige Ausschließungen. Die dominanten Gesellschaftsgruppen „realisieren ihre Einheit im Staat, das heißt in der Kombination von politischer und ziviler Gesellschaft. Im Kontrast dazu bilden die subalternen Klassen eine fragmentierte Gruppierung, die durch mangelnde Autonomie, fehlende organische Intellektuelle und durch strukturelle und ökonomische Ausgrenzung gekennzeichnet ist“ (a.a.O. 187). Ziel muss es nach Gramsci sein, die Prägung der Geschichte der Subalterne als episodisch, spontan und fragmentiert zu überwinden, die Allianz zwischen Arbeiterklasse und ländlichen Massen hin zu einem Selbstbewusstsein als Klasse herauszubilden (vgl. ebd.). Er spricht sich also für eine übergreifende Kollektivität aus mit der Potenzialität, eine revolutionäre Kraft darzustellen. Möglicherweise kann sich das früher Fragmentierte, Unorganisierte heute anders darstellen, da sich marginalisierte Gruppen besser vernetzen können und eher eine kollektive Identität bzw. ein Kollektivsubjekt entsteht. Das ist gegenwärtig in kulturellen oder sozialen Räumen durch die dargestellten (i.S. der Selbstpräsentation von) Lebens- und Ausdrucksweisen Behinderter zu erkennen. Zusammengenommen wird darin ein gemeinsames und situierendes Wissen über Ungerechtigkeit und deren Artikulation (vgl. Kaufmann 2022, 6) im Kontext von Behinderung deutlich.

An die Erweiterung des marxistischen Klassenbegriffs durch Gramsci und den Begriff der Subalternität sind auch postkoloniale Theorien anschlussfähig und knüpfen wie z.B. Spivak daran an. Was sie gemeinsam haben, ist, dass sich die subalternen Gruppen durch eine radikale Differenz zu den dominanten Gruppen auszeichnen und Subal-

ternität als Gegenposition zur Hegemonie, als Differenz und Position (Subalternität - Hegemonie) betrachtet wird. Dies findet z.B. Ausdruck in der Missachtung subalternen Perspektiven, Räume und die von kolonialer Hegemonie und dem Kastensystem durchdrungene Gesellschaftsstruktur (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015, 186). „Die Analyse der Subalternen im Kontext der Dekolonisierung demonstriert, dass die Geschichte des Erfolgs des nationalistischen Widerstands nur in kohärenter Weise erzählt werden konnte, solange die Rolle der Subalternen strategisch ausgegrenzt wurde“ (Spivak 1988 zit. nach Castro Varela/Dhawan 2015, 188). In den Subaltern Studies, die sich mit der Zeit auch poststrukturalistisch orientierten, geht es nach Guha v.a. darum, eine „Gegengeschichte“ zu erzählen bzw. eine „Geschichte von unten“ zu verfassen, um damit die Lücken in der dominanten, elitären Geschichte sichtbar zu machen und um die Leerstellen des bürgerlichen Widerstandes und Befreiungskampfes zu beleuchten (vgl. a.a.O. 188 f.). Solche „Gegengeschichten“ werden im Kontext von Behinderung z.B. durch die Disability Studies, die Disability History und v.a. durch das gegenwärtige Kollektivsubjekt und darin agierende Behindertenaktivist*innen erzählt.

Zu bedenken ist nach Spivak, dass die Subjektpositionen der Subalternen durch die dominante Hegemonie konstruiert werden. Sie hält es darum für unerlässlich, in den subalternen Praktiken immer eine Wiederholung als auch einen Bruch mit dem kolonialen Dilemma transparent zu machen (vgl. a.a.O. 191). Spivak problematisiert in politischen Bewegungen, dass sie sich mit gängigen essentialistischen Begrifflichkeiten „einfrieren“ (die Migranten, die Behinderten) und für alle dieser Gruppe also alle Migranten, alle Behinderten sprechen (vgl. a.a.O. 184). „Dieser Versuch unterschiedliche Lebenserfahrungen von Menschen durch einen Begriff zum Ausdruck zu bringen, sei nichts weiter als ein essentialistisches Manöver, welches letztlich zum Scheitern verurteilt bliebe. Dasselbe gilt auch für die selbst ernannten und gewählten Repräsentanten und Repräsentantinnen, die im Namen unterdrückter Gruppen so sprechen, als gäbe es ein einheitliches politisches Subjekt, welches kollektiv *durch sie* sprechen würde. [...] Gewalt erfahren dabei vor allem die, die unter machtvollen Bezeichnungen subsumiert und damit assimiliert werden. Ihre Stimmen würden, so Spivak, gerade von den radikalen Gegendiskursen zum Verstummen gebracht, die vorgeben, für sie zu sprechen“ (Castro Varela/Dhawan 2015, 185). Dieses Zitat zeigt auf, dass die Repräsentationsfrage auch

innerhalb von politischen Bewegungen und Kämpfen vorhanden ist, nämlich zwischen den gebildeten, privilegierten Minoritäten, die für sich und eine Gruppe sprechen und sich vertreten können, und denjenigen, die nicht für sich sprechen können, die nicht das ausdrücken können, was sie betrifft und wogegen sie kämpfen möchten oder die noch immer nicht (ausreichend) gehört werden. Daher muss im Blick behalten werden, dass es auch immer unberücksichtigte Perspektiven gibt. Die Herausforderung besteht darin, möglichst alle ans Licht zu bringen. Daher muss die Repräsentationsebene der Stellvertretung und Selbstvertretung immer auch kritisch betrachtet und reflektiert werden und die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, Perspektiven übersehen zu haben.

Statt in eindeutigen Kategorien zu bleiben bzw. gängige politische masterwords zu verwenden, „schlägt Spivak die Begrifflichkeit ‚Subalterne‘ vor, die mehrere Subjektpositionen gleichzeitig zu beschreiben vermag. Es geht hierbei nicht um marginalisierte, sondern um heterogene Subjektpositionen, die innerhalb (prä)kolonialer Strukturen [...] in unterschiedlicher Weise ausgebeutet und unterdrückt worden sind“ (ebd.). Daher folgt Spivak der Empfehlung Derridas, einem verantwortungsvolleren Ansatz zu folgen, der „spezifische Kontexte und materielle Bedingungen, unter denen Menschen leben, berücksichtigt“ (ebd.). Diese dann zu artikulieren bedarf des ‚schmerzlich‘ langsamen Prozesses der Bildung und der Befähigung (z.B. in Bangladesch durch die Alphabetisierung subalternen Subjekte wie auch deren Heranführung an intellektuelle und politische Arbeit) - Subalterne müssen zu Bürger*innen werden. „Konsequent plädiert sie dafür, [und das ist hier besonders wichtig, S.I.] geduldig zu versuchen, von den Subalternen zu lernen, anstatt allzu schnell *für sie* zu sprechen [...]. Ihr geht es nicht, und das ist bedeutsam, um die Erfahrung der Glorifizierung der Subalternität, sondern darum, die subalternen Räume aufzulösen (*undoing of subaltern space*)“ (Spivak 1996 zit. nach Castro Varela/Dhawan 2015, 186 Hervorhebungen im Original). Die Fortführung der hegemonialen Logik wird von der Singularität der Subalterne unterbrochen. Generalisierungen hegemonialer Repräsentationslogiken beinhalten jedoch die Gefahr, Subalterne als Forschungsobjekt zu betrachten und so wieder ihre Unterwerfung fortzusetzen. Daher ist es nach Spivak interessant, Fragen um Hegemonie und Widerstand mit der Unmöglichkeit der Ausübung oder der Möglichkeit von subalternen Handlungsmacht zu

untersuchen und zu analysieren (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015, 191). Diese Handlungsmacht stellt sich in subalternen Praktiken dar. Sie müssen sichtbar und verstehbar gemacht werden, wobei es dafür der Vermittlung und Übersetzung (i.S. De Toro 2002) von Eliten bedarf. Subalterne sind nicht als Widerstandssubjekt zu heroisieren und zu romantisieren. Vielmehr geht es darum, Perspektiven und Lebensverhältnisse sichtbar zu machen. Dafür muss der Versuch unternommen werden authentische, marginalisierte Stimmen einzufangen und das Sprechen als Ausdruck von Subjektivität zu verstehen. Die Wahrnehmung heterogener Subjektpositionen und deren Verortung ist für Spivak interessant, v.a. diejenigen, die in der sozialen Rangordnung ‚ganz unten‘ in den Peripherien anzutreffen sind (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015 192 f.). Das Subjekt ist dabei von außen durch die Verhältnisse und von innen durch die innere Auseinandersetzung konstituiert. Mit der Differenzperspektive verbunden entsteht das Subjekt zwischen sozialkonstruktivistischen und dekonstruktivistischen Differenzperspektiven und ist damit mit den hegemonialen Strukturen verbunden. Es wird sozusagen aus dem Zentrum fremd-bestimmt und bestimmt sich aus der Erfahrung der Peripherie selbst. Doch durch das Erlangen von Handlungsmacht und der Möglichkeit sich auszudrücken, verhalten sich Marginalisierte zu Hegemonie, kritisieren diese oder verschieben dahinterliegende Bedeutung wie bspw. Behinderung. Das Erfahrungswissen aus der Peripherie rüttelt an der Ideologie des Zentrums (vgl. Kapitel 12.1.2 *Ideologie und Erfahrungswissen*).

Im weiteren Verlauf der Arbeit ist nach den Selbst(re)präsentationen, Lebens- und Ausdrucksweisen Behinderter zu fragen und welche Kritik diese an den Gegebenheiten wahrnehmbar machen. Es ist zu Berücksichtigung, dass es in der Position der Sprechenden meist die Privilegierten sind, die Kritik praktizieren. Sie können jedoch auch dahingehend wirken, die Marginalisierten auszustatten, um ihre Anliegen selbst zu formulieren. Kritische Migrationsforschung und auch eine kritische Pädagogik der Nicht_Behinderung ist damit in der Lage, bspw. Grenzüberschreitungen und Entgrenzungen zu thematisieren, aber diese auch im Rahmen scheinbar ‚sicherer Denkweisen‘ zu überschreiten, zu erschüttern, zu irritieren, zu transformieren. Sie haben dabei die Möglichkeit Widerstandspraxen und -potenziale der Minoritäten zu beleuchten ohne sie dabei als Opfer oder (ungewollte) Helden festzulegen (vgl. Castro Varela 2013, 329).

„Wenn aber nur immer wieder der Ist-Zustand konstatiert wird, ohne dass alternative Szenarien entworfen werden und wenn die, die privilegiert durch Bildung sind auch diejenigen sind, die die Erfahrung von Migrant_innen repräsentieren und Migrant_innen ganz gleich welcher Klasse sie zugehören zu Opfern stilisiert werden, wie soll dann soziale Transformation stattfinden? Der diskursiven Stille kann nur entkommen werden, wenn die Phantasie einen differenzierten Blick ermöglicht, wenn Bestrebungen in Richtung epistemischen Wandel global vorgesehen und die Akteur_innen nicht auf die Eliten beschränkt bleiben. Dann ist es möglich, der Naturalisierung des Fremden und den Grenzen wie auch den stabilen Diskriminierungsstrukturen zu entkommen. Verschiebungen in dominanten Zugehörigkeitsdiskursen zu erwirken und politische Intervention zu ermöglichen“ (a.a.O. 330). Dafür ist der Einbezug der Stimme von Minoritäten und deren Sichtweise unerlässlich. Subalterne Artikulation und Perspektiven der Peripherie sind bedeutsam, da sie Erfahrungswissen über Lebensweisen in den gegebenen Verhältnissen sichtbar machen, z.B. wie sie darin (über)leben und bestehen. Dies offenbart wesentliche Erkenntnisse zu Lebensweisen und Subjektivität einerseits, andererseits zu fremdbestimmten Festlegungen und damit Gesellschaftskritik. Das, was wir von den Minoritäten, der Peripherie, der Subalternen erfahren, ist das, wovon wir lernen können.

Die Inhalte subalternen Artikulation und peripherer Perspektiven können anhand widerständiger und dekonstruktiver Praxen vorhandene Diskurse, Ideologien und Repräsentationen dekonstruieren und kulturelles Wissen transformieren. Doch wodurch können diese wahrgenommen werden, wenn sie doch den privilegierten Perspektiven und Vorstellungen so drastisch widersprechen und diese gar infrage stellen? Inspirationen dafür finden sich v.a. in Auseinandersetzungen der kritischen Migrationsforschung (z.B. bei Yildiz, Mecheril, Terkessidis), im postkolonialen Diskurs (z.B. bei Said, Spivak, Bhabha), dem antikolonialen Widerstand und den Cultural Studies/Kulturwissenschaft (z.B. bei Hall, Said) und poststrukturalistischen Ansätzen (z.B. Derrida, Butler, Foucault). Diese geben dem privilegierten Zentrum die Aufgabe, andere Perspektiven zu erkennen und von ihnen zu lernen. Die Verbindung bzw. Kombination mit Anschlussstellen kulturwissenschaftlich-dekonstruktiver Differenzperspektiven ist

dabei sehr fruchtbar, da sie ähnlich wie in Bhabhas drittem Raum, Möglichkeiten zur Veränderung offenbaren. Im Kontext von Behinderung wird dies im folgenden Kapitel deutlich, in dem inspiriert von kulturwissenschaftlich-poststrukturalistisch geprägten Auseinandersetzungen und genutzten Metaphern eine theoretisch orientierte Systematisierung dekonstruktivistischer Differenzperspektiven möglich wird. Durch die Praxen dekonstruktiver Selbst(re)präsentation Behinderter und das inne liegende politische Moment kann die Differenzkategorie aus der Perspektive des behinderten Subjekts in den Blick genommen werden und wird als Epistemologie marginalisierter Stimmen interessant.

14. Widerständig-dekonstruktive Praxen in der Selbst(re)präsentation Behinderter

Zu Beginn dieses Kapitels möchte ich zunächst Bezug auf die beschreibenden Adjektive der zu betrachtenden Praxen nehmen. Widerständig als Adjektiv und Widerstand als Substantiv verweist auf eine Handlung, welche die Absicht trägt, die Wirkung anderer Handlungen abzuschwächen. Das Wort leitet sich vom Verb widerstehen ab, was so viel bedeutet wie, ‚Widerstand leisten, einer Neigung nicht nachgeben, zuwider, unangenehm sein‘. Widerstand wird als ‚Gegenwehr, Weigerung, Behinderung‘ beschrieben (vgl. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, 1993/2. Aufl.). Im politischen Sinn können Gruppen durch Aktivitäten Widerstand gegen Handlungen von mächtigen oder herrschenden Instanzen üben. Widerstand wird daher auch als Gegenmacht bzw. machtvolle Praxis marginalisierter oder beherrschter Gruppen aufgegriffen (vgl. Foucault 2007; Mignolo 2011, 2 ff.; Moebius 2012, 17 ff.) und lässt sich innerhalb der Gedanken zur Subjektivierung (Kapitel 12.2) als Handlungsmacht bzw. Widerstandspotenzial beschreiben, mit der sich Subjekte zu den hegemonialen Verhältnissen verhalten. Mit Hall und Fiske lässt sich Macht bzw. die Gegenmacht marginalisierter Subjekte erweitert als kreatives Potenzial innerhalb von Machtbeziehungen fassen (vgl. Moebius 2012, 19), das kritisch auf Ideologien und Festlegungen hinweist, wie auch neue Denkweisen offenbart.

Das Adjektiv dekonstruktiv und sein Substantiv Dekonstruktion kann im philosophischen Sinn als kritisches Hinterfragen grundlegender Begriffe, Bedeutungen, Zeichen, Ordnungen verstanden werden. Die von Derrida abgeleitete Methode bzw. Praxis der Dekonstruktion spielt hier eine wesentliche Rolle (vgl. Kapitel 11.3). Das kritische Hinterfragen und Auflösen eines Textes (wobei Text hier in einem weiten Sinn verstanden wird) beinhaltet die Analyse von Bedeutung in kulturellen Zusammenhängen. Das Sprechen Behinderter über Behinderung und der behinderte Körper selbst kann daher im kulturwissenschaftlichen Sinne als Text oder Medium des Ausdrucks verstanden werden, der gelesen werden kann und Bedeutungen repräsentiert (vgl. Kapitel 12.3.1 *Macht-*

analytik der Kultur anhand des Körpers und Kapitel 13.2 *Repräsentation und Körper*). Repräsentationspraktiken können daher als dekonstruktive Strategie oder Praxis gefasst werden (Hall 2004c),

Das Widerständig-dekonstruktive, das Unbekannte, Ungreifbare, Uneindeutige in behinderter Selbst(re)präsentation führt beim Betrachter bzw. Konfrontierten zu Irritation, weil es mit dem gewohnten Blick auf Behinderung bricht. Betrachtet als ästhetischer Zugang kann die Begegnung mit vorhandenem Wissen, Vorstellungen bzw. historisch-kulturell geprägte Repräsentationen von Behinderung konfrontieren und reflexiv in die Auseinandersetzung mit der Kritik an vorherrschendem Wissen und an der Norm orientierten Repräsentationen münden. Andererseits sind auch Behinderte, die vielerorts als „widerspenstig, eigensinnig, unbequem“ (Sierck 2017) festgelegt werden, widerständig gegen vorhandene Strukturen und erniedrigende Praxen. Jantzen hat in seiner Biografiearbeit mit Menschen mit herausforderndem Verhalten anhand der Sozialanamnese herausgestellt, dass es die Umweltbedingungen waren, die zu diesem Verhalten führten. Lesen wir diese Biografien dekonstruktiv, so üben die Ungehörten (basale) Kritik an den Verhältnissen, Strukturen, Praxen in denen Behinderte leben müssen und die natürlich auch Einfluss auf ihr Leben haben (vgl. Jantzen 2011). Widerständiges Verhalten ist also als dekonstruktive Praxis zu lesen.

Repräsentationen von Phänomenen wie Behinderung befinden sich im kulturellen Kontext und beziehen sich auf historisch gewachsenes Wissen und dazugehörige Be- und Ausdeutungen. Häufig wird das Phänomen durch soziokulturelle Differenzkonstruktionen gewusst und machtvoll festgelegt. Kulturwissenschaftliche Zugänge wie auch die Auseinandersetzung um Wissen - Subjektivität - Macht (vgl. Kapitel 12) zeigen, dass die Perspektive Marginalisierter stets Kultur, Ordnung und Bedeutung (von ‚den Rändern‘ her) in Bewegung bringt. Durch Hinzunahme der vorausgehenden Ausführungen zu Repräsentation ist festzustellen, dass auch die Macht in Repräsentationspraxen zirkuliert und dass ein Kampf bzw. Widerstand gegen festlegende, fremdbestimmte behinderte bzw. behindernde Subjektivierungen und Repräsentationen transparent wird. Diese ermöglichen die Registrierung anderer Wahrheiten und eröffnen einen Raum für Aushandlungsprozesse, der gegenwärtige Kritik übersteigt und Möglichkeiten für Verän-

derung und Transformation offenbart. In diesen sprachlichen und kulturellen Räumen (vgl. Mecheril/Messerschmidt 2013, 148) wird Wissen, Bedeutung, Vorstellung, Macht, Ordnung, Norm und allgemein Kultur anhand alternativer Lebensweisen und Selbstverständnisse durchquert und unterbrochen, angeeignet und überschritten. Kurz: Sie werden dekonstruiert. Die Betrachtung subjektiver Lebensweisen findet einen sinnvollen Ausgangspunkt in der Selbst(re)präsentation. Untersucht und sichtbar gemacht werden können Geschichten, Narrationen, Erfahrungen, Handlungen und Lebenssituationen marginalisierter Subjekte werden sichtbar (vgl. ebd.). Abgelehnte und meist negativ konnotierte Phänomene wie Behinderung aber auch Fremdheit und Andersheit werden aus der subjektiven Sicht, meist in entdramatisierter Weise zum Thema. Oder aber sie zeigen den selbst entwickelten ‚Habitus der Überlebenskunst‘ (Yildiz 2011), der kritisch auf die konstruktiven Verhältnisse verweist.

Die Frage ist nun, ob und wie im Kontext von Nicht_Behinderung widerständig-dekonstruktive Praxen greifbarer werden, welche transformativ im Kontext von Wissen, Subjektivierung, Macht und Repräsentation wirken. Die Antwort auf diese Frage wird in den folgenden Kapiteln erarbeitet. Überleitend ist jedoch jetzt schon zu erläutern, dass sich die im Folgenden vorgestellten Praxen offenbaren, wenn wir die Systematisierung der Praxen mit sozialkonstruktivistischem Charakter (vgl. Kapitel 8.1), negativistisch wenden und deren Gegenteil betrachten. Interessant ist, dass sich die dadurch sichtbaren Praxen (Unterlassen einer Differenz, Grenzüberschreitung, Unterbrechung, Aneignung, Aufwertung) in der macht- und differenzkritischen bzw. poststrukturalistisch geprägten Literatur wiederfinden. Gleichzeitig zeigen sich diese auch in der Beobachtung der Aktivitäten Behinderter in Social Media, in der Behindertenbewegung, Disability Pride wie auch bei behinderten Künstler*innen, Kulturschaffenden oder einfach in alltäglichen Begegnungen mit Behinderten, die ihre Behinderung als selbstverständlichen Teil ihres So-Seins und Werdens (vgl. Kapitel 13.5.1) sichtbar machen. In der Lebens- und Ausdrucksweise bzw. in der selbstbewussten Selbst(re)präsentation Behinderter liegt bereits die Dekonstruktion der Differenz Nicht_Behinderung sowie von zugehöriger Bedeutung und Wissen. Dies trägt das Potenzial der Rekodifizierung geltender Machtdiskurse (vgl. De Toro 2002, 31) in sich. Durch einen ästhetischen Zugang können

Macht und dazugehörige Wirkungsstrategien wie auch Machtbeziehungen innerhalb von Kultur im kulturwissenschaftlichen Sinn wahrgenommen und analysiert werden. Zudem ist dieser Zugang selbst eine Möglichkeit zur dekonstruktiven Analyse, „denn die ästhetische Perspektive fokussiert die Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit von Machtstrukturen. [...] Eine ästhetische Perspektive darauf lenkt die Wahrnehmung auf die vielfältigen möglichen Praxen mit all ihren sinnlich und leiblich wahrnehmbaren Dimensionen. Sie hält inne, hört, sieht, spürt hin, lässt sich Zeit, bevor sie beurteilt, sie versucht aufmerksam zu sein. [...] Kultur als Praxis verbindet das Kulturelle mit dem Sozialen“ (Dorner 2011, 215). Diese kulturwissenschaftliche Perspektive ermöglicht es, die Selbst(re)präsentation Behinderter und die Medialität marginalisierter Körper als ästhetischen Zugang zu nutzen und zur Analyse heranzuziehen.

Die folgenden Ausführungen knüpfen also an das Kapitel 8.1 *Differenz aus sozialkonstruktivistischer Sicht* an und gestalten *Differenz aus dekonstruktivistischer Sicht* (siehe Kapitel 14.1 - 14.5) weiter aus. Es wird eine Art Analyseschema zur Theoretisierung und Erfassung von widerständig-dekonstruktiven Praxen Behinderter und deren Transformationsmöglichkeiten entwickelt. Die einzelnen Aspekte sind, wie auch bei der Darstellung der sozialkonstruktivistischen Praxen, nicht trennscharf. Sie lassen sich aber für die Theoriebildung auf diese Weise systematisieren (Abbildung 2).

14.1. Unterlassen einer Differenz - Undoing Difference

In der Auseinandersetzung in Kapitel 8.1.1 habe ich die sozialkonstruktivistische Praxis des Unterscheidens bzw. des doing differences thematisiert. Diese bringt Subjekte in gewisser Weise hervor und festigt Repräsentationen bezogen auf vorherrschende und sich gegenseitig beeinflussende Praxen und Vorstellungen. Interessant ist, und das stellt Hirschauer 2014 heraus, dass Zugehörigkeit und Differenzen auch nicht praktiziert, unterlassen werden oder gar irrelevant sein können. Dies ist aufgrund einer Relativierung von Kategorisierung oder aufgrund von Temporalität möglich (vgl. Hirschauer 2014, 182; Imholz/Lindmeier 2018, 159; Lindmeier 2022b, 34). Wenn Unterscheidungen nicht

14.1. Unterlassen einer Differenz - Undoing Difference

Differenz thematisierende Auseinandersetzungen – Konzepte der Differenzherstellung	Differenz konstruierende Praxen	Differenz dekonstruierende Praxen	Differenz in Bewegung – Konzepte der Differenzrekonstruktion
Humandifferenzierung	Praxis des Unterscheidens und Ordners	Unterlassen einer Differenz	Undoing Difference
Politics of belonging	Praxis der Grenzziehung	Praxis der Grenzüberschreitung	Entgrenzung
Performativität	Praxis der Wiederholung und Wirklichkeitserzeugung	Praxis der Unterbrechung	Bedeutungsverschiebung
Othering	Praxis des Fremdmachens	Praxis der Aneignung / Reclaiming	Umdeutung / Resignifizierung
Diskriminierung	Praxis der Abwertung	Praxis der Aufwertung	Neubeschreibung / Palimpsest
	⇒ prägen und festigen die Repräsentation der hegemonialen Differenz Nicht_Behinderung	⇒ Repräsentation von Nicht_Behinderung öffnet und verschiebt sich	

Abb. 2.: Differenz dekonstruierende Praxen und Konzepte der Differenzrekonstruktion (eigene Erstellung)

mehr nötig oder gebraucht werden, erfahren sie einen Bedeutungsverlust. Daher ist es im Kontext Behinderung interessant, auch das Unterlassen von Unterscheidungen zu betrachten und danach zu fragen, ob es sich dabei um Ignoranz und das Übergehen von Ansprüchen oder Bedürfnissen geht, was im Sinne der Menschenrechte zu verurteilen wäre. Andererseits ist es gerade auch in sozialen Kontexten bedeutsam, Situationen und ihr Spezifikum zu erkennen, in denen Kategorien unwichtig werden, da das Mensch-Sein und So-Sein im Vordergrund steht, wie auch Gemeinschaft und Solidarität. „Undoing (Differences) bezeichnet ein Stillstellen der Unterscheidung, ein Schweigen und eine Inaktivität. Es ist die Identifizierung von Erwartungsstrukturen auf die bezogen etwas nicht stattfindet oder unterlassen wird (Hirschauer 2014, 183) und somit ,auch ein konzeptueller Hinweis, der von Forschung eine viel größere Offenheit dafür verlangt, dass etwas *anderes* geschieht, als die Leitunterscheidung des *Beobachters* erwarten lassen wollen’ (ebd.). Das bedeutet für Forschung und Praxis, auch die Bedeutung von Auslassungen zu analysieren und zu reflektieren“ (Imholz/Lindmeier 2018, 160). Interessant zu unterscheiden wäre außerdem, ob die Auslassung vom Behinderten oder Nichtbehinderten ausgeht. Ein Undoing vom Nichtbehinderten ausge-

hend würde auf eine inklusive Sozialität bzw. ‚Inclusiveness‘ i.S. von einbezogenheit (vgl. Lindmeier 2019, 109) schließen lassen, während ein Undoing vom Behinderten ausgehend auch als widerständig und grenzüberschreitend empfunden werden kann. In diesem Moment müsste dann also die Analyse weiter gehen und das dahinterliegende widerständig-dekonstruktive Potenzial entschlüsselt werden.

14.2. Praxis der Grenzüberschreitung - Entgrenzung

Bei Grenzziehungen und Zugehörigkeitsfragen (vgl. Kapitel 8.1.2 *Politics of belonging - Praxis der Grenzziehung*), geht es darum, wer zu welcher Gruppe gehört, um das belonging to. Dabei wird legitime und illegitime Zugehörigkeit unterschieden. Legitime Zugehörigkeit meint, dass ich in einer bestimmten Gruppe als Mitglied gelte, mich selbst als zugehörig wahrnehme und anerkannt bin aufgrund der dominanten Gruppenmerkmale bzw. dem Zugehörigkeitskontext wie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit oder im subkulturellen Kontext aufgrund bspw. einer Behinderung. Zudem meint legitime Zugehörigkeit, dass es eine erkennbare symbolische Zugehörigkeit zu einem bestimmten Raum gibt, in dem ich inkludiert bin, z.B. als fraglos deutsch, weiblich. Wenn ich jedoch ein alternatives oder mehrdimensionales bzw. hybrides Zugehörigkeitsverständnis aufweise, kann dies als illegitime Zugehörigkeit gelten, da sie aus dem eindeutigen Schema bestimmter Ordnung fällt. Die Kritik an der Vorstellung der 1990er, Ausländerkinder befänden sich zwischen zwei sich ausschließenden kulturellen Räumen und damit in einer Lebenskrise, leistete einen wichtigen Beitrag zur Achtung des Mehrwertigen bzw. Mehrdimensionalen. „Die Anerkennung von sozialen Praxen und Identitätsformen, die nicht eindeutig einer einzigen Zugehörigkeitsform zuzuordnen sind, die Anerkennung beispielsweise von sprachlichem Grenzgängertum, multiplen Identitäten und Mehrfachzugehörigkeiten, stelle eine mehr und mehr in das Zentrum des interkulturell pädagogischen Nachdenkens rückende Themenstellung, aber auch Herausforderung dar“ (Mecheril 2009, 1091). Was im Kontext natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in der kritischen Migrationsforschung bereits als komplexitätssteigernde und uneindeutige

Tatsache der Zugehörigkeit und durch die Analyse tatsächlicher Lebensweisen bereits erkannt wurde, wird im Kontext von Behinderung noch stark vernachlässigt. Die Praxis der Grenzüberschreitung, die zu Entgrenzung führt und diese einfordert, ist jedoch schon in verschiedenen Kontexten sichtbar: in den intersektionalen Verbindungen von Gender und Behinderung, aber auch in hybriden Selbstdarstellungen Behinderter in der Behindertenbewegung, Kunst, sozialen Netzwerken. Sie veruneindeutigen und irritieren Vorstellungen von Behinderung und v.a. überschreiten sie vorherrschende Zugehörigkeitsordnungen im Kontext Körper, Leistung, Ästhetik. Dabei wird dem Othe-ring bzw. den politics of belonging die Grenzüberschreitung bzw. die Entgrenzung gegenübergestellt. Lindmeier 2019 thematisiert in Anschluss an die kulturwissenschaftliche Fundierung des *Inclusiveness Index: Measuring Inclusion und Marginalization* als inklusive Zielperspektive das Belonging/Zugehörigkeit (Lindmeier 2019, 108 f.). „Die Vorstellung, dass kulturelle Vermischungen, Kreuzungen, Neuschöpfungen und Reaktionen, Vermengungen und Kombinationen von Traditionen und performativen Modellen, Verknüpfungen von zeitlich und räumlich Disparatem auf der Ebene der Kunst und Alltagskultur, Bewusstseins- und Identitätsformen denkbar und lebbar sind, hat in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum im wissenschaftlichen, aber auch in einigen weiteren gesellschaftlichen Bereichen eine immense Konjunktur erfahren. Ein Indiz dessen ist die Karriere des Begriffs Hybridität“ (Ha 2005 zit. nach Mecheril 2009, 1091). In alltagskulturellen Zusammenhängen eröffnet Hybridität ein grenzüberschreitendes und entgrenzendes Spiel mit Differenz und damit Aushandlung von Vorstellungen der Zugehörigkeit. Es geht nicht darum Hybridität als lediglich positiv festzuschreiben, sondern es analytisch zu verwenden und die Bejahung vs. die Zurückweisung auf die Machtwirkungen hin zu untersuchen. Hybride Zugehörigkeit kann daher als Zurückweisung und Überschreitung binärer Unterscheidungen und als widerständiges Phänomen betrachtet werden. Es widersetzt sich „dem universellen Anspruch binär unterscheidender Schemata, sie verweigert sich der allein oppositionellen Repräsentation und Konstruktion sozialer Prozesse und Antagonismen. Das widerständige Potenzial von Hybridität besteht weiterhin darin, dass sie die hegemoniale Praxis der dominanten Kultur unterwandert und unterläuft. Weil die dominante Kultur darauf angewiesen ist, sich etwa durch Bildung und Pädagogik auf die anderen zu beziehen und sich sozusa-

gen an und in den Anderen zu wiederholen, stellt sie ein Einfallstor für Veränderungen bereit, die Machtverhältnisse nachträglich destabilisieren“ (a.a.O. 1092). Aus der in der Selbst(re)präsentation sichtbaren Praxis und den Handlungsweisen Behinderter oder Marginalisierter wird bereits die Zusammenfügung von scheinbar Unvereinbarem erkennbar. Sie fügen getrennte Identitäten zusammen und überwinden diese mit der Neuformierung. Uneindeutige und grenzüberschreitende Zugehörigkeiten sind innerhalb einer Zugehörigkeitsordnung möglich, „in der die Unterscheidung des Unterschiedenen (z.B. ‚kulturelle Differenz‘) für erforderlich oder natürlich gehalten wird und in der unter bestimmten gesellschaftlich-historischen und biographischen Bedingungen das Getrennte spannungsreich, gleichwohl einen Zusammenhang bildend, zueinander kommt“ (ebd.).

Eine Grenzüberschreitung kann jedoch auch im Kontext von Bedeutungen, v.a. von gängigen, gewohnten Bedeutungen des unthematisierten Normalen und des Erwarteten praktiziert werden. Hierbei werden dann Grenzen des Symbolischen überschritten und infrage gestellt. Dies kann durch Selbstdarstellungen/Repräsentationen oder Verhaltensweisen geschehen. Dekonstruktiv betrachtet, verweisen diese auf die Kritik an bestimmten Verhältnissen und Konstruktionen, die den Behinderten angetan werden. Doch grenzüberschreitende Darstellungen und Praxen gehen auch über die Kritik hinaus und können (Be)Deutungen von Behinderung unterbrechen und verschieben. Um die Praxis des Unterbrechens von Bedeutungen soll es im folgenden Kapitel ausführlicher gehen.

14.3. Praxis der Unterbrechung - Bedeutungsverschiebung

Im Anschluss an das Kapitel 8.1.3 *Performativität - Praxis der Wiederholung und Wirklichkeitserzeugung* wurde deutlich, dass durch Performativitätsakte, die kulturell-ge-

sellschaftlich vorbestimmt sind, vorherrschende Bedeutungen und Vorstellungen stetig wiederholt werden. Marginalisierte Gruppen und Behinderte werden daher in einer immer fast gleichen Weise festgelegt bzw. konstituiert. Doch eben nur fast. Durch historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Wandel verschiebt sich die Wiederholung inhaltlich ein wenig. In der Rezitation wird stets Bezug genommen auf ein Phänomen, das kein Original hat.

Zudem können sich Behinderte auch widerständig zu festlegenden Normen und Vorstellungen verhalten, die sie selbst betreffen. Ihre Perspektive aus der Position der Peripherie trägt das Potenzial, auf performative Zwänge, Normierungen und Wirklichkeitserzeugung hinzuweisen. Wenn diese Sicht als bedeutsam einbezogen wird, liegt darin die Chance der Unterbrechung vorherrschender Vorstellungen. Behinderte Subjekte fallen den historisch-kulturell geprägten Anrufungen ins Wort und verhalten sich damit zu den daraus resultierenden Differenzen. Differenz und die damit zusammenhängende Identität muss als performativ erzeugt aufgefasst werden und ist daher auch als veränderlich und fluide zu verstehen. Dies eröffnet einen Raum für andere Wiederholungen, für performative Inszenierungen und Rezitationen, die zur Verschiebung und Infragestellung von Normen beitragen. So rücken Perspektiven Ausgeschlossener in den Bereich des Intelligiblen (vgl. Plöber 2010, 229 f.). Dies zeigt sich sehr gut in der Wiederholung, Rezitation bzw. performativen Aufführung von Behinderung im Kontext der Disability Pride Bewegung. Damit erfährt Behinderung eine Bedeutungsverschiebung bzw. Bedeutungserweiterung. Behinderung wird nicht mehr mit vorherrschenden negativen Vorstellungen verbunden, sondern auch mit einer Wertschätzung des eigenen So-Seins. Vorstellungen über Behinderung werden verschoben, worin auch die Möglichkeit der Verschiebung von Bedeutung liegt. In der Auseinandersetzung von Erol Yildiz (2011) innerhalb der kritischen Migrationsforschung wird diese Bedeutungsverschiebung schon länger wahrgenommen. Er stellt dar, dass die vorherrschende Vorstellung, Jugendliche seien entweder deutsch oder türkisch durch Jugendsubkultur unterbrochen wird, indem sie auf kreative Weise in Hip-Hop ausdrücken, dass sie beide kulturellen Bezüge verbinden und sich sowohl als türkisch als auch als deutsch präsentieren. Die Entweder-Oder-Logik wird unterbrochen. In der Auseinandersetzung von Rebekka Maskos (2008) zu Identität Behinderter zitiert sie Nancy Mairs und ihre Form der Akzeptanz des eige-

nen Lebens mit Behinderung. Sie unterbricht damit die vorherrschende Bedeutung von Behinderung und widerspricht den dazugehörigen Vorstellungen. „Das Kennzeichen für Autarkie ist für mich nicht, ob ich eine Tür alleine öffnen kann, sondern ob ich die Last meiner Beeinträchtigungen akzeptieren kann. Denn, mal ehrlich, egal wie viel bauliche Veränderungen und Einstellungsänderungen es in der Gesellschaft geben wird, ich werde niemals ganz ungezwungen sein in dieser Welt. Solange das Paradies nicht asphaltiert wird, werden viele Böden für meinen Rollstuhl ungeeignet sein. ... Dies sind meine Realitäten und einige brechen mir das Herz. Andere nicht. Ich werde niemals wieder einen Mop auswringen oder eine Kloschüssel schrubben. Meine Trauer ist selektiv“ (Mairs, 1996, 105f zit. nach Maskos 2008, o.S.). Dekonstruktiv ist die Perspektive der performativ konstituierten Subjekte, indem sie sich dazu widerständig verhalten bzw. die Bedeutung einer sprachlichen Äußerung oder symbolischen Repräsentation unterbrechen und damit inhaltlich verschieben.

14.4. Praxis der Aneignung/Reclaiming - Umdeutung/Resignifizierung

Die dekonstruktive Praxis der Aneignung bzw. Reclaiming als Zurückforderung ist die negativistische Wendung von Othering - Praxis des Fremdmachens (Kapitel 8.1.4). Im Kapitel 13.4.2 *Angriff auf marginalisierende Repräsentation* war auch die Rede von der Praxis der Transkodierung als Aneignung einer existierenden Bedeutung. Diese dekonstruktive Praxis ist im Kontext von Behinderung und in der Geschichte der Behindertenbewegung bedeutsam. In den 1980er Jahren haben sich Behinderte Aktivist*innen mit dem Begriff Krüppel angeeignet und der Wandel ihrer Selbstbezeichnung erfuhr eine Radikalisierung. „Die Strategie, eine diskriminierende Bezeichnung aufzugreifen, zu wenden und als Selbstbezeichnung Betroffener mit positiven Eigenschaften zu versehen, war keineswegs neu. Vielmehr zeigten die US-amerikanische Bürgerrechtsbewegung, Schwulen- oder Frauenbewegung ähnliche Formen der Subjektdeutung. Mithin han-

delte es sich um eine gängige Strategie identitätspolitischer Bewegungen. [...] Ziel war eine exklusive identitäre Markierung. [...] Damit wurden nicht nur gesellschaftliche Vorurteile gegenüber körperlich Behinderten auf die Spitze getrieben, sondern auch Grenzziehungen markiert“ (Stoll 2017, 373). Behindertenaktivist*innen haben mit der *Krüppelbewegung* (vgl. Kapitel 6.4) darauf aufmerksam gemacht, dass diese Selbstbezeichnung eher den abwertenden und entwürdigenden Praxen in wohlfahrtstaatlichen und caritativen Strukturen, denen sie in ihrem Leben ausgesetzt sind, entsprechen würde. Damit wurde die Mehrheitsgesellschaft vor den Kopf gestoßen und Behinderte haben sich gleichzeitig der Begrifflichkeit ermächtigt. „Das Konzept der Resignifizierung sieht es vor, das verletzende Sprechen zu wiederholen, aber in einen anderen Kontext zu rücken, der es in seiner Bedeutung verändert“ (Lindmeier, C. 2022, 33 in Anlehnung an Butler 1998, Rose 2012, Koller 2018).

Eine ähnliche Intension verfolgt die Gruppe der *Angry Cripples* mit ihrer Namensgebung. Sie wählen bewusst die Selbstbezeichnung, da sie den Begriff neu belegen und transformieren wollen. Von dem Angry Cripple, der so bezeichnet wird, da er aufgrund seiner Behinderung verbittert ist, verschiebt sich die Bedeutung hin zu dem Angry Cripple, der wütend und empört darüber ist, wie die Gesellschaft mit Behinderten umgeht, dass es Diskriminierung und Ableismus gibt, was immer wieder dazu führt, dass Behinderte menschenverachtenden Handlungen anderer und auch struktureller Gewalt ausgesetzt sind. Die *Angry Cripples* schreiben selbst über ihre Namenswahl: „Auch, wenn der Name erstmal sehr direkt wirkt, so ist es genau das, was die Behindertenbewegung braucht. Uns wurde so oft nahe gelegt, dass wir doch bitte höflich und zurückhaltend unsere Forderungen anbringen sollen, wenn wir wollten, dass man uns zuhört. Man dürfe nicht wie ein ‚Angry Cripple‘ rüberkommen. – So nennt man abfällig behinderte Menschen, denen man vorwirft, aufgrund ihrer Behinderung verbittert zu sein. Dabei ist es unser gutes Recht, wütend zu sein, so, wie die Gesellschaft mit uns umgeht. Sich Begriffe, durch die man selbst diskriminiert wird, zurückzuholen und sie neu zu belegen, nennt man ‚Reclaiming‘, also ‚Zurückfordern‘ und ist in vielen marginalisierten Gruppen vertreten“ (nachzulesen unter: <https://www.angrycripples.com>, Stand: 18.08.2022). Die Aneignung bzw. das Reclaiming des Begriffs Krüppel oder Crip durch die Behindertenbewegung und Behindertenaktivismus, die Wiederholung des Begriffs mit einer anderen

Konnotation dekonstruiert bisweilen gebrauchte Begriffe und rückt sie in ein anderes Licht. Die Praxis der Aneignung ist in dem Sinn auch als politisch-emanzipatorische zu bezeichnen, da sie das bisweilen Gegebene mit eigener Motivation und eigenen Zielen kritisiert wie auch infrage stellt. Häufig stellen sich solche Praxen in politischen Bewegungen oder auch kulturellen Ausdrucksweisen dar. So bezieht sich, ähnlich wie im Kontext Behinderung gerade ausgeführt, im Kontext von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit die Gruppe Kanak Attak mit ihrer Namensgebung auf einen abwertend konnotierten Begriff, den sie sich kombiniert mit dem Begriff Attak bzw. Attacke, der Angriffslust ausdrückt, aneignet. Damit üben sie Kritik an der Gesellschaft und an den verkennenden und diskriminierenden Erfahrungen. Zudem lehnten sie Identitätspolitik kategorisch ab. Begriffe der Dominanzkultur haben sie subversiv gewendet bzw. umgedeutet (nachzulesen unter: https://www.kanak-attak.de/ka/about/manif_deu.html, Stand: 03.03.2023).

Diese Beispiele zeigen die Möglichkeit, Wirkungen von Sprache, Zeichen und Bedeutungen und deren Effekte zu unterlaufen - mit der Praxis der Aneignung und des Reclaimings auf Probleme aufmerksam zu machen und Kritik am Bestehenden zu üben. Dies wird durch die zwei Eigenschaften performativer Sprechakte nach Derrida transparent, die zeitliche Struktur sprachlicher Handlungen (1) und deren Gebundenheit an Konventionen und Wiederholbarkeit (2). Hierin liegt die Möglichkeit, Formulierungen anders zu gebrauchen, „d.h. eine Wiederholung, die das Wiederholte in einen anderen Kontext rückt und so in seiner Bedeutung verändert“ (Koller 2018, 131). Hierin liegt die Chance zur Transformation. Butlers Konzept von Performativität rückt Derridas zeichentheoretische Überlegungen in einen gesellschaftlichen Kontext und macht sie so i.S. widerständigen politischen Handelns nutzbar. Butler nutzt sozusagen Derridas Annahme des im Sprechen innewohnende Möglichkeit des Bruchs mit etablierten Kontexten und verbindet dies mit Bourdieus Verständnis performativer Äußerungen als Effekt gesellschaftlicher Macht, wobei dieser gesellschaftliche Machtverhältnisse als statisch annimmt (vgl. Koller 2018, 131 f.), anders als in den Ausführungen in Kapitel 12.2.2 *Politische Subjektivierung* dargestellt. Dies löst Butler mit dem Vorschlag der Darstellung der gesellschaftlichen Macht des Sprechaktes und wendet Derridas Logik

der Iterabilität/Wiederholbarkeit mit Bourdieu als gesellschaftliche Logik, in der selbst eine Art Resignifizierung über die Zeit und Wiederholung betrieben wird (a.a.O. 132). Bemerkenswert ist v.a. auch, dass Butler die körperliche Dimension von Bourdieus Habituskonzept übernimmt. Damit ermöglicht sie, die Theorie performativer Äußerung über Sprache und Sprechakte hinaus zu theoretisieren. „Denn auch der Habitus funktioniert performativ, wenn auch deutlich weniger explizit und juridisch als in den gängigen Beispielen performativer Sprechakte [...]. Denn das Habituskonzept beschreibe jene alltäglichen Körperpraktiken, ‚mit denen eine gegebene Kultur den Glauben an die eigene >Offensichtlichkeit< erzeugt und aufrechterhält‘ (Butler 1998, 216), und insofern sei die Wirkungsweise des Habitus eine ‚stillschweigende und materiale Funktionsweise von Performativität‘ “ (Butler 1998 zit. nach Koller 2018, 133). So gesehen und verbunden mit *Repräsentation in Bewegung* (Kapitel 13) sind nicht nur Sprechakte sondern auch am Körper sichtbare Selbst(re)präsentationen als Akt des Widerstandes zu betrachten. In beidem liegt das Potenzial der Transformation durch Wiederholung, Rezitation und Verschiebung und führt zur Resignifizierung. Durch die Wiederaufführung und der darin liegenden Abwandlung entstehen neue Welt- und Selbstbezüge. „Das Neue wäre demzufolge [...] eine Wiederholung des schon Vorhandenen, die das Wiederholte in einen anderen Kontext versetzt und so in seiner Bedeutung verschiebt“ (a.a.O. 134). Die Quelle des Neuen liegt in der diskursiven Außenwelt und deren Begriffe, Zeichen und Repräsentationen, die durch dekonstruktive Praxen angeeignet werden können.

14.5. Praxis der Aufwertung - Neubeschreibung/Palimpsest

Als Negation von *Diskriminierung - Praxis der Abwertung* (Kapitel 8.1.5), kann die Praxis der (Selbst-)Aufwertung Behinderter verstanden werden. Diese wird in solchen Selbst(re)präsentationen erkennbar, die eine neue Vorstellung von und einen neuen Blick auf Behinderung einfordern. Indem sich Behinderte wie in der Behindertenbewe-

gung und Disability Pride selbstbewusst, reflektiert und gesellschaftskritisch zeigen, wird ein neues Bild von Behinderung transportiert. Das wurde bereits in Kapitel 6.4 im Zusammenhang der *deutschen Behinderten(rechts)bewegung* sowie und *Disability Pride* und Kapitel 13.5.1 *Uneindeutigkeit und neue Repräsentationsformen* aufgegriffen. Die Selbst(re)präsentation kann auch i.S. der Performativität als Rezitation verstanden werden, die in eine Bedeutungsverschiebung mündet. Es besteht jedoch die Gefahr, dass das Subjekt nicht mehr intelligibel ist, da es zu stark von dem Denkbaren abweicht. Bisher vorhandene kulturell-historisch geprägte Bilder und Bedeutungen werden einerseits irritiert, bspw. durch das Denken eines Menschen, der mit Stolz auf sein behindertes So-Sein blickt aber auch die Verhältnisse kritisch betrachtet, die dieser Lebensweise im Weg stehen oder gegen die angekämpft werden muss. Andererseits werden diese aber eben auch überlagert oder überschrieben. Im postkolonialen-, kulturwissenschaftlichen bzw. -theoretischen Kontext wird hierfür die Metapher des Palimpsest verwendet. „Beim Palimpsest handelt es sich um ein jahrtausendealtes Schriftstück aus Pergament, dessen Erstschrift mehrfach entfernt wurde, um es anschließend wieder neu beschreiben zu können. Darauf verweist auch die Etymologie des Wortes: Zusammengesetzt aus griechisch pálin (‚wieder‘, ‚wiederum‘, ‚zurück‘) und psēstos (‚säubern‘, ‚schaben‘, ‚abreiben‘, ‚abkratzen‘) steht Palimpsest buchstäblich für das ‚wieder Abgeschabte‘, ‚wieder Gesäuberte‘. [...] Die Recycling-Technik, das Palimpsestieren, gelang jedoch nicht, ohne Spuren zu hinterlassen“ (Osthues 2018, 175). Die Metapher wird in verschiedene Zusammenhänge übertragen und meint etwas, das aus mehreren Ebenen besteht, die sich überlagern, aber auch sichtbar bleiben und die neu dazukommende Ebene beeinflusst. Osthues nennt zwei konstitutive Merkmale der Metapher. Erstens führt das Überschreiben nicht zu einer gänzlichen Löschung der vorherigen Schicht oder Ebene, zweitens existieren die Ebenen nicht unabhängig voneinander. Sie treten in ein Verhältnis zueinander. „Insofern sich diese Beziehung übereinander geschichteter Bedeutungssedimente als Interferenz denken lässt, erlaubt das Palimpsest unterschiedliche Möglichkeiten, diese Beziehung als dialogisches Spannungsverhältnis zu fokussieren, das neben der räumlichen eine zeitliche Vorstellung evoziert. Kennzeichnend für diese Beziehung ist der Aspekt der ‚Präsenz‘, der das Vergangene im Gegenwärtigen, das Alte im Neuen, das Originale bzw. Ursprüngliche in der Neuschrift

bzw. Wiederbeschreibung aktualisiert“ (a.a.O. 176). Das Konzept des Palimpsests ist also im epistemologischen Sinne sehr hilfreich und wird als Metapher für Interferenz bzw. Überlagerung zweier zusammentreffender, oft auch zeitlich nacheinander folgender Phänomene oder Bedeutungen herangezogen. Osthues beschreibt den Reiz der Metapher zudem in der Möglichkeit, damit kulturelle Phänomene wie hier Behinderung und ihre ambivalenten Beziehungen zu beschreiben. Es lässt sich Gegensätzliches, Ungleichzeitiges, Vergangenes und Gegenwärtiges, Latentes und Manifestes mit der Idee in Schichten zu denken in Verhältnis zueinander setzen. „Das Palimpsest ermöglicht es, in der Vorstellung von Mehrschichtigkeit, Überlagerung und Überschreibung ganz verschiedene ‚Phänomene‘ von Ambivalenz und Dialogizität ein Bild zu geben als komplexes Wechsel- und Widerspiel von Präsenz und Absenz“ (Osthues 2018, 177). Kultur wird hierbei als Interferenzphänomen verstanden, ihr innewohnende komplexe und widersprüchliche Phänomene können damit erfasst werden. Das Palimpsest wendet sich so gegen kulturelle Kontinuität und entspricht eher kultureller Kontingenz oder in Anschluss an Ernst Bloch einer ‚Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen‘ (vgl. a.a.O. 179).

So treffen innerhalb der Gesellschaft und von Kultur bspw. eine stark am medizinischen Behinderungsmodell ausgerichtete Vorstellung von Behinderung und eine durch widerständige selbstbewusste Selbst(re)präsentation geprägte Vorstellung von Behinderung aufeinander und verändern historisch gewordene Repräsentationen. Widerständig-dekonstruktive Selbst(re)präsentation verstanden als Praxis bzw. eingeordnet in post-strukturalistisch geprägte kulturell-diskursive Strategien, können nach de Toro nachweislich aktiv und effektiv sein, und zwar auch dann, „wenn große Unterschiede und Asymmetrien im technischen, wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialpolitischen Bereich zwischen den Beteiligten herrschen. Unser Konzept umfasst immer, als Palimpsest im epistemologischen Sinne, den Diskurs der Kolonisatoren und den der Kolonisierten, den der Peripherie und den des Zentrums, jedoch wird auf der Basis dieses Palimpsestes die traditionelle Opposition überschritten“ (De Toro 2002, 24). Hierin wird auch wieder deutlich, dass Wissen - Subjektivierung - Macht in Bewegung geraten sind und die Peripherie, ihr Wissen und ihre Handlungsmacht produktiv einbringt.

Die Palimpsestmetapher wird v.a. in poststrukturalistischen Zusammenhängen genutzt und kommt in verschiedenen Analysezugängen vor.

Textanalytische Methode in Kulturtheorie (im engen und im weiten Sinne von Text): Die Palimpsestmetapher geht auch in kulturtheoretischen Zusammenhängen in textanalytische Methoden ein. Wenn Text hierbei wie bei Derrida wieder weit gefasst wird und die Analyse anhand der Palimpsestmetapher auch Bedeutungen und Phänomene betrachtet, so ist sie auch als dekonstruktiv zu verstehen. Obwohl Derrida die Denkfigur kritisiert und problematisiert hat (vgl. Osthues 2018, 182), wäre es interessant, wie er sie im Sinne der Intertextualität als unabschließbares Entzifferungsprojekt von Textinterferenzen und als poststrukturalistische Strategie betrachtet hätte, in der Literatur als Gedächtnis der Kultur verstanden und damit (auch nachträglich) analysierbar wird (vgl. a.a.O. 183 f.).

Epistemologische Erfassung von marginalisiertem Wissen und Identität: Postkoloniale Theoretiker*innen wie Spivak nehmen das Palimpsest in ihre Überlegungen auf. Sie greift die Metapher bspw. in ihrer Auseinandersetzung zur Subalterne auf und umschreibt damit, wie subalternes Wissen unter westlich-hegemonialen Wissensstrukturen verborgen bzw. überdeckt wird. „Im Bild der Überlagerung ist ein Verständnis aufgerufen, das dieses gewaltsam Überschriebene, die zum Schweigen verurteilten ‚Subalternen‘, wieder sichtbar macht“ (Spivak 2008 zit. nach Osthues 2018, 178).

Bhabha nutzt die Metapher im postkolonialen Sinne zur Beschreibung des Phänomens psychischer Unsicherheit durch den stetigen Prozess der Überlagerung von Selbst und dem Anderen in der Charakterisierung kolonialer Identität. Die Palimpsestmetapher drückt die ambivalente Identifikation zwischen Kolonialisiertem und Kolonisator aus (vgl. Bhabha 2000 nach Osthues 2018, 178).

Rekonstruktion historischer Überschreibungsprozesse:

Die Denkfigur des Palimpsests im Kontext der Erinnerungs- und Gedächtnistheorie ermöglicht einerseits das Wiederaufspüren des Überdeckten und die Wiederherstellbarkeit des Verlorenen und andererseits ermöglicht sie die Rekonstruktion des Über-

schreibungsprozesses, womit der Weg des Vergessens in umgekehrter Richtung abgeschrieben und die kritische Analyse aus der anderen Perspektive erfolgt. Thomas de Quinces nutzt 1845 die Metapher zur Beschreibung der Struktur und Funktionsweise der menschlichen Psyche, die aus unterschiedlichen Schichten von Gedanken, Bildern, Gefühlen besteht. Und auch Freud bezieht sich mit dem Wunderblock als Vorstellung der Funktionsweise der menschlichen Psyche nachweislich auf die Palimpsestmetapher. Das macht die Relevanz im Kontext psychischer Spurensuche in biografischer Erinnerungsarbeit deutlich, kann aber auch bei der Spurensuche einer kollektiven Geschichte herangezogen werden (vgl. Osthues 2018, 180). So lässt sich diese Überlegung sehr gut mit den kulturwissenschaftlichen Disability Studies verbinden, die Behinderung aus der Perspektive der Peripherie bzw. mit dem Wissen der Behinderten analysiert und somit von der Gegenwart aus das historisch etablierte Zentrum analysiert.

Das Überschreiben von Vorstellungen, Bedeutungen, Wissen und Macht im Kampf der Diskurse erfolgt also auch vom Standpunkt der Peripherie aus. Sichtbar wird so, dass bisweilen marginalisierte Perspektiven an kultureller Produktion von Bedeutungen im Kontext Nicht_Behinderung mitwirken. Das wird im Werk der Künstlerin* Lorenza Böttner deutlich, auf das ich im Folgenden Exkurs zur Veranschaulichung eingehen möchte. Nachfolgend sollen dann die vorgestellten widerständig-dekonstruktiven Praxen auf eine Arbeit von Lorenza Böttner angewandt werden.

14.6. Exkurs: Lorenza Böttners Selbst(re)präsentation

Am 21. Juli 2019 besuchte ich eine Ausstellung im Württembergischen Kunstverein Stuttgart (WKV). Es handelte sich um das Werk von Lorenza Böttner (geboren 1959, gestorben 1994), das unter dem Titel „Requiem für die Norm“ von Paul B. Preciado und Viktor Neumann kuratiert und ausgestellt wurde. Schon der Titel lässt erahnen, dass es in dem Werk und Leben um einen Konflikt mit der Norm und einer vermeintlichen Abweichung geht.

Lorenza Böttner wurde bei der Geburt als männlich festgelegt und erhielt den Namen Ernst Lorenz Böttner. Als Kind hatte sie* einen Unfall, bei dem sie* beide Arme schwer verletzte, die später auf Höhe der Schultern aus medizinischen Gründen amputiert wurden. Nach einer Zeit der Auseinandersetzung mit dem veränderten Körper, studierte sie* ab 1978 Kunst an der Gesamthochschule Kassel (heute Kunsthochschule). In dieser Zeit nahm Böttner in der Öffentlichkeit eine weiblich kodierte Identität an und brachte diese in ihrer Kunst zum Ausdruck. Lorenza Böttner „erweiterte ihre zeichnerische und malerische Praxis durch Einbeziehung von Tanz, Performance, Fotografie und Modedesign“ (Preciado 2019, 3). Besonders durch Tanz und Performance machte sie das ‚Drumherum‘ bei und den künstlerischen Akt der Entstehung eines Werkes sichtbar. Dadurch dekonstruierte sie die gewohnte Vorstellung, dass Kunst mit Händen geschaffen wird (vgl. Kapitel 13.3).

Die umfangreiche Werkschau in Stuttgart offenbarte, dass sich Böttner rigoros und bedingungslos für die Sichtbarkeit nicht normativer Körper einsetzte und nutzte dafür ihren „Körper als soziale Skulptur“ (a.a.O. 14). Das Werk von Lorenza Böttner „wurde von der vorherrschenden Kunstgeschichtsschreibung noch bis vor kurzem übersehen, ist aber heute als unverzichtbarer Beitrag zur Kritik an der Normalisierung des Körpers und des sozialen Geschlechts im späten zwanzigsten Jahrhundert in den Vordergrund gerückt. Die Arbeiten der Künstler*in sind Widerstandsübungen gegen einen medizinischen und exotisierenden Blick, der den funktional andersartigen oder auch den Trans-Körper auf den Status eines Typus oder eines Objekts reduziert“ (a.a.O. 10). Das Werk der Künstlerin und die kritisch aufbereitete Ausstellung begegnet dem gesellschaftlichen Macht-Wissenskomplex und stellt diesen infrage. Die Besucher*innen waren eingeladen, sich in ihrem bisherigen Wissen über Transgender und Behinderung irritieren zu lassen und dieses zu reflektieren oder gar zu revidieren. Der Fokus in Böttners Kunst ist der Ausdruck von So-Sein und gesellschaftlicher Konfrontation bzw. der Anstoß an den Betrachter, sich mit festlegenden Normen auseinanderzusetzen. So setzt sich die Ausstellung z.B. mit der Frage auseinander, ob es einen ästhetischen Unterschied zwischen einem Bild, das mit der Hand, und einem, das mit dem Fuß gefertigt wurde gibt, oder ob dieser Unterschied in einem Machtverhältnis liegt? (vgl. ebd.). Im Zusammenhang dieser Frage müssen Lorenzas Techniken als Widerstand bzw. Handlungsmacht in

der normativen Kunstszene betrachtet werden. Ihre künstlerischen Techniken sind als Dekonstruktion der vorherrschenden Vorstellung, wahres Kunsthandwerk könne nur mit der Hand gefertigt werden, zu verstehen. In Ihrem Abschlusswerk (Gesamthochschule Kassel), einem ca. 5x5 Meter großen Selbstportrait ersetzt sie bewusst den Pinselstrich durch den Fußabdruck, womit sie mit dieser Vorstellung bricht. Böttner kritisiert in und durch ihre Kunst „die normative Repräsentation des nichtkonformen Körpers und plädiert für eine künstlerische Praxis, die in der Lage ist, einen Körper ohne Arme als sozialen und künstlerischen Akteur anzuerkennen“ (Preciado 2019, 12). Das zeigt, dass Böttners Kunst keinesfalls als caritative Kunst einzuordnen ist, wovon sie sich selbst auch stets distanziert hat, sondern dass sie politisch-emanzipativ ist.

Beispielhaft möchte ich nun Bezug nehmen auf einige Werke Böttners. In einem ihrer Werke stellt sie sich anhand vieler schwarz-weißer Portraitfotografien in unterschiedlichen Geschlechterrollen bzw. -stereotypen dar, manchmal vermischen diese sich auch. Sie stellt sich u.a. mit kunstvoll geschminktem Gesicht (Stammesbemalung, geometrisch Formen, Gebirgslandschaften, weiblich, männlich...) dar. Das Gesicht dient als Leinwand, „die es ihr ermöglichte, die auferlegte Norm und Identität in einem kritischen Dialog umzuformulieren. [...] Indem die Künstler*in das Gesicht in eine Schreibfläche verwandelte, machte sie es als Ort von Identität - von Geschlecht, Rasse, Menschheit - untauglich und erklärte es als sozial konstruierte Maske, die sie neu zu konstruieren half“ (a.a.O. 3 f.). Sie setzt sich gewaltvollen, historisch geprägten Festlegungen zur Wehr. Die Aufnahmen dieses Werkes sind als „Widerstand gegen die Kolonial-, Medizin- und Polizeifotografie“ zu betrachten, die „den ‚Anderen‘ als primitiv, krank, behindert, abweichend und kriminell konstruieren“ (ebd.). Die Einstellungen sind frontal, von links und rechts - und greifen ein Identifizieren, Kategorisieren und Katalogisieren von Menschen auf. Es scheint, als entzieht sie sich diesem Anliegen, indem sie und ihre Identität durch ihre vielfältigen Erscheinungsweisen nie gänzlich greifbar wird. Böttner zeigte damit, dass es eine Vermischung von erwarteten Normen gibt, die wieder etwas Neues, undefinierbares hervorbringen und thematisierte zugleich, dass es auch ein Dazwischen gibt. Sie macht auf Pluralität, Transformation und Relationalität als tiefe Strukturen der Subjektivität aufmerksam und kritisiert „die systematische Auslöschung

des Trans-Crip-Körpers als politisches Subjekt, seine Exotisierung oder seine Reduktion auf Krankheit“ (a.a.O. 13).

In einer Fotografie posiert sie sitzend mit Bart, Brusthaaren und maskulinem nackten Oberkörper vor dem Selbstbild, auf dem sie sich mit glatter Haut und Brüsten auf feminine Weise portraitiert hat. „Beide Gesichter schauen den Betrachter direkt an. Beide behaupten: Ich bin Lorenza. Weil Lorenza Übergang und nicht Identität war. Anstatt von Transvestismus wäre es angemessener, von Übergangspraktiken zu sprechen, die als Gegen-Lerntechniken fungieren, durch die der Körper und die Subjektivität, die als ‚behindert‘ oder ‚krank‘ gelten, das Recht beanspruchen, ihre eigenen Lebenspraktiken zu vertreten und zu erfinden. [...] vielmehr müsste man sagen, dass sie einen anderen Körper, eine andere künstlerische Praxis und ein anderes Geschlecht erfindet: weder behindert noch normal, weder männlich noch weiblich, weder Malerei noch Tanz“ (Preciado 2019, 12).

Das Travestieren von Normvorstellungen war für Lorenza eine Praxis zur Auflösung ebendieser. Sie interessierte sich für die Gleichzeitigkeit unmöglich zusammendenkbarer Verkörperungen nicht für statische Repräsentation von Identität. „Ihr Transvestismus stellte keine Nachahmung von Weiblichkeit als identitär dar [...], sondern eine Erweiterung des gestischen Repertoires des Körpers, eine Erweiterung seiner Handlungsmöglichkeiten“ (a.a.O. 11) - und damit Handlungsmacht und Widerstand.

14.7. Anwendung widerständig-dekonstruktiver Praxen

Lorenza Böttner griff in ihrem Leben und Schaffen Aspekte auf, die für meine Dissertation von Bedeutung sind und das Ausdrücken, was in vielen (sozialen) Wissenschaften im Allgemeinen und in der Pädagogik der Nicht_Behinderung im Speziellen nicht ausreichend präzise formuliert bzw. beachtet wird. Kritischer weise führt das dazu, dass die (politisch-emanzipatorische) Aussage von Selbst(re)präsentationen nur ungenügend beleuchtet werden. Daher möchte ich an dieser Stelle eine Selbst(re)präsentation bzw. künstlerische Darstellung Böttners (Abbildung 3) heranziehen und diese mit den zuvor

ausgeführten widerständig-dekonstruktiven Praxen der Selbst(re)präsentation (Kapitel 14.1 - 14.5) verbinden.

Abb. 3:

Die Bildrechte für die Verwendung des Selbstportraits der Künstlerin Lorenza Böttner, in dem sie sich mit einem Säugling gemalt hat, sind bis zur Publikation der Dissertation unklar geblieben. Daher kann es hier leider nicht abgebildet werden.

Eine Bildbeschreibung befindet sich im Text.
Bei Interesse kann im Internet nach dem Bild recherchiert werden.

In diesem Werk stellt sie sich als Mutter* dar, die gerade mit einer Flasche voller Milch einen Säugling füttert. Sie sitzt ähnlich wie in einem Schneidersitz nackt vor einem grauen leeren Hintergrund. Ihr Körper wirft einen Schatten, der sich hinter ihr verdunkelt und Räumlichkeit andeutet. Sie trägt das rotbraune Haar schulterlang, gewellt und offen. Was sofort auffällt ist, dass Lorenzas Körper, der einer Transfrau ohne Arme ist. In ihrer Körperposition zeigt die rechte Körperhälfte etwas mehr nach vorne, wodurch ihr rechter, unterhalb der Schulter endende Arm gut zu sehen ist. Sie hat einen maskulinen Oberkörper. In der Beuge ihres linken Beins liegt eine weiße Decke, auf der ein gewickelter Säugling liegt. Ihr rechtes Bein ist leicht aufgestellt und verdeckt ihre Genitalien, schließt aber auch einen schützend wirkenden Kreis um den Säugling, den sie hält. Statt den Säugling in den Armen zu halten, hält sie ihn in den Beinen, statt ihn an der Brust zu stillen, füttert sie ihn mit der Flasche, die sie mit ihrer linken Schulter und ihrer linken Wange festhält. Ihr Oberkörper ist über den Säugling geneigt. Links unten ist die Signatur ‚Lorenza‘ in geschwungenen, schwarzen Buchstaben platziert. Ihr leichtes Lächeln, ihr Blickkontakt und die Zuwendung zu dem Säugling vermittelt mütterliche Geborgenheit, Zuneigung und Liebe. Was sie dabei gänzlich weglässt, ist die Thematisierung der Differenz zwischen einer Mutter mit einem weiblichen

oder einem männlichen biologischen Geschlecht und auch die Differenz Behinderung - Nichtbehinderung (Undoing Difference). Damit überschreitet sie Körpernormen und die Grenzen starrer Vorstellungen von Mutterschaft (Entgrenzung). Gleichzeitig unterbricht sie übliche vorhandene Vorstellungen von gängigen Eigenschaften und Fähigkeiten einer Mutter, wodurch sich die Bedeutung ‚Mutter‘ für Neues öffnet und verschiebt (Bedeutungsverschiebung). Mit dieser neuen Möglichkeit und Vorstellung von ‚Mutter‘ eignet sie sich deren Bedeutung selbstbewusst an und beansprucht sie für sich (Umdeutung/Resignifizierung). Sie stellt sich in ihrem So-Sein dar, spricht dem einen Wert zu (Aufwertung) und bringt selbstverständlich scheinbar Widersprüchliches zusammen: Behinderung und ein männliches Geschlecht mit Muttersein, eine scheinbar unmögliche Umarmung mit Zuwendung. Diese Zuwendung drückt sie durch einen mütterlich-liebevollen Blick aus und Geborgenheit durch eine ‚Umbeinung‘. Mit ihrer Selbst(re)präsentation beschreibt sie Geschlecht(errollen) wie auch Fähigkeiten neu (Neubeschreibung/Palimpsest).

Das Werk von Lorenza Böttner stellt den gesellschaftlichen Macht-Wissens-Komplex über Körpernormen infrage, indem sie gewohnte Repräsentationen und Vorstellungen von und Erwartungen an behinderte Körper kritisiert. Sie ermöglicht einen offenen und authentischen Blick auf den ‚andersfunktionalen‘, subjektiv empfundenen eigenen Körper. Lorenza zeigt, dass ihre Selbstdarstellung bzw. Selbst(re)präsentation politisch ist, indem sie die Medialität ihres Körpers nutzt und Differenz übergeht, entgrenzt und schließlich Bedeutungen verschiebt, umdeutet und überschreibt (Kapitel 14.1 - 14.5). Das Werk verdeutlicht, dass es dieses Wissen im Kontext von Behinderung braucht, um die Subjektivität und Lebensweise Behinderter zu erfassen. Mehrdimensionalität, Unbestimmbarkeit, Uneindeutigkeit und der Widerstand gegen unadäquate Repräsentationen von Behinderung sind entsprechend der Selbst(re)präsentation Behinderter in pädagogischen Kontexten einzubeziehen.

15. Politik der (Re)präsentation - Differenz

Nicht_Behinderung in Bewegung

Die vorausgehende Auseinandersetzung hat gezeigt, dass widerständig-dekonstruktive Praxen der Selbst(re)präsentation unter Einbezug von bisweilen marginalisiertem Wissen die Kategorie Behinderung und die Differenz Nicht_Behinderung in Bewegung bringt, wie auch dazugehörige Vorstellungen und Repräsentation. Dekonstruktive Praxen sind als Ermächtigung zu verstehen und beeinflussen Wissen, Subjektivierung und Macht aus dem Subjekt heraus. Mit dem abschließenden Kapitel des dritten Teils möchte ich nun die widerständig-dekonstruktiven Praxen der Selbst(re)präsentation mit dem Repräsentationsbegriff verbinden und diesen im Sinne des Einbezugs marginalisierter Perspektiven erweitern. Fassen wir Repräsentation wie auch Subjektivierung als etwas auf, mit dem die Mehrheitsgesellschaft Behinderte machtvoll festlegt und damit Vorstellungen prägt, so bleiben Behinderte in der Produktion von kultureller Bedeutung außen vor. Nehmen wir jedoch zur Kenntnis, dass Wissen, Subjektivierung und Macht wie in Kapitel 12 beschrieben in Bewegung ist, so sind die bisher in pädagogischer Wissenschaft und Praxis weitestgehend vernachlässigten Perspektiven Behinderter von Bedeutung, da sie Einfluss auf die kulturelle Produktion der Differenz Nicht_Behinderung nehmen. Das haben die widerständig-dekonstruktiven Praxen der Selbst(re)präsentation Behinderter verdeutlicht wie auch die damit zusammenhängende Entgrenzung, Bedeutungsverschiebung, Umdeutung/Resignifizierung oder Neubeschreibung/Palimpsest. Sie dekonstruieren zunächst die vorherrschende Bedeutung und Repräsentation von Behinderung, um sie gleichzeitig über die Selbst(re)präsentation mit der enthaltenen Reflexivität und epistemischen Privilegierung Behinderter zu rekonstruieren (vgl. Kapitel 13.1 Bedeutungsebenen von Repräsentation und 13.4.2 Angriff auf marginalisierende Repräsentation). Das führt zu einer inhaltlichen Neufassung der Differenzkategorie Behinderung bzw. Diversitätsdimension Nicht_Behinderung und damit zur Rekategorisierung, die Behinderung wie auch Nichtbehinderung anders in den Blick nimmt. Dies gilt es in diversitätsbewussten Pädagogiken stark zu machen. Betrachten wir hierfür die Bedeutungsebenen der Repräsentation, so zeigen die widerständig-dekonstruktiven

Selbst(re)präsentationen Behinderter betrachtet als Darstellung, dass diese medialen Charakter haben, die Nicht_Behinderung im ästhetischen Sinne wahrnehmbar machen und damit zur Analyse herangezogen werden können. Neben der Darstellung eines Themas durch Bilder, Texte, Symbole u.a. existiert immer auch eine politische Seite, die durch die leibhaftige Selbst(re)präsentation zum Ausdruck kommt und Kritik übt. Darstellung ist also symbolisch und politisch. Die vorgestellten Repräsentationspraxen in Kapitel 14.1 - 14.5 zeigen dies anhand ihres widerständig-dekonstruktiven Charakters deutlich auf. Das stützt die These Tervoorens (2008), wonach es notwendig ist, dass die politische Dimension der Selbst(re)präsentation als Selbstvertretung in kulturellen Kontexten stärker ausgeleuchtet werden muss. Denn hierdurch eröffnet sich erst das politisch-emanzipatorische Potenzial des Begriffs. Daher muss in den Bedeutungsebenen der Repräsentation nicht allein die Vertretung bzw. Stellvertretung, sondern auch die Selbstvertretung zum Thema gemacht und theoretisch eingebunden werden. Eine Verbindung mit den Überlegungen zur Ausbildung eines Selbstverhältnisses und Selbstverständnisses ist hierbei bedeutsam (vgl. Kapitel 12.2.2 und 13). Das Subjekt bzw. behinderte Subjekt wird durch seine Reflexivität und die Ausbildung seines Selbstverständnisses in den gegebenen Verhältnissen zum repräsentierenden Subjekt, erlangt Handlungsmacht und die Möglichkeit Kritik an den gemeinsam gleichermaßen wahrgenommenen unterdrückenden Gegebenheiten zu üben. Es muss jedoch im Blick behalten werden, dass es auch stets ungehörte Perspektiven bzw. Subjekte gibt. Die Herausforderung besteht darin, möglichst alle ans Licht zu bringen (vgl. Kapitel 11.1 und 13.5.2). Daher ist im Kontext der Repräsentation als Selbstvertretung kritisch in den Blick zu nehmen, welches individuelle oder kollektive Subjekt sich mit einer bestimmten Selbst(re)präsentation vertritt und was es damit ausdrückt. Aufmerksam zu fragen ist dann, für wen diese Perspektive nicht spricht, wen sie nicht einschließt.

Das unterstreicht, dass die Selbst(re)räsentation der Minoritäten bzw. der Behinderten symbolischer und politischer Ausdruck i.S. von ‚standing for‘ und ‚acting for‘ ist (vgl. Kapitel 13.3 und Kapitel 13.5). Dadurch werden Vorstellungen über und die Bedeutung von Behinderung (weiter-)entwickelt. Dies beinhaltet und vermittelt außerdem eine Vorstellung darüber, *was* das Repräsentierte *sein kann*, nicht nur *was* es aktuell *ist*, was auf ein utopisches Moment bzw. eine Vorstellung verweist, die eine Entwicklung zum

Ausdruck bringt - also Potenzialität (vgl. Tervooren 2008, 2).

Ein im kulturwissenschaftlichen poststrukturalistischen Sinne weiter ausdifferenzierter Repräsentationsbegriff bedeutet für Behinderte, eine Vorstellung von sich selbst in der eigenen behinderten Lebensweise im Kontext gegebener Verhältnisse (Anschlussfähig an den Begriff des ‚Habitus der Überlebenskunst‘) oder perspektivisch auf eine Utopie (Anschlussfähig an Auseinandersetzungen zu Heterotopien, Konvivialismus, u.ä.) zu entwickeln. Daher ist es von pädagogischer Relevanz, theoretische Inhalte und Konzepte zur Verfügung zu stellen, die es ermöglichen, dass das nicht_behinderte Subjekt in einer diversitätsbewussten Pädagogik bei der Entwicklung von Selbstakzeptanz Unterstützung erfährt und sich zu einem selbstbewussten Subjekt entfalten kann. Eine selbstbewusste Vorstellung des eigenen So-Seins ist stets an den gegebenen Verhältnissen und Normen orientiert (Kampf um Selbstvertretung, Selbstbestimmung, Anerkennung, Gerechtigkeit, Rechte, u.v.m.), bezieht die Identität der Differenz mit ein (interessant ist dann, wie der scheinbar unterlegene Part sichtbar wird) oder ist an Utopien orientiert (Kampf um veränderte Verhältnisse, Gestaltung von Gegenentwürfen, -räumen, -geschichten) und daher perspektivisch und deutet eine Entwicklung an. Das Kapitel 14.7 *Anwendung widerständig-dekonstruktiver Praxen* zeigt auch eine Entdramatisierung von Differenzkategorien Behinderung bzw. der Differenz Nicht_Behinderung. Am Beispiel des analysierten Selbstportraits Lorenza Böttners wird deutlich, dass Normvorstellungen von Mutterschaft dekonstruiert und gleichzeitig entdramatisiert werden. Ein mögliches Nebeneinander verschiedener Vorstellungen von Mutterschaft offenbart sich, statt die bisweilen polarisierenden und bewerteten Differenzseiten zu wiederholen. Die Vorstellung einer rein weiblichen, perfekten Mutterschaft wird kritisiert und verworfen. Das entlastet beide Differenzseiten von Normvorstellungen, damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Anforderungen und Zwängen.

Wie gezeigt wurde, ist Repräsentation, Macht, Wissen und das Subjekt in Bewegung und dabei äußerst hybrid und fluide, was in der Selbst(re)präsentation Behinderter zu entdecken ist. Bewegung bedeutet Veränderung und Entwicklung und muss in der kulturwissenschaftlich gerahmten (Dederich 2013a) und differenztheoretisch reflektierten,

15. Politik der (Re)präsentation - Differenz Nicht_Behinderung in Bewegung

diversitätsbewussten Pädagogik (Lindmeier 2019) als Anlass zur Gestaltung pädagogischer Räume und Rahmen gesehen werden. Somit muss auch eine diversitätsbewusste Pädagogik als eine Pädagogik in Bewegung betrachtet werden.

Teil IV.

Theorieskizze einer diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung

16. Konzept einer diversitätswussten Pädagogik der Nicht_Behinderung

In diesem abschließenden Teil IV der Arbeit geht es darum, die vorausgehende Auseinandersetzung mit der folgenden Theorieskizze in den Kontext von Pädagogik zu rücken. Es ist zu konkretisieren, was eine diversitätswusste Pädagogik inhaltlich ausmacht, welche theoretischen Zugänge zu ihrem Bewusstsein von und ihrem Wissen über die Diversität ihrer Adressat*innen beitragen kann. Durch welche Art von Auseinandersetzung kann sich also Pädagogik zu einer diversitätswussten Pädagogik weiterentwickeln und transformieren? Übertragen wir die gewonnenen Erkenntnisse aus dieser Arbeit auf die Forschungsfrage: *(1) Was kann die Pädagogik im Kontext Nicht_Behinderung aus dem Diversitätskonzept und seinen impliziten Differenzperspektiven lernen, um zu einer diversitätswussten Humandisziplin zu werden?*

Zur Beantwortung der Fragestellung haben v.a. differenztheoretische und differenzkritische Überlegungen im Kontext der Bearbeitung der zweiten Frage weitergeholfen: *(2) Was können wir aus der Kritik an der Konstruktion von Differenz lernen und welche Anschlussstellen gibt es für Alternativen dazu?* Die Auseinandersetzung mit differenztheoretischen Perspektiven zeigt v.a. auf, dass Differenzen via Praktiken und historisch-kulturelle Bedeutungen stetig reifiziert und konstruiert wird, so auch die Differenz Behinderung im Vergleich zu Nichtbehinderung. Dieser Tatsache wird innerhalb der Behindertenpädagogik in der Theorieentwicklung (Weisser 2005; Dederich 2013; Lindmeier 2019) und empirischer Forschung (Rabenstein/Steinwand 2016; Lindmeier, B. 2018; Lücke/Lindmeier, B. 2019; Merl 2019a & b; Ehrenberg/Lindmeier, B. 2020; Rabenstein et al. 2020; Viermann 2022) bereits Aufmerksamkeit geschenkt und Differenz bzw. Differenz konstruierende Praxen werden (macht)kritisch untersucht, nicht jedoch Differenz dekonstruierende Praxen. Der Einbezug derer lässt sich jedoch in dieser Arbeit in Anschluss an Mecherils und Plöbers (2009) differenztheoretischer Überlegung im Kontext von Behinderung begründen und wurde in der vorliegenden Arbeit vertieft. Daher drängte sich mir in meiner Auseinandersetzung immer wieder die Frage auf, was

wir mit der Kritik an machtvollm Differenzdenken machen? Oder anders: Was kommt nach der Kritik? Diese Leerstelle eröffnet den Blick auf Alternativen bzw. Denkweisen, die mit kritischem Wissen über die Kritik hinausgehen und Neues ermöglichen. Die Herausarbeitung von und die Suche nach alternativen Anschlussstellen münden daher in die dritte Frage: *(3) Welches Potenzial haben kulturwissenschaftlich-dekonstruktive Zugänge und welche neuen (Re)Präsentationen von Nicht_Behinderung werden dadurch möglich?* Besonderes Potenzial zur Erfassung der Differenzkategorie Behinderung bzw. der Diversitätsdimension Nicht_Behinderung wie auch deren (Re)Präsentation liegt in kulturwissenschaftlich-dekonstruktiven Auseinandersetzungen. Inhalte der Cultural Studies und poststrukturalistische Denkweisen sind für die politisch-emanzipatorische Erfassung Behinderter interessant. Die Auseinandersetzung zur Beantwortung dieser Frage führt uns v.a. die Relevanz der Perspektive Behinderter im Diskurs um Behinderung vor Augen. Die Aufmerksamkeit für die Stimme Behinderter, deren Lebens- und Ausdrucksweisen zeigt deutlich, dass Kultur und ihre Bedeutungen, Wissen - Subjektivierung - Macht wie auch Repräsentation in Bewegung ist. Behinderte als heterogene Gruppe stellen sich auf eine widerständig-dekonstruktive Weise dar, wie sie bisweilen in unseren gesellschaftlich-kulturellen Kontexten / Mainstream (noch) nicht repräsentiert und gewusst wird. Dabei interessiert im Zusammenhang der Arbeit besonders der Kontext der Pädagogik und wie Behinderung darin eingehen muss, um die Adressat*innen zu erkennen und ihre Entwicklung angemessen zu begleiten.

Diese Auseinandersetzung führt uns nun im Teil IV zu folgender Frage: *(4) Wie kann Pädagogik diversitätsbewusst und unter Einbezug der Differenz Nicht_Behinderung weiterentwickelt werden?* Um dieser Frage nachzugehen und zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage, soll in diesem abschließenden Teil der Dissertation ein theoretisch fundiertes Verständnis von diversitätsbewusster Pädagogik entwickelt werden. Ich möchte konkrete Inhalte für ein Theoriekonzept vorschlagen, die beschreiben, was genau unter Diversitätsbewusstsein zu verstehen ist. Eine diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_Behinderung wird anhand der vorausgehenden Auseinandersetzung theoretisch fundiert, mit den daraus abgeleiteten *rahmengebenden Eigenschaften* und *theoretischen Zugängen* inhaltlich ausgestaltet und bestimmt. Wesentlich ist, wie

Behinderung in dem Theorieentwurf vorkommt und die Herausforderung ist dabei, der Mannigfaltigkeit von Behinderung bzw. Behinderten gerecht zu werden, so dass mit der diversitätsbewussten Ausrichtung möglichst allen Perspektiven Rechnung getragen wird bzw. diese erfasst und verstanden werden können. Die Gefahr des Ausschlusses unberücksichtigter Lebens- und Ausdrucksweisen muss immer mitgedacht werden. Daher ist es wesentlich, eine diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_Behinderung zu entwerfen, die ihre Adressat*innen als Ausgangspunkt setzt.

Doch warum ist hier die Rede von ‚diversitäts**bewusst**‘ und nicht ‚diversität**sensibel**‘? Betrachten wir die Semantik des Begriffs *diversitätsbewusst* etwas näher und stellen die Bedeutung im Zusammenhang der Arbeit heraus. Häufig wird im Kontext der Profession Pädagogik von der Notwendigkeit gesprochen, Kompetenzen zu vermitteln, die einen *diversitätssensiblen* Umgang mit den Adressat*innen ermöglichen. Ich entdecke jedoch einen wesentlichen Unterschied zwischen den Begriffen. In diesem Unterschied liegt auch die Motivation zur theoretischen Begründung und systematischen Ausdifferenzierung des Begriffs Diversitätsbewusstsein.

Grundlegend bedeutet das Adjektiv **bewusst** ‚mit klarem Verstand handelnd, erkennend, absichtlich, bekannt, in Rede stehend‘ und leitet sich aus dem frühneuhochdeutschen *bewissen* ‚genau kennen, wissen‘, bzw. ‚bekannt, genau wissend‘ ab (vgl. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, 1993/2. Aufl.). Das verdeutlicht die Relevanz des Wortgebrauchs *diversitätsbewusst* in dieser Arbeit, da angenommen wird, theoretisch fundiertes und zur Reflexion anregendes Wissen, nämlich Wissen über Diversität, ihre Phänomene bzw. Differenzkategorien und gesellschaftlich-kulturell geprägte Kontexte, sei als Grundlage von Pädagogik zentral.

Das Adjektiv **sensibel** bedeutet ‚empfindsam, feinfühlig, seelisch leicht beeinflussbar, reizempfindlich‘ und beruht auf dem französischen *sensible* bzw. lateinischen *sensibilis* und meint ‚was empfunden werden kann, empfindbar, der Empfindung fähig, mit Empfindung begabt‘ (vgl. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, 1993/2. Aufl.) und liegt in semantischer Nähe zu ‚empathisch‘. Problematisch daran erachte ich, dass Fähigkeiten wie Sensibilität, Einfühlsamkeit und Empathie nicht von jedem handelnden Subjekt im umfangreichen Maße entwickelt und erwartet werden kann.

Die kurze Auseinandersetzung macht deutlich, dass es im Kontext diversitätssensibler Pädagogik eher um einen sensiblen ‚Umgang mit‘ den Adressat*innen geht. In der diversitätswussten Pädagogik dagegen geht es darum, auf Basis einer theoretischen Wissensgrundlage verantwortungsvolle, pädagogische Beziehungen zu gestalten. Es gilt daher in der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften, wissenschaftlichen Akteur*innen und in der disziplinären Ausrichtung Wissen zu vermitteln, das als reflexive Handlungsgrundlage zu verstehen ist. Mit dieser kann verinnerlicht werden, dass Bewusstsein mit Wissen einhergeht und Wissen eng mit Macht zusammenhängt. Zudem deutet der Begriff des Bewusstseins an, dass es in einer diversitätswussten Pädagogik stets um die Reflexion des eigenen Selbst-Bewusstseins geht und damit um die stetige Reflexion des Selbstverständnisses wie auch der damit zusammenhängenden eigenen Positionierung in gesellschaftlich-kulturellen wie auch pädagogischen Kontexten.

Diversitätswusstsein geht also über Diversitätssensibilität hinaus. Das wird auch in den rahmengebenden Eigenschaften einer diversitätswussten Profession und Disziplin deutlich, denn eine solche ist theoretisch fundiert, analytisch und kritisch reflektiert wie auch offen und transformativ. Die folgende Abbildung 4 *Konzept einer diversitätswussten Pädagogik der Nicht_Behinderung* stellt den angesprochenen Rahmen und die theoretischen Zugänge dar, die im weiteren Verlauf erläutert werden.

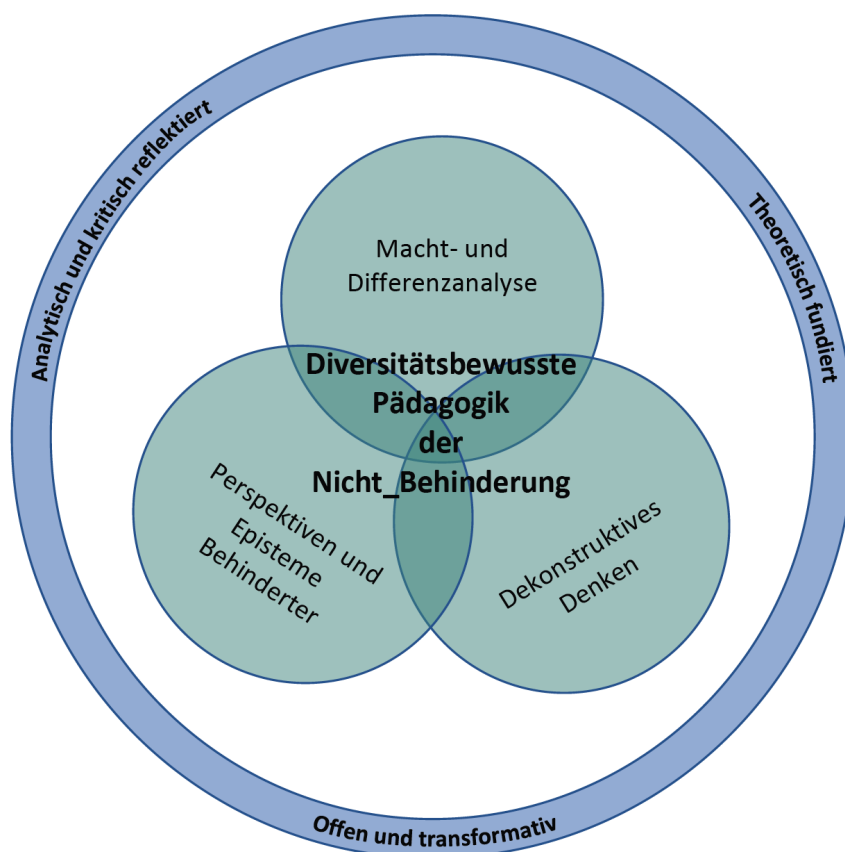


Abb. 4.: Konzept einer diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung (eigene Erstellung)

16.1. Rahmengebende Eigenschaften einer diversitätsbewussten Pädagogik

Eine diversitätsbewusste Disziplin und Profession muss in der Lage sein, sich gegebenen Phänomenen und Anforderungen im Zusammenhang mit Nicht_Behinderung anzupassen, um den Adressat*innen gerecht zu werden und in Forschungskontexten marginalisierte Perspektiven zu erfassen. Dabei ist es wichtig, dass der Rahmen einer diversitätsbewussten Pädagogik folgende Eigenschaften aufweist:

Theoretisch fundiert: Das Fundament einer diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung ist ein theoretisches. Dieses kann, wie die Beschäftigung in dieser Arbeit gezeigt hat, an machtkritischen Diversitätskonzepten anschließend, durch macht- und differenzphilosophische/theoretische Aspekte, wie auch sozial- und kulturwissenschaftliche Inhalte erfolgen um die epistemische Privilegierung bisweilen marginalisierter Lebens- und Ausdrucksweisen theoretisch und systematisch zu erfassen. Die Position, Perspektive und Stimme Behinderter ist darin abzubilden, was durch die Beschäftigung mit Wissen, Subjektivierung und Macht theoriebasiert begründet werden kann. Zudem kann durch Anregungen der Cultural Studies wie auch durch den kulturwissenschaftlich fundierten Begriff der Behinderung (Disability Studies (in Education), kulturwissenschaftlich gerahmte Heilpädagogik) die Repräsentation bzw. Selbst(re)präsentation Marginalisierter bzw. Behinderter theoretisch-systematisch erfasst werden.

Analytisch und kritisch reflektiert: Analytisch und kritisch ist eine diversitätsbewusste Pädagogik, da sie sich und ihren Gegenstand stets reflektiert. Behinderung und ihre Kontexte wie Wissen, Macht, Subjektivierung und Repräsentation müssen kritisch-reflexiv gedacht werden, diesbezüglich vorhandenes Nichtwissen wie auch Uneindeutigkeiten bzw. Kontingenz muss analytisch entdeckt werden. Sie schließt daher an ein kritisch-reflexives Diversitätsverständnis an. Dazu regt v.a. auch der diskursanalytische-, kulturhermeneutische- und kulturwissenschaftliche Charakter von Erkenntnisgewinnung an, der sich als produktiv in dieser Arbeit herausgestellt hat. Darunter können Analysen zu dekonstruktiven Praxen und Denken fallen, durch die Selbst(re)präsentation und behinderte Epistemologie in ihrem politisch-emanzipatorischem Anliegen erfasst werden kann.

Offen und transformativ: Gesellschaft und Kultur befindet sich im stetigen Wandel und in Entwicklung, so auch Pädagogik und ihre Adressat*innen. Sie muss daher auf Veränderungen reagieren können und neue Differenzen berücksichtigen, sich je nach Anforderung neu ausrichten, was bedeutet, dass eine diversitätsbewusste Pädagogik

offen für Lösungen sein muss, um nicht an den Adressat*innen vorbeizuwirken und damit ins Leere zu laufen. Das korrespondiert auch mit dem Inklusionsverständnis, in dem sich die Gesellschaft im Allgemeinen und die Pädagogik im Speziellen an den Anforderungen Marginalisierter und Behinderter ausdifferenziert und weiterentwickelt.

16.2. Theoretische Zugänge

Wesentlich ist bei der folgenden Darstellung der theoretischen Zugänge einer diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung, dass diese durch die kritische Auseinandersetzung mit dem machtkritischen Diversitätskonzept und mit der Konstruktion von Differenz bereichert werden. Mit Macht- und Differenzkritik im Gepäck, ist v.a. der Zugang über marginalisierte Perspektiven verstanden als epistemische Privilegierung (vgl. Kaufmann 2022, 3) und der Zugang des dekonstruktiven Denkens interessant. Denn darin liegt die Innovation dieser theoretischen Systematisierung, die über die Kritik hinausgeht und sich der Entwicklung neuer Foki zuwendet. Oder mit Hall gesprochen gilt es ein dekonstruierendes Denken zu etablieren, das gleichzeitig rekonstruierend ist (vgl. Hall 1997, 237; Winter 2012, 137). Das jedoch gestaltet sich nicht weniger kritisch aus, da der Einbezug marginalisierten Wissens weiterhin Kritik an sozialkonstruktiven Verhältnissen in gesellschaftlich-kulturellen- wie auch in pädagogischen Kontexten sichtbar macht. Doch gleichzeitig wird auch ein noch utopischer Bezug auf die Zukunft deutlich, der einen Weg für gemeinsames Leben und Lernen offenbart und gestaltenden, transformatorischen Charakter aufweist. Es geht also im weiteren Verlauf darum, die vorausgehende Auseinandersetzung und gewonnenen Erkenntnisse in den pädagogischen Kontext zu rücken.

16.2.1. Macht- und Differenzanalyse

Durch die Beschäftigung mit machtkritischen Diversitätskonzepten in Teil I und damit kritisch-reflexiv zusammenhängenden differenztheoretischem Denken in Teil II wurde gezeigt, dass es im Kontext von Diversität stets auch darum geht, gesellschaftliche, historisch-kulturell entstandene Ungleichheits- bzw. Machtverhältnisse im Kontext von Differenz zu beachten und einzubeziehen. Machtvolle Differenz und deren Binaritäten und Widersprüche sind dem Konzept der Diversität implizit. In einer diversitätsbewussten Pädagogik ist daher ein kritisch-analytischer, wie auch produktiver Umgang mit diesen wichtig. In der Auseinandersetzung im Rahmen der Dissertation fällt auf, dass sich die Inhalte immer wieder auf Binaritäten beziehen oder Widersprüche aufdecken.

So sind dem*r Leser*in bestimmt folgende binäre Oppositionen begegnet:

Behinderung - Nichtbehinderung

privilegiert - marginalisiert

Peripherie - Zentrum

Subalternität - Hegemonie

Majorität - Minorität

oben - unten

innen - außen

konstruierend - dekonstruktiv

Idealisierung - Entwertung

Held - Monster

Stolz - Scham

Bewunderung - Mitleid

zugehörig - ausgeschlossen

stark sein - verletzlich sein

reich - arm

Gewinner - Verlierer

normal - anders

Homogenität - Komplexität

Begrenzung - Offenheit

(Sicher kann die Aufzählung über diese Arbeit hinaus noch erweitert werden.)

Diese sich zunächst gegenseitig ausschließenden Gegensatzpaare schaffen Differenz. „Hinsichtlich Geschlecht, Körper, Alter, Herkunft bestehen binär codierte Bilder, die sich als Dispositive ins Alltagswissen, in Diskurse, aber ebenso in die Subjekte und deren Körper eingeschrieben haben“ (Riegel 2023, 77). Scheinbar valide Definitionen wie auch Bedeutungen, die jedoch mit (Be)Wertungen einhergehen, können nicht zusammengedacht werden, beschreiben entweder die eine- oder die andere Seite. Was jedoch auch durch meine Auseinandersetzung klar wurde ist, dass diese Gegensätze in Bewegung sind, sich nicht eindeutig den Seiten der Differenz zuordnen lassen:

- So kann Behinderung und Nichtbehinderung in ihrer gegenseitigen Beeinflussung und in ihrer gemeinsamen Thematisierung von temporärer, partieller Behinderung und Nichtbehinderung im Sinne einer Mehrdimensionalität, die Behinderte nicht nur unter dem Aspekt der Behinderung festlegt, betrachtet werden.
- Privilegierung wird im Kontext epistemischer Privilegierung erkannt und bisweilen marginalisierte Perspektiven und übergangenes Wissen wird in pädagogischer Forschung und Praxis als relevant gesetzt.
- Das Wissens-Zentrum der Dominanzgesellschaft wird von der Peripherie aus beeinflusst, die Peripherie rückt die Wahrheit des Zentrums zurecht.
- Die Majorität, die gültige Norm, die Mehrheitsgesellschaft wird aus Perspektive der Minorität kritisiert und inhaltliche Lücken/Fehlschlüsse/Irrwege werden vorgeführt.
- Gesellschaftlich-kulturell gefestigte Positionen von oben und unten werden infrage gestellt und brüchig.
- Innen und außen bleibt in krisenhaften Zeiten kein entweder - oder. Es wird deutlich, dass es ein kollektives Miteinander in Bildung, Wissenschaft und Gesellschaft braucht. Diese Beispiele zeigen, dass wir die im Differenzdenken verorteten Binaritäten zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung brauchen. Sie sind statt als Bewertung der guten und schlechten Seite von Differenz in einer diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung analytisch einzubeziehen. Dadurch wird hierarchische Differenz aufgebrochen und verschiebt sich. Hybride und fluide Wahrheiten werden sichtbar. Die scheinbar sich ausschließenden binären Seiten werden zusammen gedacht.

Ähnlich stellt es sich mit der herausgearbeiteten *Kritik an und dem Potenzial von Diversitätskonzepten* dar. Die vorgestellten Unterpunkte können auch als Widersprüche gelesen werden:

- Wirtschaftliche Interessen - emanzipatorische Anliegen
- Organisationsfokus - Adressat*innenfokus
- Reproduktion durch Essentialisierung - Wissen über Herstellungspraxen
- Ressourcenfokus (normativ) - analytisch-reflexive Diversity-Kompetenz
- Menschenrechtsbezug - Macht-Wissens-Komplex - Homogene Differenzkategorien - Komplexität von Differenz in diversifizierten Gesellschaften
- Begrenzte Auswahl eindeutiger Kategorien - Offenheit für mannigfaltige Phänomene
- Das positivistische vs. das kritisch-reflexive Diversitätsverständnis.

Eine diversitätsbewusste Pädagogik muss sich bewusst darüber werden, dass sie in widersprüchlichen Verhältnissen interagiert und Nicht_Behinderte darin leben. In dem Zusammenhang gilt es, sich pädagogischer und gesellschaftlich-kulturell vorhandener Differenzkonstruktionen bewusst zu werden. Denn sie haben Auswirkungen auf Behinderte, wirken an der stetigen (Re)Produktion gesellschaftlich-kultureller Bedeutungen von und Wissen über Behinderung mit - Pädagogik wirkt kulturgestaltend (vgl. Dederich 2013a, 55 f.). Theoretisch lassen sich diese Konstruktionen v.a. mit sozialkonstruktivistischen Differenzperspektiven und Differenz(ierungs)praxen erfassen, analysieren und kritisch reflektieren. Auch die vorgestellten Widersprüche können in kritisch-analytischer Weise herangezogen werden, um zur Kenntnis zu nehmen, inwieweit ihre Adressat*innen darin verwickelt sind und das pädagogische Handeln davon beeinflusst ist.

Ein wesentlicher Widerspruch, der im Kontext von Pädagogik und Erziehungswissenschaft kritisch in den Blick genommen werden muss, ist der von meritokratischer- vs. solidarischer Bildung und lässt sich im Kontext von Diversität aus dem *Organisationsfokus vs. Adressat*innenfokus* ableiten. Jantzen (2002) übt Kritik an der bestehenden ausgrenzenden meritokratischen Pädagogik. Behinderung entsteht in ihr im Dialog zwischen behindertem Individuum und meritokratischer Umwelt und durch die Tatsache, inwiefern das Individuum in der Lage ist oder sein wird, zur wirtschaftlichen Produktion in der Gesellschaft beizutragen. Im leistungsorientierten Bildungssektor werden kritischer

weise Ziele forciert, mit denen den organisationalen Mängeln (Stichworte dazu sind die Wirtschaftlichkeit öffentlicher Sektoren, der Fachkräftemangel und der demographische Wandel) begegnet werden soll. Aus dem Blickwinkel von Humandisziplinen ist dieser Fokus problematisch, da es als Top-Down-Strategie mit bestimmten organisationsbezogenen Anliegen und Zielen verbunden ist - der Mensch jedoch aus dem Blick gerät oder höchstens als Anforderung zur Selbstverantwortung Behinderter für die eigene Wettbewerbsfähigkeit und körperliche Fähigkeiten daherkommt. Wesentlich im Zusammenhang des Widerspruches ist es, das leistungs- und wirtschaftsorientierte selektive Bildungssystem, kritisch-analytisch in den Blick zu nehmen und den Wert der Solidarität i.S. eines auf Gemeinschaft und Diversitätsbewusstsein ausgerichteten Bildungssystems wieder stark zu machen.

Deutlich wurde außerdem in der Auseinandersetzung in Teil III, dass sich behinderte Subjekte durch Selbst(re)präsentation innerhalb dieser widersprüchlichen, machtvollen Verhältnisse selbst platzieren - einerseits durch die (politische) Selbstvertretung und das Einbringen der eigenen Perspektive, und andererseits durch die Präsentation des Selbst im Verhältnis zum historisch-kulturellen Geworden-sein und Werden als Ausdruck der eigenen Lebensweise. Das bedeutet für eine diversitätsbewusste Pädagogik, dass sich diese die in der Ungleichheit begründeten Macht- und Herrschaftsaspekte bewusst machen und innerhalb von Disziplin und Profession beachten muss. Denn damit verbundene hierarchische Differenz legt Menschen in Subjektivierungsprozessen fest, bestimmt Behinderung in ihrer Bedeutung und findet Ausdruck in Differenz konstruierenden Praxen. Hierarchische Differenz besteht innerhalb von Pädagogik zwischen Menschen mit und ohne Behinderung, zwischen Forschenden und Beforschten wie auch zwischen Professionellen und Adressat*innen. Der Machtüberhang der privilegierten Seite muss kritisch betrachtet werden, damit es nicht zum Machtmissbrauch gegenüber den Adressat*innen oder den Beforschten kommt. In Forschung und Praxis gilt es hegemoniale Privilegien durch die kritische Analyse der Differenz Nicht_Behinderung und durch Powersharing i.S. von geteilter Macht (vgl. Madubuko et al. 2022; Goeke/ Herrala 2022) aufzubrechen. Der Einbezug des Wissens Behinderter bedeutet demnach, von bisweilen marginalisierten Perspektiven zu lernen und deren epistemische Privilegie-

rung (Kaufmann 2022) produktiv - keinesfalls exklusiv oder ausbeutend - einzubeziehen. In dem beschriebenen macht- und differenzanalytischen Bewusstsein liegt auch die Chance, Aufmerksamkeit für produktive, dekonstruktive Differenzpraxen der Adressat*innen bzw. Beforschten auf subjektiver oder kollektiver Ebene zu schärfen und diese inhaltlich in die diversitätsbewusste Pädagogik aufzunehmen. Denn auch sie beeinflussen die Subjektivierung, was verdeutlicht, dass das Subjekt nicht nur von außen gewusst und festgelegt wird. Es weiß sich auch selbst (Selbstbewusstsein), von innen reflektiert in den es umgebenden Verhältnissen (Selbstverhältnis). Das Subjekt wird in der Artikulation des reflektierten Wissens zur widerständig-dekonstruktiven Repräsentation, was zeigt, dass es handlungsfähig und politisch ist sowie kollektive Anliegen thematisiert und geteilte Ziele zum Ausdruck bringt. Gleichzeitig wird in der Repräsentation auch Macht- und Differenzkritik ausgedrückt, setzt Machtmissbrauch und menschenverachtenden Praxen Grenzen. Mit der Aufnahme des darin liegenden Wissens Behinderter würden diversitätsbewusste Professionen und Disziplinen an der Rekonstruktion der Bedeutung Nicht_Behinderung und der Rekategorisierung von Behinderung mitwirken. Das Potenzial des theoretischen Zugangs der Macht- und Differenzanalyse liegt darin, dass diversitätsbewusste Pädagogik Erkenntnisse und Werkzeuge zur Verfügung hat, die es ermöglichen ihre Adressat*innen umfangreich in ihren Lebens- und Ausdrucksweisen in den Blick zu nehmen und zu verstehen. Das ist die Grundlage dafür, Adressat*innen in ihren Identitäts- und Subjektivierungsprozessen wie auch in der Ausbildung von Handlungsmacht und Empowerment entwicklungsförderlich zu unterstützen, statt sie machtvoll mit vorherrschenden Annahmen einer mehrheitsgesellschaftlichen Norm über Behinderung in ihrer Sozialisation zu prägen. Zudem würde Pädagogik dazu beitragen, die Perspektiven Behinderter im Diskurs um Behinderung und damit zusammenhängenden Themen als wesentlichen Teil einzubeziehen.

Die Ausführungen machen die Notwendigkeit der macht- und differenzanalytischen Ausrichtung von Pädagogik deutlich: Denn betrachten wir die in Teil III der Dissertation dargestellten Auseinandersetzung mit den Kontexten Macht, Subjektivierung, Wissen und Repräsentation, so zeigt sich, dass diese in Bewegung sind, dass Macht und Wissen nicht lediglich hegemonial sind und das Subjekt und seine Repräsentation nicht

allein durch das Außen und das Vorausgehende konstruiert wird. Die wesentliche Rolle der *Perspektiven und Episteme Behinderter* in dem Macht-Wissens-Spiel wird deutlich und verweist auf das So-Sein Behinderter in den es umgebenden Verhältnissen. In dem Zusammenhang des gegenwärtigen So-Seins ist die gesellschaftlich-kulturelle Prägung von Disziplin, Profession und Adressat*innen kritisch in den Blick zu nehmen. Denn durch all die darin vorhandenen macht- und differenzkritischen Aspekte werden Behinderte festgelegt und sie haben z.B. alltäglich erfahrene festlegende und Differenz herstellende Praxen wie auch sie umgebende ableistische Strukturen internalisiert. Darum ist es bedeutsam, innerhalb von Pädagogik eine andere Auseinandersetzung mit dem eigenen So-Sein zu ermöglichen, die die Entwicklung sich-selbst-bewusster Personen und Subjekte ermöglicht. Reflektierte und kreative Lebens- und Ausdrucksweisen Behinderter zeigen ein eigensinniges Selbstbewusstsein und Selbstverhältnis auf. Die Artikulation und Repräsentation behinderter Adressat*innen oder Künstler*innen wie auch der Behindertenbewegung u.a. sind daher in Pädagogik einzubeziehen. Die darin liegenden macht- und differenzkritischen Aspekte herauszuarbeiten und für Kinder und Jugendliche zugänglich zu machen ist von Bedeutung. Denn schon Kinder sind von Machtausübung betroffen. Macht ist daher ein Thema, das bereits in der frühen Entwicklung von Kindern wie auch über das ganze Leben in zweierlei Hinsicht bedeutsam ist: Einerseits im Sinne von Unterdrückung als negative Macht und andererseits im Sinne von Handlungsfähigkeit als positive Macht (vgl. Auma 2021, o.S.). Beide Machtformen spielen in der Subjektivierung Behinderter eine prägende Rolle. Der Umgang damit gilt es in der diversitätsbewussten Pädagogik zu vermitteln, was auch als wesentlicher Teil der Schutzauftrages verstanden werden kann. Beide Machtbezüge werden durch den macht- und differenzkritischen Zugang aufgegriffen und im Wissen Behinderter transparent. Ein wesentlicher Zugang in der diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung ist daher die theoretische Fundierung der Perspektive und Episteme Behinderter, um die es im nächsten Kapitel gehen soll.

16.2.2. Perspektiven und Episteme Behinderter

Die Behinderten(rechts)bewegung merkt mit ihrem Slogan „Nichts über uns - ohne uns“ bereits in den 1980er Jahren kritisch an, dass ein ‚Sprechen für‘ Behinderte immer nur in Vertretung geschieht und die Auseinandersetzung daher lediglich ein Diskurs ÜBER Behinderte aus dem Blickwinkel einer hauptsächlich nichtbehinderten Dominanzkultur (Rommelsbacher 1995) bzw. eines nichtbehinderten Expertenkreises ist. Dass dabei Behinderung stets durch die Brille der mehrheitsgesellschaftlichen Norm bestimmt, repräsentiert und hervorgebracht wird, versteht sich. Daher ist es unerlässlich für eine diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_Behinderung, das ‚Sprechen von‘ Behinderten zur notwendigen (Selbst)Darstellung und (Re)Präsentation bzw. Selbst(re)präsentation von tatsächlicher und erlebter Behinderung einzubeziehen. Es ist notwendig, Perspektiven und das Wissen Behinderter in der pädagogischen Theorie(entwicklung) und Praxis(ausgestaltung) einzubeziehen. Damit würden sich diversitätsbewusste Professionen und Disziplinen der Repräsentationskritik stellen, indem sie

1. innerhalb erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Kontexte die (politische) Medialität der Lebens- und Ausdrucksweisen Behinderter einbeziehen (statt sie zu vernachlässigen oder gar auszublenden) und
2. die Frage danach stellen, wer theoretische Inhalte im Kontext Pädagogik und Behinderung entwickelt (hat) und unter Einbezug welcher Perspektiven dies erfolgt (ist).

Der erste Punkt schafft innerhalb von Pädagogik ein Bewusstsein dafür, dass Perspektiven und besonders die Selbst(re)präsentationen Behinderter wesentliche Erkenntnisse ausdrücken, die innerhalb politischer Subjektivierung, der Ausbildung eines Selbstverhältnisses und Selbstverständnisses innerhalb von Unterwerfungsverhältnissen entwickelt wurde (vgl. Färber 2022). Die Lebens- und Ausdrucksweisen weisen eine politisch-emanzipatorische Medialität auf. Wenn diese Erkenntnis vernachlässigt wird, agiert Pädagogik an ihren Adressat*innen vorbei. Lebens- wie auch Ausdrucksweisen Behinderter werden übergangen und das darin liegende Wissen ausgelassen. Die Konsequenz ist, dass behinderte Kinder und Jugendliche im Bildungssystem so sozialisiert werden, dass sie bereits in frühkindlichen Bildungseinrichtungen und der

Grundschule ihre benachteiligte und unterdrückte Position in der Gesellschaft kennenlernen. Vorherrschende bipolare Differenzordnungen samt (ab)wertender Festlegungen und Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft werden von ihnen nachhaltig internalisiert. Durch diesen in der Pädagogik vernachlässigten Aspekt erleben Adressat*innen von Erziehung und Bildung, dass diese primär an den Normalen (als die unthematisierte Seite der Differenz) orientiert ist und die Abweichung problematisiert, zur Norm hin normalisiert oder gar ausgegrenzt und diskriminiert wird. Die Bedarfe, Lebens- und Ausdrucksweisen Behinderter bleiben meist unberücksichtigt. Dies zeigt sich innerhalb von Pädagogik wenn bspw. ‚Crip-Time‘ unberücksichtigt bleibt oder langsames Sprechen in der Normalgeschwindigkeit oder Hektik des pädagogischen Alltags nicht abgewartet wird. Ähnlich stellt es sich auch bei sozial-ökonomisch benachteiligten Kindern dar. Pädagogik ist durch die Lebenswirklichkeit Professioneller geprägt und daher meist an einer angenommenen fähigen, erwachsenen und nationalen Normalität mit vorhandenen Ressourcen orientiert. Kinder lernen, dass ihre Perspektive bzw. Wahrnehmung irrelevant ist und internalisieren die Unterdrückung eigener Sichtweisen bis sie diese selbst unterdrücken. Sie verlernen, sich zu beschweren und nehmen negative Gefühle schweigend hin. Die Frage ist immer, ob die nichtthematisierte Seite der Nichtbehinderten, der Erwachsenen, der Heimischen die Diskriminierung überhaupt wahrnimmt und versteht, oder ob sie die Thematisierung durch Diskriminierte und dahinterliegende Strukturen gar nicht als relevant setzen, da das Normsystem der unthematisierten Position zur Orientierung genutzt wird (vgl. Backhaus/Wolter 2019, 18 in Bezug auf Adultismus). Pädagogik muss sich daher der kritischen Frage stellen, wie auf diese Weise entwicklungsförderliche Erziehung und Bildung gelingen soll? Wie können sich so handlungsfähige und selbstbewusste Subjekte entwickeln?

Zudem ist es für die Entwicklung des Selbstbewusstseins wesentlich, mit der Perspektive von anderen Behinderten in Kontakt zu kommen. Dies einerseits durch den Austausch mit Peers über geteilte Erfahrungen und andererseits durch Berührungspunkte zu behinderten Vorbildern wie Kunstschaffende, Musiker*innen, Forschende, Aktivist*innen der Behindertenbewegung u.a. So lernen Kinder- und Jugendliche Lebensweisen und Weltansichten Behinderter kennen und entdecken darin möglicherweise Gemeinsamkeiten wie auch Handlungsoptionen und Handlungsmacht. Sie können internalisiertes Wissen,

damit zusammenhängende Selbstdeutungen und subjektive Identität reflektieren sowie kollektive Identität entdecken. Das schließt auch ein, dass die Pädagogik die Möglichkeit zur historischen Auseinandersetzung mit der Behindertenbewegung und mit gegenwärtigen behinderten Kulturschaffenden ermöglichen muss. Es ist von Bedeutung, dass behinderte sowie auch nichtbehinderte Kinder und Jugendliche historisches Wissen über behindertes Leben erwerben können, das bis in die Gegenwart reicht.

Diversitätsbewusste Pädagogik geht also darum, Behinderten eine Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen, in der sich ihr Selbst und das So-Sein richtig anfühlt wie auch Selbstakzeptanz entwickelt werden kann. Auslösern für das Gefühl, nicht in diese Welt zu passen, muss vorgebeugt werden, indem den Adressat*innen das vorherrschende, durch die Dominanzgesellschaft (in Pädagogik und Wissenschaft) geprägte Wissen über Behinderung und die Erwartung, sich der mehrheitsgesellschaftlichen Norm anzupassen, nicht übergestülpt wird. Vielmehr geht es darum, die ausgedrückten Anliegen zu verstehen, von ihnen zu lernen wie auch diese in Pädagogik aufzunehmen und damit auszudifferenzieren.

In Bezug auf den zweiten Punkt muss sich eine diversitätsbewusste Pädagogik mit der Frage auseinandersetzen, wer theoretische Inhalte im Kontext Pädagogik und Behinderung entwickelt (hat) und unter Einbezug welcher Perspektiven dies erfolgt (ist). Ein Beispiel kann das gut verdeutlichen: In der pädagogischen Integration von Kindern und Jugendlichen im Kontext natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit wurde transparent, dass tatsächliche Lebensweisen, die sich in einer kreativen Kombination aus einer durch die Herkunftskultur und gegenwärtiger Lebenskultur ausgestaltet hat, falsch interpretiert wurden. Bildungserfordernisse wurden an der Annahme ausgerichtet, Migrant*innen würden zwischen den Kulturen hin- und hergerissen sein wie auch, dass Integration gescheitert sei, was sich in migrantischer Kriminalität zeigen würde. Der in der Kombination der Kulturen und in der Hybridität liegenden Modus des Schöpferischen, in dem Wünsche und Utopien zum Ausdruck kommen, die auf ein perspektivisches Ziel und Veränderung verweisen, wurde lange übersehen (vgl. Rommelspacher 1995; Broden/Mecheril 2007; Mecheril 2010; Yildiz 2011; Mecheril/Messerschmidt 2013).

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass pädagogische Annahmen ohne den Einbezug

der tatsächlichen Lebens- und Ausdrucksweisen etabliert und verfestigt haben. Doch genau darin liegt Erkenntnis, das Potenzial zu verstehen und die Adressat*innen von Pädagogik richtig zu erfassen. Denn erst der Einbezug der Lebens- und Ausdrucksweisen, in denen Kritik am und Alternativen zum Gewohnten aber auch das tatsächliche So-Sein transparent wird macht es möglich, nach theoriebasierten Lösungen und Erkenntnissen zu suchen, die die Adressat*innen adäquat ihres Selbstverständnisses innerhalb von Pädagogik umfangreich verstehbar macht. Das Wissen und die Perspektiven Marginalisierter und Behinderter sind als epistemisch privilegiertes Wissen in die Theorieentwicklung einzubeziehen.

Das von der Pädagogik (noch) nicht gehörte Wissen kann vernommen werden, indem der Stimme Behinderter zugehört wird und als epistemische Privilegierung (vgl. Kaufmann 2022, 3) Relevanz erhält. Diese Privilegierung resultiert aus dem Standpunkt des behinderten Subjekts und wird in der Selbst(re)präsentation deutlich, die in Anlehnung an Kaufmann und an sozialkonstruktivistische Differenzperspektiven und dekonstruktivistische Praxen sowie zusammenhängende poststrukturalistische Konzepte als konzeptuelle Ressourcen zu verstehen sind. Mit meiner theoretischen Systematisierung können diese Praxen und Konzepte in die diversitätsbewusste Erziehungswissenschaft und ihre Teil- wie auch Nachbardisziplinen eingehen. Themen wie Unterdrückung und Diskriminierung aber auch Aufwertung, Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht können über die standpunktbezogene Perspektive Behinderter eingeordnet und als bedeutsamer Teil pädagogischer Arbeit einbezogen werden. Diese Einsicht bietet der diversitätsbewussten Pädagogik v.a. auch die Gelegenheit, das machtvolle, mehrheitsgesellschaftlich geprägte Wissen und Normalitätsannahmen kritisch zu hinterfragen. Die Position Professioneller und die disziplinäre Verstrickung in zugehörige Strukturen ist dann erkennbar. Doch wie kann diese kritische Reflexion konkret gelingen?

Durch das kritische Befragen und Analysieren von Differenzperspektiven wird reflexives Potenzial sichtbar, das einerseits Macht- und Differenzkritik an den festlegenden Bedeutungen von sowie Wissen über Behinderung und damit an der Perspektive der mehrheitsgesellschaftlichen Norm ermöglicht (vgl. Zugang der Macht- und Differenzanalyse) und andererseits sogenannte irritierende, störende, widerständige Praxen

Behinderter eine dekonstruktive und zukunftsweisende Betrachtungsweise eröffnen (siehe Zugang des dekonstruktiven Denkens). Dieses dekonstruktive Moment, das von Lebens- und Ausdrucksweisen von Behinderten im Allgemeinen und von Adressat*innen im Speziellen eingebracht wird, ist innerhalb von Pädagogik zu entdecken. Die eigene Wahrnehmung und die kreative Gestaltung des eigenen Lebens eröffnet eine umfangreichere aber auch meist entdramatisierte Betrachtung der eigenen Behinderung, die als Widerspruch oder Unterbrechung zur üblichen, eher negativ konnotierten Vorstellung von Behinderung verstanden werden kann. Die Bedeutung von Behinderung und auch andere Bedeutungen im Kontext Behinderung werden inhaltlich rekonstruiert (vgl. Hall 1979, 237; Winter 2012, 137). Widerständige Stimmen und irritierende Selbstpräsentationen behinderter Subjekte nehmen daher Einfluss auf Vorstellungen von, Diskurse um und damit Wissen über Nicht_Behinderung.

Es gilt also das Wissen Behinderter begründet durch die soziale Standpunkttheorie (vgl. Shklar 2013, 26 ff.; Kaufmann 2022, 4) in Erziehungswissenschaft und Pädagogik stark zu machen, darüber Ungerechtigkeit aber auch Wünsche und Utopien vernehmbar werden zu lassen. Die Betrachtung des Standpunktes und darin begründete Perspektiven sind nicht nur für die diversitätsbewusste Praxis wesentlich, sondern auch in der diversitätsbewussten Theoriebildung und Forschung. Die Erziehungswissenschaft und ihre Disziplinen müssen es zulassen, von der Peripherie zu lernen. Daher ist das entdeckende Wissen als

- (1) epistemische Privilegierung (vgl. Kauffmann 2022 und Kapitel *Epistemologie marginalisierter Perspektiven*),
- (2) marginalisierte Ideologie (vgl. Hall 2004b und Kapitel *Ideologie und Erfahrungswissen*),
- (3) politische Subjektivierung und Entwicklung von Handlungsmacht und Selbstverständnis (vgl. Färber 2019, 2022; Kapitel *Handlungsmacht und Selbstverständnis* und Kapitel *Politische Subjektivierung*)
- (4) Epistemischer Ungehorsam (vgl. Jantzen 2018; Mignolo 2013 und Kapitel *Macht*),
- (5) (Transmediale) Repräsentation Behinderter als Handlungs- und Deutungsmacht aus der Peripherie (vgl. De Toro 2002 und Kapitel *Macht*),

(6) politische Selbst(re)präsentation i.S. von Selbstvertretung und Selbstdarstellung (vgl. Casale 2001, 39; Hall 2004c; Tervooren 2008 und Kapitel *Bedeutungsebenen von Repräsentation*)

zu fassen und liefert theoretische Bezugspunkte.

Darin liegt das Potenzial des kritischen und dekonstruktiven Denkens, das weniger an der Kritik festhält, sondern aus ihr lernt und Anstöße zur Veränderung gibt. Die Perspektiven und Episteme Behinderter zeigen auf, dass ihre Wahrheit über und Bedeutung von Behinderung (auch innerhalb pädagogischer Settings) eine andere ist - sie sind also einerseits macht- und differenzkritisch, andererseits dekonstruktiv. Daher erweist sich dekonstruktives Denken als wesentlicher Aspekt für eine diversitätsbewusste Pädagogik, der im folgenden Kapitel thematisiert wird.

16.2.3. Dekonstruktives Denken

Perspektiven Behinderter und Sichtweisen auf Wirklichkeit sind also innerhalb von Pädagogik erkenntnisleitend einzubeziehen. Sie bringen einerseits Macht- und Differenzkritik zum Ausdruck, welcher bereits in behindertenpädagogischer Forschung Aufmerksamkeit zukommt. Behinderungskonstruktionen wie auch deren Auswirkungen werden wissenschaftlich in den Blick genommen (z.B. Lindmeier 2017, 2019; Lindmeier, B. 2018; Lücke/Lindmeier, B. 2019; Imholz/Lindmeier 2018, 2019; Merl 2019a & b; Ehrenberg/Lindmeier, B. 2020; Viermann 2022). Zudem wird in der Fachliteratur thematisiert, dass im Kontext von Inklusion vorherrschende Konstrukte zu Behinderung auch dekonstruiert werden können (z.B. Raab 2015; Trescher/Börner 2016; Boger 2017, 2019; Trescher 2018). Es geht darum, Gegenbilder und Gegengeschichten über Behinderung wahrzunehmen, die sich der Assimilation widersetzen sowie vorherrschende Normen, sicher geglaubte Annahmen und Konstrukte herausfordern (vgl. Dederich 2007, 122 f.) bzw. irritieren und stören. Die vorliegende differenztheoretisch und kulturwissenschaftlich-poststrukturalistisch fundierte Systematisierung von Diffe-

renzkonzepten und -praxen kann zur analytischen Erfassung dieser Dekonstruktionen in Forschung und Praxis herangezogen werden. Dabei geht es mir v.a. darum, nicht allein durch Forschung Kritik übenden Einfluss auf pädagogische Disziplinen und Professionen zu nehmen, sondern mit dem Bewusstsein der Kritik neue Perspektiven und andere diskursive Sichtweisen erkennbar zu machen, die zukunftsgestaltende Aspekte erschließen können.

Diversitätsbewusste Pädagogik kann unter Einbezug dekonstruktiver Differenz- bzw. Repräsentationspraxen Behinderter in Forschung und Praxis wichtige Erkenntnisse und Wissen zur Ausdifferenzierung von Pädagogik ziehen. Das vorherrschende disziplinäre und professionelle Selbstverständnis kann mit der Aufnahme dekonstruktiven Denkens verstanden als produktive Reibung kritisch reflektiert werden, um machtvolle Strukturen, die bipolare, hierarchische Differenzkonstruktionen herstellen oder unhinterfragt zu ihrer Aufrechterhaltung beitragen, zu entlarven. Damit zusammenhängenden *ideologischen Feldern und semantischen Ketten* gilt es etwas entgegenzusetzen. Mit dekonstruktivem Denken können diese aufgebrochen und verändert werden. Pädagogik kann sich in dem Zusammenhang als Raum ausgestalten, der die Aushandlung von Differenz (i.S. sozialkonstruktivistischer und dekonstruktivistischer Differenzperspektiven, Mecheril/Plöber 2009) und Zusammenleben ermöglicht. Dekonstruktion als Praxis des Infragestellens oder als kritisches Lesen möchte ich daher nicht wie Trescher (2018, 41 f.) mit Inklusion gleichsetzen, sondern als theoretisch eingebettete reflexive Möglichkeit hin zur Verwirklichung von Inklusion verstehen. Dekonstruktive Strategien sensibilisieren Pädagog*innen „für die mit jeder Differenzsetzung einhergehenden Festschreibung und motivieren zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit den eigenen (pädagogischen) Handlungen, Normen und Regeln, insofern mit diesen immer auch gängige Ordnungen festgeschrieben und Ausschlüsse produziert werden“ (vgl. Mecheril/Plöber 2009, 8). Wenn es einer Pädagogik gelingt, dekonstruktive Strategien zu erkennen und einzubeziehen, „gewinnt sie eine Perspektive, die das vereindeutigende und exakt klassifizierende Denken und Handeln schwächt“ (Boger 2017, o.S.). In Bezug auf Derrida stellen Mecheril und Plöber in einer Fußnote (2009, 8) heraus, dass Differenz als „verschoben, fluide und nicht fixierbar“ zu verstehen ist, „als etwas, das

zwischen dem zu Trennenden oszilliert“. Dekonstruktive Strategien können in der Pädagogik dazu anregen, essentialisierende binäre Differenzen und dazugehörige Zeichen bzw. Bedeutungen reflexiv auf ihren Machtaspekt zu befragen und dem Unterlegenen in seinem Anliegen und in seinem Recht zu unterstützen, wie auch seine Sicht auf Differenz einzubeziehen. Die Verinnerlichung dieser Art des Differenzdenkens führt in Diversitätskonzepten und Pädagogik zur „Verabschiedung von der Eindeutigkeit bzw. die Akzeptanz der unaufhebbaren Zwei- und Mehrdeutigkeit. Diversity ist verbunden mit der Bereitschaft loszulassen, sich auf Neues einzustellen und damit die Chance und das Risiko des Übergangs und der Transformation“ (Aschenbrenner-Wellmann 2009, 67).

Doch was ist dem bisherigen disziplinären und professionellen Selbstverständnis von Pädagogik entgegenzusetzen? Im Kontext von Erziehungswissenschaft und Behindertenpädagogik ist es bedeutsam, über empirische, partizipative Forschung hinaus, *Perspektiven und Episteme Behinderter* stark zu machen, einzubeziehen und von ihnen zu lernen. Diese Art der Zugänge, Denkweisen und Perspektiven sind erkenntnisreich und stärker einzubeziehen. Poststrukturalistische Denker*innen gehen dem bereits nach und liefern uns theoretische Anknüpfungspunkte, die auch in meine vorausgehende Auseinandersetzung eingegangen sind.

Gleichzeitig wird sichtbar, dass innerhalb von Forschung der Einfluss von kritisch-reflexiver Subjektivität (neben Objektivität als Gütekriterium von Wissenschaft) an Bedeutung gewinnt. Das führt einerseits dazu, dass Forschende den Einfluss ihrer gesellschaftlichen Position auf die Wissensbildung hinterfragen und die eigene Forscher*innenrolle transparent gemacht wird. Andererseits können gesellschaftlich-kulturelle subjektive Standpunkte, seien es privilegierte oder marginalisierte, bei der spezifischen Betrachtung eines Gegenstandes thematisiert werden.

Doch welches Denken konkret ist als dekonstruktiv in einer diversitätsbewussten Pädagogik zu verstehen? Die von Boger dargestellten zwei analytischen Stile von Dekonstruktion spielen zur Erklärung eine wichtige Rolle: Die Dekonstruktion im transformativen Sinne, bringt neue Ideen und Vorstellungen, Alternativen zum Bisherigen und

Gewohnten in den Diskurs ein und setzen so "die Bilder der Anderen* in Bewegung" (Boger 2019, 280). Die Dekonstruktion im kritischen Sinne dezentriert und zerlegt falsche Vorstellungen wie auch die scheinbar unverrückbare Gültigkeit von Bedeutungen (vgl. ebd.) und kann das Subjekt in seinem So-Sein, seiner radikalen Andersheit transparent machen. Dekonstruiert wird essentialisierte Individualität und die angenommene Normalität als Ausgangspunkt der Bewertung. Die beiden Stile der Dekonstruktion sind in den widerständig- dekonstruktiven Praxen der Selbst(re)präsentation Behinderter wieder zu entdecken. Sie stellen unpassende normalistische Universalismen Infrage, bringen aber auch gleichzeitig Gegenentwürfe ein, die es innerhalb von pädagogischen Räumen zu entdecken gilt. Sie offenbaren für die Pädagogik zweierlei Potenzial:

1. Widerstand als Gegenmacht zu verstehen, die das Potenzial der Kritik an vorherrschenden hegemonialen Verhältnissen und Strukturen beinhaltet.
2. Selbst(re)präsentationen in ihrem medialen Charakter als wahrnehmbare dekonstruktive Gegenentwürfe oder neue Repräsentationsformen/-praxen zu verstehen.

Beides kann Diskurse und Bedeutungen, Gewissheiten und Gewohntes verschieben. Gewohnte Denkweisen, universalistische Gewissheiten (wie z.B. Geschichtsschreibung), (Fach)Wissen und Bedeutungen (Gegenstand wie z.B. Behinderung) werden aufgebrochen. Dadurch entstehen zunächst Irritationen, die in der Pädagogik produktiv genutzt und integriert werden müssen, besonders auch unter dem Aspekt, dass darin praktizierte performative Platzierungen Wissen festigen und subjektivierend auf (junge) Adressaten*innen wirken. Hierfür ist es sinnvoll, Anregungen und Erkenntnisse aus machtkritischen Diversitätskonzepten, Erziehungswissenschaft, der kritischen Migrationsforschung und den Genderstudies (z.B. Tervooren 2001; Hartmann 2004; Yildiz 2011; Mecheril/Plöber 2011; Smykalla 2014; Koller 2014, 2018) aber auch im Kontext von Behinderung (Richter 2014; Raab 2015; Boger 2019) zur Kenntnis zu nehmen, und diese weiter auszudifferenzieren. Die vorliegende Arbeit ist ein Versuch dekonstruktives Denken bzw. Dekonstruktion im Kontext von Behinderung theoretisch zu fundieren. Dabei sind v.a. Praxen der Selbst(re)präsentation Behinderter bedeutsam, können als Momente aufgenommen werden, die neue Impulse für theoretisch fundiertes dekonstruktives Denken in einer diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung geben. Dekonstruktion und Repräsentation verweisen dabei auf das politisch-emanzipatorische

Moment, das im Merkwürdigen und Irritierenden wahrnehmbar wird.

Kommen wir noch einmal auf den Aspekt der Irritation und daraus resultierender Unsicherheit zu sprechen. In der pädagogischen Praxis gilt der Ausspruch „Störungen haben Vorrang“, was so viel bedeutet wie, dass zunächst Irritationen bei den Adressat*innen der Erziehung und Bildung beseitigt werden sollen, um wieder aufmerksam einer Sache zu folgen, zu lernen und sich zu entwickeln. Diese Tatsache muss auch auf pädagogische Fachkräfte und Lehrende übertragen werden, auch wenn die Irritationen auf Seiten der Lehrenden bislang eher weniger Beachtung finden (vgl. Hoffarth et al. 2013, 57). Denn stört oder irritiert eine Sache im pädagogischen Handeln, so kann sich die Fachkraft nicht mehr auf eine Sache oder Situation konzentrieren. Die gewohnten Gewissheiten werden dekonstruiert und geraten ins Wanken. Wenn sich Fachkräfte nicht mit der Störung oder Irritation befassen, so können sie sich fachlich nicht weiterentwickeln. Doch gerade das ist bedeutsam, auch wenn Irritation aufgrund der Infragestellung des Selbstverständlichen zunächst unangenehm erscheint und somit mit ablehnenden Reaktionen assoziiert wird (vgl. a.a.O. 53). Eine Irritation kann ganz allgemein bereits in der Begegnung mit Behinderten auftreten, bzw. wenn Fachkräfte mit behinderten Adressat*innen zu tun haben. Weisser fasst Behinderung als Irritation auf, die aufgrund einer nicht erfüllten Erwartung oder Norm innerhalb der Dominanzgesellschaft zutage tritt. „Eine Behinderung ist eine Erfahrung, die sich aus Konflikten zwischen Fähigkeiten und Erwartungen ergibt. Sie tritt zunächst auf als eine Irritation und verfestigt sich durch Wiederholung“ (Weisser 2005, 16). Wir können kritisch nach dem Ursprung dieser Irritation fragen, nämlich, einerseits dass eine Erwartung unerfüllt oder durchkreuzt wird und andererseits, dass diese Irritation auf die Enttäuschung von erwarteten Normen und Fähigkeitsannahmen fußt, die in unserer gesellschaftlich-kulturellen Logik und den damit zusammenhängenden Werten liegt. Zudem können konkrete Störungen bzw. Irritationen der Ordnung in spezieller Weise durch die widerständig-dekonstruktive Praxen Behinderter entstehen. Oder aber, wenn Adressat*innen mehrdimensional erscheinen, sich nicht eindeutig einordnen lassen. Hoffarth et al. untersuchen Irritation auf zwei Ebenen: Irritation „als *Brüchig-Werden* von Ordnungen“ aufgrund eines irritierenden Ereignisses und Irritation „als affektive Reaktion der Subjekte auf *wahrgenommene*

Brüche von Ordnungen“ bezogen auf das Irritiertsein des Subjekts (Hoffarth et al. 2013, 52 f.). Das macht die Verwobenheit des Verhältnisses von Körper (körperlich erfahrbare und erlebte Irritation), Subjekt (erfährt Störung der sozialen Ordnung und des Selbstverhältnisses) und soziale Ordnung (Erwartbares und Normales wird irritiert) sichtbar (vgl. a.a.O. 61).

Die Analyse und Reflexion von Störungen und Irritationen kann innerhalb von Pädagogik als Chance für Bildung und Entwicklung genutzt werden (vgl. Hoffarth et al. 2013, 52; Richter 2022, 175). „Irritation scheint als ‚Gegengift‘ gegen eingefahrene Deutungs- und Handlungsmuster gemeinhin willkommen“ (Hoffarth et al. 2013, 55).

Daher muss Unsicherheit aufgrund der Tatsache, dass etwas in Unordnung gebracht wurde, disziplinär etabliert werden. Die dahinterliegende Dekonstruktion konfrontiert uns mit Kontingenz und hat das Potenzial mit Traditionen wie auch Gewohnheiten zu brechen. Link (2022, 88) fordert in dem Zusammenhang die Kultivierung von Unsicherheit innerhalb von Pädagogik. Hoffarth et al. sprechen auch davon, dass Irritation und Unsicherheit des eigenen Wissens bzw. um das eigene Nichtwissen, an bildungstheoretische Überlegungen anschlussfähig ist. „Irritationen haben Bildungspotential, insofern sie bisherige Gewissheiten in Frage stellen, Selbstverständlichkeiten im Denken oder Handeln funktionieren nicht mehr, was in der Folge dazu führen kann, sie als soziale Produkte zu erkennen. [...] Die veränderte Perspektive auf die Welt macht zugleich die Kontingenz der eigenen Weltsicht deutlich“ (Hoffarth et al. 2013, 62). Das via Tiefenästhetisierung erzeugte Wissen (vgl. Dorner 2011, 209 ff. epistemologische Ästhetisierung) samt seinen Symbolen und Bedeutungen wird durch diskursiv hervorbrachte Phänomene und Subjekte erschüttert und gerät in Bewegung. Behinderung wird dadurch stetig repräsentiert, rekonstruiert und rekategorisiert. Pädagogik bzw. diversitätsbewusste Pädagogik stellt sich als konkreter Raum für Veränderung dar. Sie kann als Ort verstanden werden, an dem

1. ein abstraktes, scheinbar gesichertes Wissen über den Gegenstand, wie in unserem Fall Behinderung, verunsichert wird und das Selbstverständnis der Einzelnen betrifft bzw. eine sicher geglaubte Identifizierung wird dekonstruiert. So können Lernende anhand ihrer Selbst(re)präsentationen, die etablierte Ordnung von Lehrenden durcheinander

oder in Unordnung bringen. „Mit der Irritation geht eine Krise der Handlungsrountinen einher [...]“ (Hoffarth et al. 2013, 54). Auch darum ist es von Bedeutung, Unsicherheit und Irritation disziplinär bedeutsam zu machen, wie auch den Entzug von Gewissheiten einerseits als subjektiv erlebter Verschiebungseffekt und andererseits als Infragestellung sozialer Normen zu bearbeiten (vgl. a.a.O. 62)

2. Irritation verstanden als Dekonstruktion pädagogisch genutzt wird, indem sie auf die Kontingenz von Phänomenen, Gewohnheiten und Wahrnehmungsweisen aufmerksam macht und auf die Infragestellung zuvor Selbstverständlichem abzielt (vgl. a.a.O. 55 f.). Dies ist besonders in der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte umzusetzen. Es muss ein Umgang mit durch Irritation ausgelöster körperlicher Erfahrung vermittelt werden, da diese das subjektive Selbstverständnis des souveränen Lehrenden und das kultivierte Wissen wie auch soziale Ordnung ins Wanken bringt. Der professionelle Umgang mit Irritation stellt sich in einem stetigen Prozess der Reflexion und performativen Verschiebung dar.

3. die subjektive Praxis Behinderter als Dekonstruktion produktiv und analytisch genutzt wird, sei es ein irritierendes, nicht einordenbares Verhalten als Reaktion Behinderter oder als bewusst praktizierte Dekonstruktion des vorherrschenden Denkens. Es ist als Widerstand gegen oder Kritik an den vorhandenen Lebensbedingungen zu sehen und kann in die Verschiebung von Diskursen und damit zusammenhängende Bedeutungen münden.

Der kontingente Charakter wird deutlich, wie auch die Konstruktion von Bezeichnetem und Gegenstand wird aufgedeckt. Behinderung wird so seiner vermeintlichen Eindeutigkeit enthoben, essentialisierende Verkürzungen, Zuschreibungen und hegemoniale Differenzpraxen werden aufgebrochen. „Es findet also ein dekonstruktiver Bezug auf Differenz statt, der sich dadurch auszeichnet, dass Alltagsgewissheiten und dominante Annahmen gegen den Strich gebürstet, mithin irritiert werden“ (a.a.O. 58). Ein Rahmen für performative Verschiebungen (vgl. a.a.O. 59) und neue theoretische Fundierung eröffnet sich. Dieser in der Professionalisierung von Fachkräften integrierte Bezug auf Irritation kann dann durch den selbstreflexiven Umgang innerhalb macht- und differenzkritischer Themen zu einer theoretisch fundierten wie auch analytisch-reflexiven Bearbeitung mit den Lernenden führen.

4. Dekonstruktion aus Perspektive Behinderter als Teil einer Ethik des Wünschens betrachtet wird, da in der Irritation oder Störung von Fachkräften ein utopisches Moment des*r Adressat*in liegt. „Ziel (sonder-)pädagogischer Arbeit wäre es dann, das Verhalten und seine ‚Störungen‘ in einen Wunsch zu übersetzen“ (Link 2022, 92). Das Wünschen von Verhältnissen, in denen So-Sein und sich selbst bewusste Entwicklung möglich wird. Die in kreativen Lebens- und Ausdrucksweisen Behinderter befindlichen Dekonstruktionen und Utopien bedürfen der Übersetzung, Vermittlung und dem Verstehen. Dies gilt es in einer diversitätsbewussten Pädagogik und Erziehungswissenschaft stark zu machen. „Das Förderziel einer solchen sonderpädagogischen Disziplin ist, [...] den wünschenden Kindern und Jugendlichen einen Raum zu bieten, in dem ihre Stimme gehört werden möchte“ (ebd. 93).

Diese Orte könnten ‚Andersorte‘ oder ‚Heterotopien‘ (Foucault 1992) sein, die Raum für Eigensinn und Subjektivität bieten aber auch Ordnungen verunsichern. Zuvorderst müssen pädagogische Orte einen Rahmen bieten, in dem sich behinderte Personen (oder anders Marginalisierte) wohl fühlen so wie sie sind, ihre Persönlichkeit ausdrücken und entwickeln können. Solch ein Ort war beispielsweise im Kontext von Behinderung das über Netflix (2020/Regie: James LeBrecht und Nicole Newnham) bekannte „Crip Camp“ bzw. Camp Jened der 1970er oder im Kontext von Transgender die von Arte (2022/ Regie Sébastien Lifshitz) vorgestellte „Casa Susanna“ in den 1950er und 1960er Jahren in New York. Diversitätsbewusste Pädagogik ist als Ort zur freien Entwicklung der Persönlichkeit ihrer Adressat*innen auszugestalten, in dem sich Subjekte i.S. ihres mehrdimensionalen, uneindeutigen, hybriden, fluiden, in Entwicklung befindlichen So-Seins einbringen. Daher können aus dekonstruktiven Selbst(re)präsentationen Ideen zur Gestaltung von pädagogischen Räumen gewonnen werden, in denen Behinderte als handlungsfähige, handlungsmächtige Subjekte in ihrem So-Sein inklusive der Repräsentationsweise des politischen ‚acting for‘ oder des symbolischen ‚standing for‘ (Kester 2019). Dies sind dann Orte, an denen sich Menschen wohl fühlen, da sie sich nicht verstellen oder anpassen müssen, falsch adressiert oder gelesen werden. An diesen Orten findet ein Austausch über geteilte Erfahrungen und Möglichkeiten statt. An diesen Orten erleben sie sich in ihrem So-Sein richtig und wichtig.

Dekonstruktives Denken (geprägt vom Wissen bzw. der Perspektiven und Episteme Behinderter) und Handeln (durch die Aufmerksamkeit für Praxen der Selbst(re)präsentation) bereichert Pädagogik in einer rekonstruktiven Weise, die einen beweglichen und diversitätsbewusste Umgang mit Differenz ermöglicht:

- Differenz kann dann auch irrelevant sein und unterlassen werden,
- Differenz(-ordnungen) und deren Grenzen werden überschritten und damit entgrenzt,
- die Bedeutung der bipolaren Differenz Behinderung und Nichtbehinderung verschiebt sich und damit auch die Bedeutung des Gegenstandes
- und wird so als Diversitätsdimension der Nicht_Behinderung inhaltlich resignifiziert,
- die Differenzkategorie Behinderung wird mit einer neuen Bedeutung überschrieben/ Palimpsest (vgl. Kapitel 14).

Behinderung erfährt eine theoretisch erfassbare Rekategorisierung, die sich dreifach begründet: aus der negativistischen Wendung sozialkonstruktivistischer Differenzbezüge, den widerständig- dekonstruktiven Praxen Behinderter und den daraus resultierenden, in kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen erkennbaren rekonstruktiven Konzepten.

Die Dekonstruktion von Annahmen über Macht, Wissen und das behinderte Subjekt in der Pädagogik macht die theoretische Neuausrichtung der Disziplin und Profession notwendig, da damit auch die Dekonstruktion von historisch geprägten disziplinären Vorannahmen und Wissen einhergeht. Diese Neuausrichtung ermöglicht die stetige Rekonstruktion und damit Rekategorisierung der Differenz Nicht_Behinderung als Ergebnis ohne Ende. Dekonstruktion verstanden als Verhandlungsraum macht eine Neuorientierung für Disziplin, Profession und bei der Erfassung des Gegenstandes möglich. Das setzt auch den fruchtbaren und entwicklungsförderlichen Umgang mit diversen Subjekten, Nichtwissen und (disziplinärer) Unsicherheit voraus. Gleichzeitig ist der Gefahr zu begegnen, dass Diskriminierungen „unter dem großen Deckmantel *Diversity* nicht mehr lokalisiert werden“ (Richthammer 2017, 285), was deutlich zeigt, dass wir weiterhin einen konstruktiven Umgang mit Differenz und ihren Kategorien brauchen, der die Chance enthält, Konzepte für die individuelle Förderung zu entwickeln (ebd.). Da sich immer wieder neue Kategorien ausdifferenzieren und damit auch Machtbeziehungen

bilden und sich in Ungleichheit, Diskriminierung und Ungerechtigkeit ausdrücken, muss Differenz in ihrem konstruktiven und dekonstruktiven Moment stets mitgedacht werden. „Durch die Dekonstruktion kann dieses dargestellte Wissen wieder ‚entknüpft‘ (Foucault 1973, 41) werden und lädt dazu ein, den eigenen (Forschungs-)Gegenstand immer wieder kritisch zu reflektieren. Das heißt statt auf die Formulierung eines unumstößlichen Ergebnisses zu drängen, kann man dieses wieder brüchig werden lassen. So entsteht ein Spielraum, in dem neue Fragen produziert werden können“ (Richthammer 2017, 293). Diversitätsbewusste Pädagogik ist in diesem Sinne eine Disziplin und Profession des Lernens, Umlernens, Verlernens. Ordnungen und Differenzen werden dabei kritisch betrachtet, neu ausgehandelt und Gegenwissen integriert. Die kritisch-subversive und dekonstruktive Seite des Differenzdenkens ist dabei ein kritisches Regulativ.

Um solche Transformationsprozesse zu verwirklichen, ist pädagogischen Fachkräften und erziehungswissenschaftlich Forschenden Wissen zur Verfügung zu stellen, das sie nicht nur befähigt sozialkonstruktivistische Praxen kritisch zu reflektieren, sondern auch dekonstruktive Praxen Behinderter wahrzunehmen, zu verstehen und produktiv in der Beziehungsgestaltung in Forschung und Praxis einzubeziehen. Dederich spricht auch von der „Rekonstruktion und Veränderung der Beziehung zum Anderen“ (Dederich 2013a, 56). In der Beziehungsgestaltung innerhalb einer diversitätsbewussten Pädagogik geht es nicht mehr darum einen Umgang mit Marginalisierten oder Behinderten zu finden, es geht darum i.S. eines verantwortungsvollen Miteinanders (Responsability) Gemeinschaft, Beziehung und Interaktion zu gestalten und auf dekonstruktive Äußerungen zu reagieren. So gesehen soll mit den Anregungen Behinderter und deren Wissen diversitätsbewusste Pädagogik gestaltet werden, die den Anspruch hat, Gewohnheiten zu verändern und Prozesse des Umlernens anzustoßen.

All diese vorgestellten theoretischen Zugänge können in pädagogischen Kontexten kritisch-reflexiv zur analytischen Auseinandersetzung genutzt werden. Durch die theoretisch fundierten Zugänge der Macht- und Differenzanalyse, der Perspektiven und Episteme Behinderter sowie des Dekonstruktives Denkens wird diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_Behinderung ausgestaltet und kann inhaltlich stetig weiter ausdif-

16.2. Theoretische Zugänge

ferenziert werden. Die theoretischen Zugänge sind dabei nicht als in sich geschlossene Aspekte zu verstehen, sondern die Übergänge zwischen ihnen sind fließend, sie beeinflussen sich gegenseitig und knüpfen inhaltlich aneinander an. Diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_Behinderung kann damit den diversen Ansprüchen und Interessen der unterschiedlich Marginalisierten und Behinderten gerecht werden und pädagogische Kontexte immer wieder aus unterschiedlichen Perspektiven reflektieren. Pädagogik ist in Bewegung.

17. Theorie neu denken - Pädagogik in Bewegung

Leitend in meiner Auseinandersetzung war die Annahme, dass in den Lebens- und Ausdrucksweisen Marginalisierter (zunächst in Auseinandersetzungen der kritischen Migrationsforschung entdeckt) Erkenntnisse liegen, die perspektivisches Potenzial in sich tragen und den Begriff der Diversitätsbewusstheit theoretisch fundieren können. Besonders macht- und differenzkritische Auseinandersetzungen waren erste Zugänge, die konzeptionell stark in Verbindung mit Antidiskriminierung und der Kritik an sozialkonstruktivistischen Differenzperspektiven stehen. Die daraus gewonnene Erkenntnis des Zusammenhangs von Konzepten der Differenzherstellung und daraus ableitbare Differenz konstruierende Praxen, war der erste Schritt der theoretischen Systematisierung. Durch die Auseinandersetzung mit Repräsentation bzw. der Selbst(re)präsentation konnte ich die Systematik Differenz konstruierender Praxen um Differenz dekonstruierende Praxen erweitern, aus denen sich gepaart mit poststrukturalistisch-kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen Konzepte der Rekonstruktion von Differenz erschließen lassen. Das verweist darauf, dass es bedeutsam ist, neben der Kritik an Differenz konstruierenden, reifizierenden Momenten, auch den dekonstruktiven Momenten mehr Aufmerksamkeit zu geben und Bedeutung zuzusprechen. Denn es handelt sich um eine stetige Konstruktion und Dekonstruktion, die sich wiederholt, aktualisiert und (historische) Entwicklungen sichtbar macht, z.B. in der Veränderung von Bedeutungen und der Differenzrelevanz. In der Thematisierung von Differenz herstellenden und Differenz dekonstruierenden Praxen liegt also eine analytische Ambivalenz, „eine nicht immer gleich bleibende, aber dennoch unvermeidbare Gleichzeitigkeit von Konstruktion und Dekonstruktion als Konstruktionsmodi von Bedeutung“ (Smykalla 2014, 173). Dieser Erneuerung von Bedeutung aufgrund einer Dekonstruktion folgt die Rekonstruktion ebendieser Bedeutung.

Mit dieser theoretischen Systematisierung werden also Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion erfassbar. Pädagogik kann sich dadurch mit Erkenntnissen aus

der Peripherie transformieren. Der emanzipatorische Ursprung von Diversitätskonzepten findet Berücksichtigung und wird in die Pädagogik hineingetragen, was einen wesentlichen Beitrag zur Entreifizierung und Rekategorisierung ihres Gegenstandes Behinderung und zur Bearbeitung des exklusiven Charakters von Behindertenpädagogik bzw. Erziehungswissenschaft leistet. Die Deutungshoheit Behinderter ist relevant bei der Rekategorisierung und erfasst Behinderung im Sinne

- von Inkommensurabilität und So-Sein,
- der Mehrdimensionalität und Unabgeschlossenheit,
- der Dekonstruktion vorherrschender Bedeutungen und Vorstellungen,
- der Selbst(re)präsentation Behinderter und deren Wissen,
- politischer Subjektivität als subversives Wissen und
- der Diversitätsdimension und Differenz Nicht_Behinderung.

Die Kategorie Behinderung kann auf diese Weise neu gedacht und Theorie wie auch Praxis kritisch-reflexiv ausdifferenziert werden, einerseits anhand „der professionellen Notwendigkeit des Rückgriffs auf Kategorien“ und andererseits anhand „der potenziellen Unangemessenheit dieses Rückgriffs“ (Lindmeier 2022b, 40) aufgrund der Kontingenz und Inkommensurabilität von Differenz, auf die Adressat*innen von Pädagogik in ihrer Selbst(re)präsentation hinweisen. Es gilt einen offenen, unabgeschlossenen Umgang mit Kategorien theoretisch begründet zu etablieren, um in komplexitätsgesteigerter Weise mehrdimensionale, hybride, fluide, temporale, situative Differenzen und Kategorien zur Kenntnis zu nehmen und einzubeziehen.

In diesem Zusammenhang möchte ich noch eine weitere Erkenntnis teilen, die in der Ambivalenz von Konstruktion und Dekonstruktion liegt und die in Kombination mit Halls Unterscheidung der Stereotypisierung und der Typisierung (vgl. Hall 2004c, 143 f.) wie folgt beschrieben werden kann:

Differenz aus sozialkonstruktivistischer Sicht sowie Konzepte der Differenzherstellung bzw. -konstruktion führt zu Stereotypisierung. Differenz erfährt dadurch eine Komplexitätsminimierung. Differenz aus dekonstruktivistischer Sicht sowie Praxen der Dekonstruktion und Konzepte der Differenzrekonstruktion führt zu ganzheitlicher, komplexer auf Kategorien bezogene Typisierung. Differenz erfährt dadurch eine **Komplexitätssteigerung**. Stereotypisierung und Komplexitätsminimierung gilt es innerhalb diversi-

tätsbewusster Pädagogik kritisch in den Blick zu nehmen und zu problematisieren, da dadurch die tatsächlichen Lebensweisen Behinderter unberücksichtigt bleiben. Typisierung gilt es mit der Vorstellung zu verbinden, Pädagogik theoretisch und inhaltlich mit den *Perspektiven und Epistemen Behinderter* auszugestalten, um der Heterogenität Behinderter einerseits und deren Selbstverständnis andererseits, entsprechen zu können und mit **komplexitätsgesteigerter Aufmerksamkeit** zu begegnen. Das würde dann auch erfassen, dass Behinderte einerseits einen kreativen Umgang mit sozialen Kategorien und Zuschreibungen (vgl. auch Matschke 2018, 137; Yildiz 2011, Habitus der Überlebenskunst) praktizieren und andererseits, dass sie Kritik an vorherrschenden, stigmatisierenden Zuschreibungen üben, sie zurückweisen (vgl. Lindmeier 2022b, 39) und ihnen etwas entgegensetzen. Behinderte verhalten sich zu Kategorien, da sie identitätsstiftend sind und durch das Selbstverhältnis zu ihnen Teil der Subjektivierung sind.

Das zeigt die Notwendigkeit, das Wissen bzw. Perspektiven und Episteme Behinderter in Verbindung mit Differenzperspektiven theoretisch zu legitimieren und systematisch, z.B. unter Hinzunahme der hier entwickelten theoretischen Systematisierung konstruierender und dekonstruierender Praxen, zu erschließen. Die Beachtung des in der Selbst(re)präsentation liegenden Ausdrucks Behinderter, aber auch der selbstverständliche Umgang Behinderter mit ihrer Lebensweise braucht innerhalb pädagogischer Settings eine **entdramatisierte Aufmerksamkeit**, die dem Umgang Behinderter mit der Kategorie Behinderung entspricht.

In diesem Zusammenhang ist es interessant, dass Schuppener et al 2022 im Kontext von Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung bilanzieren, dass es an der Zeit ist, die bisherige disziplinäre verbessernde Ausrichtung zu überwinden und die Erfassung bzw. Definition ihrer Adressat*innen kritisch zu beleuchten. Dabei sprechen sie dem behinderten Subjekt eine entscheidende Rolle in der Disziplin- und Theorieentwicklung zu (vgl. Schuppener et al. 2022, 126). Der vorliegende Konzeptentwurf könnte eine Antwort auf die von Schuppener et al. beschriebene theoretische Lücke darstellen, und das nicht nur i.S. der Kritik an bisweilen dominanzgesellschaftlich geprägten Konzepten und Theorien, sondern auch unter dem Aspekt der Perspektivität und der Verwirklichung einer an den Adressat*innen ausgerichteten innovativen und

zukunftsweisenden Pädagogik. Zentral ist dabei der Gedanke, dass es im Umgang mit und der Thematisierung von Diversität i.S. eines differenzierten kritischen Umgangs mit Kategorien in ihrer Verwobenheit mit Disziplin, Macht, Wissen, Repräsentation und positionsrelevanter Subjektivität einer komplexitätsgesteigerten Kontextualisierung bedarf. Gleichzeitig braucht es eine **Entdramatisierung** (vgl. Budde 2006, 48) bzw. **Entverbesserung** von marginalisierten Lebensweisen bzw. konkret Behinderung innerhalb solidarischer, auf Verstehen und selbstverständlicher Unterstützung ausgerichteter Bildung und Gemeinschaft. Die Differenz Nicht_Behinderung lässt sich in einer diversitätsbewussten Pädagogik nicht als ein sich abgrenzendes bipolares Gegensatzpaar (Komplexitätsminimierung) verstehen, sondern i.S. der **Komplexitätssteigerung und Entdramatisierung** als Diversitätsdimension. Das So-Sein des behinderten wie auch nichtbehinderten Subjekts in seiner Bedürftigkeit aber auch in seiner Handlungsmacht wird theoretisch fundiert in den Blick genommen. Die dadurch sichtbare Dekonstruktion des bisherigen gewohnten Denkens tritt durch die epistemische Privilegierung behinderter Subjekte zutage und muss ein wesentlicher Teil in pädagogischer Theorie und Praxis sein, die das positionsgebundene Wissen der Dominanzgesellschaft überschreitet, verschiebt, umdeutet und neu beschreibt. Diese Art der Dekonstruktion von Wissen über Behinderung und Nichtbehinderung führt dazu, dass Pädagogik neu gedacht werden muss, dass der Gegenstand Behinderung in zurechtgerückter Weise erkannt wird, eine Entwicklung hin zur Aufmerksamkeit für Nicht_Behinderung vollzieht. Behinderte erfahren in einer so gerahmten, entgrenzten bzw. entgrenzenden Pädagogik die Möglichkeit zur und die Bedeutung ihrer Selbst(re)präsentation. Die offene Thematisierung der eigenen Behinderung in den gegebenen Verhältnissen wird möglich.

Zur Verwirklichung dessen spielt auch die „Entschämung“ bzw. Pride als Verlernen von Scham eine wesentliche Rolle. Disability Pride kann einerseits als Behindertenbewegung verstanden werden und andererseits als Umgang mit der eigenen Behinderung. Die Entwicklung einer Identität, die Behinderung und Stolz zusammenbringt ist entwicklungsförderlich und daher durch Pädagogik zu berücksichtigen. Stolz ist ein Gefühl von Zufriedenheit mit sich selbst, einer Achtung seiner selbst. Stolz kann bezogen sein auf die eigene Person oder auf ein geschätztes Ganzes (i.S. von Kollektivität).

Behinderte sind nicht stolz auf ihre Behinderung - diese Semantik würde zu kurz greifen. Vielmehr geht es darum, der Beschämung durch den gesellschaftlich-kulturellen Normalitätszwang eine selbstbewusste Lebensweise mit Behinderung unter Einbezug der Verhältnisse und Kontexte, in denen Behinderung konstituiert ist, entgegenzusetzen. Das würde auch die beschränkenden Aspekte in der Identitätsentwicklung durch die Sozialisation in einer nichtbehinderten Dominanzgesellschaft beinhalten, würde Tabus bestimmter Thematisierungen brechen, indem klar wird, was die Dominanzgesellschaft Behinderten ‚antut‘.

Ein subjektives Beispiel: In meinem jungen Erwachsenenalter habe ich meine Handfehlbildung versteckt und kaschiert. Wer sie nicht sehen sollte, der hat sie nicht gesehen. Ich habe das Versteckspiel perfektioniert, habe im Sommer lange Ärmel getragen, die Hände in die Hosentaschen gesteckt, mich dem Blickwinkel meines Gegenübers unter Berücksichtigung seiner Perspektive auf meine linke Hand entzogen oder mich in manchen Situationen auf bestimmte Weise herausgedreht. Das wurde zur Gewohnheit und war so in meinen Alltag integriert, dass ich das Versteckspiel auch bei Menschen aufrechterhielt, mit denen ich Freundschaft schloss. Dafür habe ich mich geschämt. Ich habe mich geschämt dafür, dass ich ihnen etwas vorspiele, was ich nicht bin. Ich habe mich geschämt dafür, dass ich sie täusche und möglicherweise auch enttäusche, würde meine Behinderung offensichtlich werden. Ich habe mich deswegen schlecht gefühlt. Darüber habe ich mich im Internet mit anderen Menschen ausgetauscht. Eine Person entgegnete auf meine Erzählung mit Verständnis. Ich würde das doch nur praktizieren, da ich mich vor Diskriminierung schützen möchte und dass das Verstecken meiner Fehlbildung für mich in der gegebenen Welt ein Selbstschutz ist. Diese Aussage hat mich regelrecht erlöst von der Scham. Sie hat mir Verständnis für mich selbst ermöglicht. Und dass ich heute sagen kann, mein Handeln war und ist verständlich und normal innerhalb gesellschaftlich-kultureller Verhältnisse mit Werten wie Perfektion, Makellosigkeit, Leistungsfähigkeit. Das ist nicht mehr Scham, sondern Stolz. Stolz i.S. aufrichtig zu mir zu sein und zu thematisieren, was mir ungerechterweise widerfahren ist. Disability Pride übt Kritik an den beschämenden Umständen, ist dekonstruktiv und somit auch rekategorisierend.

Diese erfahrungsbasierte Erzählung verdeutlicht, welche unsichtbaren inneren Pro-

zesse bei der Entwicklung eines Selbstbewusstseins ablaufen. Unsichtbar vermutlich deshalb, weil solche Themen tabuisiert sind. Diesen gilt es, innerhalb diversitätsbewusster Pädagogik einen Raum zu geben, statt sie weiterhin als individuelles Problem Behinderter zu belassen. Scham und Beschämung erfahren Behinderte durch unsere gesellschaftlich-kulturelle Prägung, die es zu verändern gilt. Im Kontext von Bildung und Erziehung durch die Enttabuisierung von Themen der Differenz, Ungleichheit und Diskriminierung sowie Aufwertung und Stolz. Das So-Sein bekommt in einer diversitätsbewussten Pädagogik die Chance, zutage zu treten. Es wird vermieden, dass sich Kinder und Jugendliche innerhalb ihrer Sozialisation als falsch oder minderwertig wahrnehmen, dass sie sich den Erwartungen anpassen und ihr tatsächliches So-Sein kaschieren, verstecken, verbergen. Möglicherweise wird es in so einer diversitätsbewussten Umgebung gar nicht mehr nötig, sich auf ein falsches Spiel einzulassen, sich zu outen, oder ähnliches. Es wird schlicht das Subjekt, sein So-Sein und Werden erkannt. Innerhalb von Pädagogik kann dies mit den hier vorgestellten theoretischen Zugängen in den Blick genommen, reflektiert und inhaltlich gefüllt werden. Themen rund um Behinderung werden zu gemeinsamen Themen, die Anteile der Dominanzgesellschaft werden aufgedeckt. Pädagogik wird ein Ort des Lernens und Umlernens.

Ganz allgemein ist festzuhalten, dass sich jegliche pädagogische Disziplin mit der Frage befasst, wie die Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung weiter ausgestaltet und im Sinne ihrer Adressat*innen und in den gegebenen Verhältnissen verbessert werden kann. Dass sich Pädagogik dabei in einem Widerspruch zwischen einem ökonomisch-meritokratischen und humanen Fokus befindet, wird bereits in kritischen Teildisziplinen der Pädagogik und in der Diversitätsauseinandersetzung deutlich. In dem Zusammenhang wird die kritisch-konstruktive Ausrichtung von Humandisziplinen interessant. Schuppener et al. plädieren in dem Zusammenhang für eine grundlegende Weiterentwicklung bisheriger Sonder- bzw. Behindertenpädagogik als Teil einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft (vgl. Klafki 1998 nach Schuppener et al. 2022, 127).

1. In ihr wird Theorie als pädagogische und gesellschaftliche Praxis verstanden, die geschichtlich geworden, aber auch wandelbar ist.

2. Sie setzt sich zum Ziel, Kindern und Jugendlichen die Entwicklung zur Mündigkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit unter kritischem Einbezug historischer Prägung, wie auch die Gegenwart und Zukunft betreffender gesellschaftlicher, politischer und kultureller Zusammenhänge, zu ermöglichen.

3. Dabei spielt die Herausbildung von den Grundfähigkeiten Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidaritätsfähigkeit eine wesentliche Rolle.

4. Sie ist eine die gesellschaftlichen Bedingungen und Verhältnisse kritisch reflektierende Wissenschaft und hinterfragt die Einflussnahme auf pädagogische, theoretische und praktische Arbeit (als Beitrag zur Entwicklung humaner Gesellschaft).

5. Theorie und Praxis der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft gelten als gleichwertige Faktoren, die sich wechselseitig beeinflussen und erweitern (vgl. Klafki 1998 nach Schuppener et al. 2022, 127 f.).

Neben der Verhältnisbeschreibung der Disziplinen spielt nach Schuppener et al. auch die Thematisierung der Notwendigkeit der Theoriebildung unter Einbezug der Perspektive des behinderten Subjekts eine wichtige Rolle. Dabei ist zu beachten, dass sich der Fokus der Disziplinen im humanwissenschaftlichen Sinn wieder verstärkt am Wert des Menschen und der Gemeinschaft ausrichtet. Im Bezug zur vorliegenden Arbeit kann somit der Konzeptvorschlag für eine diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_Behinderung aus der Disziplin der Behindertenpädagogik heraus differenzierte Informationen liefern und als Anstoß für die Erziehungswissenschaft verstanden werden, die theoretischen Inhalte zu verinnerlichen und entsprechend zu fokussieren.

Die vorgestellte Theorie einer diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung ist auf Transformation und Entwicklung ausgerichtet. Sie ist ein offenes, sich stets Veränderungen zuwendendes Konzept, keine starre und abgeschlossene Theorie. Im Gegenteil zu einem in sich geschlossenen Theoriebezug, liegt die Stärke dieses Konzeptes in der Offenheit und Wandelbarkeit des Theoriebezugs anhand der stets reflexiven Ausrichtung an der historisch-temporären Repräsentation bzw. Selbst(re)präsentation, die jederzeit die Perspektive Behinderter aufnimmt. Daraus erwächst die Möglichkeit, Transformation auf drei Ebenen zu begleiten:

1. die Möglichkeit zur Wahrnehmung und Unterstützung von subjektiven Transformati-

onsprozessen bezogen auf die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen,

2. die Möglichkeit zur inklusiven Transformation von Pädagogik und deren Gestaltung und Ausdifferenzierung als Disziplin und Profession mit dem Wissen Behinderter,

3. die Transformation von vorherrschenden Bedeutungen und Vorstellungen von Behinderung, die die Möglichkeit der Transformation von Kultur und ihrem Blick auf Behinderung in sich trägt.

Mit den vorgestellten theoretischen Zugängen können jederzeit neue Phänomene und Themen, gesellschaftliche Veränderungen und die Kritik daran anhand der Perspektive Behinderter analytisch einbezogen werden. Neue oder uneindeutige Differenz, die über bereits berücksichtigte scheinbar eindeutige Kategorien innerhalb pädagogischer Felder hinausgeht, kann erfasst werden. Das impliziert, dass sich Pädagogik der Diversität von Kindern und Jugendlichen bewusst wird und sich ihnen entwicklungsförderlich unter Berücksichtigung des andauernden Prozesses der Subjektwerdung zuwenden kann. Der Begriff der Subjektivierung verweist darauf, dass Subjekte nicht essentialistisch und einfach vorhanden sind, sondern dass sie sich „in einem Prozess permanenter Formation und Transformation befinden“ (Sattler 2009 zit. nach Leiprecht 2013, 187). Subjekte sind innerhalb sich stets wandelnder historischer, materieller, sozialer, kultureller, diskursiver und politischer Verhältnisse verortet, wodurch ihre Möglichkeiten und subjektive Kontingenz spezifisch fundiert und gerahmt werden. „Subjekte sind aktive Wesen und *bewegen* sich entlang ihrer Möglichkeiten“ (ebd. 188 Hervorhebung im Original). Die Möglichkeiten, die für Behinderte durch die Etablierung von Diversitätsbewusstsein aufscheinen, stellen einen wesentlichen Beitrag dar und unterstreichen die These, dass diversitätsbewusste Pädagogik das Potenzial hat, einen Beitrag zur Verwirklichung von Inklusion in Bildung und Gesellschaft zu leisten.

Die Einbeziehung von Kategorien und die Förderung von Räumen des Austauschs führen zu kollektiver Identität Behinderter bzw. zum Kollektivsubjekt für ein gemeinsames, solidarisch vertretenes Ziel. Zentral ist darin nicht der ‚Umgang mit‘ Behinderten, sondern die verantwortungsbewusste und reflektierte Gestaltung von Gemeinschaft, Interaktion und Beziehung. Einbezogen wird dabei stets das ‚Sprechen von‘ Behin-

derten und den Themen die in der Kommunikation aufkommen. Interessant in dem vorliegenden Theorieentwurf ist daher v.a., dass das Konzept der diversitätswussten Pädagogik der Nicht_Behinderung als ein sich stets weiter ausdifferenzierendes Theoriekonzept zu verstehen ist. Theoretische Grundlage dafür ist, die diversitätswusste Pädagogik der Nicht_Behinderung als eine artikulatorische Theorie i.S. Stuart Halls zu fassen, womit ein offenes, sich stetig weiter entwickelndes disziplinäres wie auch professionelles Selbstverständnis von Pädagogik etabliert werden kann.

Doch wie und auf welche Weise lässt sich eine offene, unabgeschlossene Theorie denken und gestalten? Zur Beantwortung dieser Frage ist es interessant, mit Stuart Halls Methodologie der Artikulation, die vorgestellte diversitätswusste Pädagogik der Nicht_Behinderung als artikulatorische Theorie(-entwicklung) zu beschreiben. Artikulation ist nach Hall in zweifacher Weise zu verstehen: In der Bedeutung als ‚etwas verknüpfen‘ und als ‚etwas aussprechen‘. Er nutzt Artikulation einerseits zur Darstellung von Verknüpfungs- und Wirkungsbeziehungen zwischen verschiedenen Ebenen aller möglichen Dinge und Kontexte (vgl. Drobot 2019, 232). Artikulation meint also verschiedene Kontexte oder Themen(-elemente) miteinander zu verknüpfen oder zusammenzudenken. In dieser Arbeit habe ich Behinderung mit den Themen Wissen, Subjektivierung, Macht und Repräsentation kontextualisiert und sie miteinander ins Gespräch gebracht. Abgegrenzt habe ich mich im Rahmen meiner Auseinandersetzung von Kontexten wie z.B. Gerechtigkeit, Anerkennung, Schmerz und Leid, da der Einbezug dieser zu umfangreich gewesen wäre. Durch den Subjektbezug ist es zudem möglich, das Selbstverständnis Behinderter als ein sich stets ins Verhältnis zu den es umgebenden Verhältnissen Setzendes zu verstehen. Auch darin werden aktuelle und bedeutende Kontextualisierungen erkennbar (z.B. Lebenswert, Pandemiegeschehen, Klimagerechtigkeit, Scham). Andererseits nutzt Hall Artikulation als Möglichkeit, etwas überhaupt zur Sprache zu bringen, auszusprechen, zu artikulieren. Er greift auf den diskurstheoretischen Artikulationsbegriff nach Laclau und Mouffe zurück und setzt diesen „einer neuen Verhältnisbestimmung aus, die gleichermaßen an sozialen Praxen der Repräsentation und historisch strukturierten Dominanzverhältnissen ansetzt“ (ebd.). So konnte in dieser Arbeit anhand der theoretischen Auseinandersetzung

erfasst werden, auf welche Weise Behinderte ihr Wissen zur Sprache bringen bzw. in Selbst(re)präsentation ausdrücken - oder mit Hall gesprochen - artikulieren. Wesentlich an Halls Artikulationstheorie ist, Artikulation als Methode zur Theoriekonstruktion (I), als analytisches Beobachtungswerkzeug (II) und als Option für politische Interventionen (III) zusammenzuführen (vgl. Drobot 2019, 230). So gesehen kann die diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_Behinderung als artikulatorische Theorie verstanden werden, die auf alle drei Aspekte Bezug nimmt und sie zusammenbringt.

Theorie wird also auf eine neue Weise gedacht. Dies verdeutlicht, dass eine Pädagogik mit diversitätsbewusster Ausrichtung eine **Pädagogik in Bewegung** ist, die auf verschiedenen Ebenen, wie oben ausgeführt, transformierend ist. Eine Pädagogik in Bewegung und ihr Theoriefundament denkt das noch nicht Dagewesene, noch nicht Erkannte mit. Sie will es sich erschließen und verstehen. Gleichzeitig ist sie eine **Bewegungspädagogik**, die Bewegungen wie gesellschaftliche Veränderungen, gegenwärtige Kritik, Anliegen, Perspektiven und Wünsche Behinderter aufnimmt. So gesehen wäre es eine Pädagogik, die sich dem kritischen Anspruch von Disability Studies in Education zuwendet (Weisser 2013; Hirschberg/Köbsell 2021) und dem emanzipatorischen Ursprung von Diversitätsbewegungen gerecht wird.

Durch meine Auseinandersetzung in der vorliegenden Arbeit habe ich ein theoretisch-inhaltliches Angebot zur Füllung der bisherigen Leere des Begriffs der Diversitätsbewusstheit und dem Konzept der Diversität im Kontext von Nicht_Behinderung erarbeitet. Denn Diversitätsbewusstsein bedeutet demnach im Kontext von Behinderung innerhalb der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung

- ein Bewusstsein für die marginalisierten Perspektiven Behinderter zu ermöglichen,
- ein Bewusstsein für dekonstruktive Praxen zu schärfen, im Kontrast zur alleinigen Betrachtung der Kritik an sozialkonstruktiven Differenzperspektiven und zur Sichtbarwerdung epistemischer Privilegierung Behinderter und anderer Wahrheiten als den im Mainstream gewohnten,
- ein Bewusstsein zu fördern, das Macht- und Differenzstrukturen durchdringt, deren konstitutiven Charakter erkennt und die eigene Eingebundenheit von Akteur*innen (in Forschung, Theorieentwicklung und Praxis) wahrnimmt,

- aber auch in der Beweglichkeit von Macht und Differenz, die Relevanz der Selbst(re)präsentation und Handlungsfähigkeit für Behinderte zu entdecken.

Die diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_Behinderung wendet sich der Notwendigkeit zu, das Selbstverständnis Behinderter und das damit einhergehende Wissen aufzunehmen. Über die Selbst(re)präsentation Behinderter verstanden als ‚standing for‘ und ‚acting for‘ kann jegliche Ausdrucks- und Lebensweise der heterogenen Gruppe einbezogen werden. Die Definitionsmacht im Kontext von Behinderung ist als Handlungsmacht derer zu verstehen, die mit Behinderung leben. Dies gilt es innerhalb pädagogischer Theorie und Praxis zu verstehen und zu integrieren.

18. Disziplinäre Einordnung der Theorie

Zuletzt möchte ich den vorliegenden Theorieentwurf einer diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung als eine durch ihre Adressat*innen und das Wissen Behinderter stets ausdifferenzierende Theorie greifbar machen. Zentral ist dabei das Anliegen, in der Pädagogik entdecken zu wollen, wie dieses Wissen i.S. der epistemischen Privilegierung Behinderter erfassbar wird und den Aspekt Diversitätsbewusstsein mit Inhalt füllen kann. Dies kann für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und die Behindertenpädagogik im Speziellen interessant und bereichernd sein v.a. unter dem Gesichtspunkt, die jeweilige Disziplin i.S. ihrer Klientel weiter ausdifferenzieren. Die Wahrnehmung der Adressat*innen und deren Perspektive innerhalb gesellschaftlich-kultureller Verhältnisse ist bedeutsam, damit Pädagogik gegenwärtig und in Zukunft nicht an ihnen vorbeiwirkt. Die Ausrichtung an der Lebensweise Behinderter in Forschung und Theoriebildung, ist eine verstehende, die mit dem theoretischen Einbezug des Subjekts gelingt. Disziplinen diversitätsbewusst auszugestalten bedeutet daher auch, ihren ausschließenden, exklusiven Charakter zu überwinden, exkludierenden und festlegenden Praxen etwas entgegenzusetzen. Das Konzept der diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung stellt dem einen Vorschlag für eine selbstreflexive, kritische und transformative Pädagogik entgegen.

Die vorliegende Auseinandersetzung knüpft dabei v.a. an zwei theoretische Bezüge in der Behindertenpädagogik an. Einerseits an Dederichs Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Rahmung von Heilpädagogik (Dederich 2013a, Lindmeier 2022a) und andererseits an die von Lindmeier vorgeschlagene differenztheoretisch reflektierte, diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_Behinderung (Lindmeier 2019, 2022a, 2022b). Mit meinen Überlegungen, möchte ich die beiden Bezüge vertiefen.

In einer kulturwissenschaftlich reflektierten Heilpädagogik betrachtet Dederich das kulturell geprägte Verhältnis zu ihrem Gegenstand Behinderung als bedeutsam. Die Disziplin ist als eine im kulturellen Kontext entstandene und sich im kulturellen Wandel befindliche zu verstehen. Auch der Gegenstand ist in Abhängigkeit zu kulturellen Kontexten und Bedeutungen zu denken wie auch innerhalb der Verwobenheit mit Heilpädagogik.

Aber auch der Gegenstand und seine Bedeutung verändert sich. Somit ist Heilpädagogik, Behinderung und deren Verhältnis zueinander rekonstruktiv zu betrachten, da sie sich historisch-kulturellen Bezogenheit stetig aktualisieren. Dederich macht dabei die Heilpädagogik zum Ausgangspunkt seiner kritisch-reflexiven Betrachtung (vgl. Dederich 2019a). Die vorliegende Auseinandersetzung setzt am Gegenstand Behinderung an bzw. gibt Anregungen für die angesprochenen Rekonstruktionen aus Perspektive Behinderter. Die kritische Auseinandersetzung und das dadurch erfassbare Wissen Behinderter wird als Möglichkeit gesehen, (Behinderten-)Pädagogik neu auszugestalten. Mir geht es nicht nur um die Frage danach, „wie kulturelle, historische und gesellschaftliche Prozesse unsere Wahrnehmung von Behinderung und unser Denken und Handeln angesichts von Behinderung formen und regulieren“ (Dederich 2013a, 63) und damit die Disziplin der Heilpädagogik konstituiert. Darüber hinaus geht es mir darum, die Perspektive Behinderter als wichtigen theoretischen Zugang zur Infragestellung von kulturell geprägtem (disziplinärem) Wissen und Denken, wie auch damit zusammenhängende geprägte Vorstellungen über Behinderung, zu erkennen. Dabei nutzt diese Arbeit kulturwissenschaftliche und poststrukturalistische Überlegungen, um das Wissen und die Wahrheit Behinderter innerhalb von Pädagogik theoretisch fundiert zu erfassen und zu begründen. Dederichs kulturwissenschaftliche Reflexivität wird durch diese Arbeit um die Reflexivität der politisch-emanzipatorischen Behindertenperspektive erweitert. So gesehen ist das politische Anliegen i.S. der Cultural Studies und der ursprünglichen emanzipatorischen Diversity-Bewegung Ausgangspunkt zur Veränderung von Pädagogik und soll mit dem vorgeschlagenen Konzept in sie hineingetragen werden. „Da es kein Außen zur Kultur gibt, ist die Kultur selbst der Rahmen, innerhalb dessen und in Bezug auf den die kritisch-reflexive Wendung [von Disziplin und Gegenstand, S.1.] stattfindet“ (a.a.O. 64). Pädagogik ist gleichzeitig kulturelles Produkt und Produzentin ihrer Disziplin wie auch ihres Gegenstandes (vgl. a.a.O. 51). Behinderung wird durch pädagogische Disziplinen konstituiert und doch ist Behinderung pädagogischen Disziplinen in ihrem Selbstverständnis präexistent. Darum muss zur Kenntnis genommen werden, dass sich Behinderung und ihre Bedeutung in historisch-gesellschaftlich-kulturellen Kontext wandelt und daher immer wieder neu entdeckt werden muss. Am besten, indem wir das Wissen Behinderter in die pädagogische Theorie- und Praxisentwicklung aufnehmen

und von ihnen lernen.

Die Aufgabe kulturwissenschaftlicher Reflexion sieht Dederich in der Irritation und (Ver)Störung von Wahrnehmen, Denken und Handeln. Über diese eröffnet sich demnach ein „Zugang zu einer differenztheoretischen Fundierung der Heilpädagogik als Kulturwissenschaft“ (ebd.). Dieser differenztheoretischen Fundierung der Pädagogik der Nicht_Behinderung widmet sich auch Christian Lindmeier (2019), die er 2023 gemeinsam mit Marek Grummt auf den Kontext Neurodiversität überträgt und dadurch für behindertenpädagogische Schwerpunkte interessant macht. Lindmeier verweist auf ein Spannungsverhältnis zwischen positiv konnotierter Diversität in der Vielfaltspädagogik und der Problematisierung des gesellschaftlichen und pädagogischen machtvollen Umgangs mit Differenz in Differenzpädagogiken (vgl. 2019, 113 f.). Dem zufolge geht es darum, in Theorie und Praxis der Pädagogik bei Behinderung die Wirkmächtigkeit von Differenzen kritisch zu reflektieren und zu dekonstruieren. Die Möglichkeit der Differenzanerkennung kann in einem Professionsverständnis zum Ausdruck kommen, das Antinomien pädagogischen Handelns als unauflösbar ansieht und soziale Differenzen wie Behinderung und Nichtbehinderung weder dramatisiert, noch bagatellisiert (Goffman 1994 nach Lindmeier 2019, 113). Das politische Anliegen einer Pädagogik der Nicht_Behinderung äußert sich in einer macht- und differenzkritischen Ausrichtung, die weder differenzblind noch differenzfixiert ist (a.a.O. 114). Diesen differenztheoretischen Zugang möchte ich mit meiner Auseinandersetzung im Kontext von Nicht_Behinderung bekräftigen. Besonders machtkritische Diversitätskonzepte und differenztheoretische Überlegungen sozialkonstruktivistischer und dekonstruktivistischer Differenzperspektiven waren dabei erkenntnisreiche Anknüpfungspunkte in dieser Arbeit, die Lindmeier's Überlegungen inhaltlich konkretisieren. Die Verbindung des Konzepts der Diversität mit differenztheoretischen Zugängen ist begriffslogisch sinnvoll, da die Begriffe Diversität und Differenz semantisch wie auch (ungleichheits-)theoretisch miteinander verflochten sind. Im Anschluss an das machtkritische Diversitätskonzept in der Erziehungswissenschaft zeigt sich, dass Differenzperspektiven kritisch mitzudenken sind. In Verbindung mit kulturwissenschaftlich-poststrukturalistischen Bezügen habe ich zur Konkretisierung eines macht- und differenzanalytischen Zugangs zwei weitere theoretisch

fundierte Zugänge in einer diversitätsbewussten Pädagogik vorgeschlagen: Den Zugang über Perspektiven und Episteme Behinderter und über dekonstruktives, mit Irritationen verbundenem Denken. Darüber kann Nicht_Behinderung einerseits als hegemoniale Konstruktion von Differenz und andererseits auch dekonstruktiv, die Differenz unterlaufend und verschiebend erfasst werden. Eine theoretisch-systematische Grundlegung von Behindertenpädagogik kann damit weitergedacht werden.

Die in dieser Arbeit skizzierte Theorie einer diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung ermöglicht innerhalb der Erziehungswissenschaft wie auch der Behindertenpädagogik, einerseits eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung in der jeweiligen Disziplin bezogen auf das eigene Selbstverständnis in Verbundenheit mit ihrem Gegenstand, auf Theorieentwicklung und Forschung. Andererseits ermöglicht sie die Ausdifferenzierung der Professionalisierung pädagogischer Fach-, Lehr- und Betreuungskräfte wie auch von pädagogischer Praxis und Bildungskontexten. Die diversitätsbewusste Pädagogik kann daher auch Anregungen für selbstkritische Professionen sein. Sie kann verstanden werden als inhaltliche, professionelle und kritische Ausrichtung, ähnlich zu dem Anliegen der Disability Studies in Education. Gleichzeitig können Behindertenpädagogik und Erziehungswissenschaft Wissen über Diversität aufnehmen und in den Diversitätsdiskurs (i.S. des travelling concepts) eintreten, um zur gegenseitigen Bereicherung der disziplinären Auseinandersetzungen mit Differenzbezügen beizutragen. Die Inhalte einer diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung können pädagogische Disziplinen und Professionen im Sinne des kritisch-reflexiven Diversitätsverständnisses ausrichten. Dadurch kann das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass Pädagogik und deren Adressat*innen in gesellschaftliche, kulturell-historische Strukturen, Diskurse und Praktiken eingebettet sind, die veränderbar sind. Das spricht dafür, eine disziplin- und professionsbezogene Theorie als offen-transformativ, sich stetig aktualisierend, auf neue Anforderungen reagierend zu begreifen. Eine solche diversitätsbewusste Pädagogik kann mit einer artikulatorischen Theorie i.S. Halls fundiert werden.

Eine diversitätsbewusste Pädagogik hat daher das Potenzial, einen wesentlichen Beitrag zur Erreichung des Ziels der Inklusion bzw. inklusionsorientierter Pädagogik in

Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen, einzubringen. Dabei spielt es keine Rolle, von welcher Seite sich diesem Ziel angenähert wird - von der allgemein erziehungswissenschaftlichen oder der speziell behindertenpädagogischen. Es geht darum, sich von allen disziplinären Richtungen aus dafür einzusetzen. Denn wesentlich ist, dass innovative und subversive Ideen zur Verwirklichung von Inklusion i.S. eines weiten Inklusionsbegriffs vermehrt aus den verschiedenen Differenzpädagogiken (z.B. Migration, Gender, Behinderung) unter Einbezug der jeweiligen epistemischen Privilegierung gedacht wird. Differenzpädagogiken sind daher als wichtige Impulse zur Umsetzung von Inklusion zu sehen. Kritische Behindertenpädagogik ist daher als Differenzpädagogik zu verstehen und kann nicht durch allgemein erziehungswissenschaftliche Überlegungen ersetzt werden.

Auf diese Weise wird es möglich, Wünsche, Utopien und Alternativen für Gemeinschaft zu thematisieren. Mit Utopien können in pädagogischen Settings inhaltlich Wege hin zu einem forcierten Ziel entwickelt werden. Wir können die in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kontexten thematisierte Inklusion als Utopie fassen. Ihre Potenzialität liegt in einer solidarischen Forschungs- und Bildungsgemeinschaft, in der aus verschiedenen Perspektiven gelernt, verlernt und neu gelernt wird. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass sich die kollektive Identität Behinderter zur Bildung eines Kollektivsubjekts weiterentwickelt, das sich für ein gemeinsam verfolgtes Ziel einsetzt. Dieses kann sich zu einem Kollektivbewusstsein öffnen, um gemeinsam mit dem Einsatz von Allies und Verbündeten für eine Sache einzutreten, z.B. für gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen bzw. allgemein für ein solidarisches Miteinander hin zu einem individuellen und kollektiven Wohlergehen i.S. eines guten Lebens für alle. In dem Zusammenhang und in Anschluss an Lindmeiers (2019) Überlegungen zu Inklusivität (‚Brüderlichkeit‘ in der aufklärerischen Trias) mit dem Menschenrechtsfokus, und andererseits mit Bezug zum englischsprachigen Begriff ‚Inclusiveness‘ (belonging to, einbezogensein), knüpfe ich mehr an das Einbezogensein an. Das Einbezogensein von Subjekten passt zu den Überlegungen zu Zugehörigkeit und Entgrenzung in dieser Arbeit und kann mit Bezug zu den Ausführungen zur politischen Subjektivierung und der Ausbildung eines Kollektivsubjekts (Färber 2022) den Begriff der Solidarität und damit solidarische Bildung bekräftigen. Gleichzeitig ist auch die Reflexivität auf den

Macht-Wissens-Komplex und das Hinterfragen kulturellen Wissens enthalten. Um das Einbezogensein in Gesellschaft und Bildung, wie auch das Verstehen verschiedener Lebensweisen adäquat zu erfassen, ist der Gefahr zu begegnen, „die Vision gesellschaftlicher und pädagogischer Inklusion als vermeintliche Realität zu imaginieren und die konkreten sozialen Ungleichheiten oder Bildungsungerechtigkeiten, die auf dem „Spektakel des ‚Anderen‘ “ (Hall 2004, 108 ff.) basieren, zu verkennen und zu unterschätzen“ (Lindmeier 2019, 115), so das Schlusswort von Lindmeiers Auseinandersetzung. In diesem Sinne ist die vorliegende Arbeit als Plädoyer zur theoretischen Fundierung von humanwissenschaftlichen Disziplinen mit dem Wissen marginalisierter Stimmen und behinderter Perspektiven zu betrachten. Sie trägt Ansätze zusammen, die Episteme Behinderter in der Wissenschaft als wichtig herausstellen. Gleichzeitig wendet sie sich gegen ausbeuterische wirtschaftsorientierte, ungleichheitsignorante Zugänge zu Wissen, die den Menschen aus dem Fokus verlieren, wie auch gegen ökonomisch-wirtschaftlich motivierte Diversitätsbezüge innerhalb kapitalistischer Verwertungslogik (vgl. Herz 2022, 20 f.). Den wirtschaftsorientierten Forschungs- und Theorieansätzen werden subversive und rekonstruktive Ansätze gegenübergestellt, die den Menschen und Bedingungen der Ungleichheit fokussieren. Der Vorwurf, der Einbezug der revolutionären Rolle von Unterdrückten in Wissenschaft sei eine politische Debatte und keine neutrale, ist berechtigt. Jedoch ist auch deren Auslassung politisch. Das wird im humanwissenschaftlichen Kontext gegenwärtig vermehrt zur Kenntnis genommen. Mit der Erkenntnis, dass Kategorien Konstrukte sind, die aus den gesellschaftlich-kulturellen Verhältnissen heraus hergestellt werden, die Kritik daran und deren Veränderbarkeit bzw. Dekonstruktion, werden Traditionen immer wieder infrage stellen. Die epistemische Perspektive Marginalisierter bzw. Behinderter ist kein Manko, sondern eine Stärke. Sie macht in der nichtbehinderten Wissenschaft notwendige Themen transparent (vgl. Scharf/Ganz, ZeDiS Ringvorlesung am 01.11.2022) und hat bereits eine wichtige Rolle eingenommen. Diese Arbeit trägt diese durch die kulturwissenschaftlich-poststrukturalistische Auseinandersetzung fundierte Erkenntnis in die Pädagogik hinein und entwickelt sie zu einer theoretisch begründeten diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung.

19. Fazit

Die Frage danach, wie die Perspektiven und Betrachtungsweisen Behinderter innerhalb pädagogischer Kontexte einbezogen werden können, kann mit einer kulturwissenschaftlich-poststrukturalistisch reflektierten und theoretisch begründeten diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung bearbeitet werden. Das vorgelegte Konzept nimmt vorhandene kulturwissenschaftliche und differenzkritische Ideen im Kontext von Behinderung (Weisser 2005, 2007, 2013; Waldschmidt 2005, 2020; Dederich 2013a; Lindmeier 2019, 2022a, 2022b) auf und differenziert sie durch Anregungen aus den Cultural Studies (vgl. Hall 2004, 2021; Supik 2005, Fricke 2012; Leiprecht/Lutz 2015), der kritischen Migrationsforschung (vgl. Broden/Mecheril 2007; Mecheril 2008, 2010; Yildiz 2011, 2012) und der Sozialen Arbeit (vgl. Hartmann 2001, 2004; Scherr 2008, 2013; Leiprecht 2011a, 2012, 2013; Kuhn 2012, Mecheril/Plöber 2009, 2011; Plöber 2010, 2013a, 2013b) weiter aus. Daraus leitet sich theoretisches Potenzial für eine Pädagogik der Nicht_Behinderung ab. Das Innovative an der vorliegenden Arbeit kann resümierend in fünf verschiedenen Aspekten gesehen werden:

1. Die inhaltliche Ausdifferenzierung von Diversität bzw. Diversitätsbewusstsein durch differenztheoretische Inhalte.
2. Die theoretische Vertiefung erziehungswissenschaftlicher sozialkonstruktivistischer und dekonstruktivistischer Differenzdebatten anhand der Erkenntnis des Zusammenhangs anschlussfähiger Konzepte und Praxen.
3. Die Verbindung von differenztheoretischen Inhalten mit dem Aspekt der Repräsentation.
4. Die theoretische Fundierung des Einbezugs der Perspektiven und Episteme Behinderter und damit die Aufmerksamkeit für politisch-emanzipatorische Anliegen (wie in den ursprünglichen Diversity Bewegungen enthalten). Pädagogik wird von der Peripherie her ausdifferenziert.
5. Die Theorie einer diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung ist eine artikulatorische Theorie und daher offen-transformativ, sich in stetiger Entwicklung befindlich und im ästhetischen Sinne an der Wahrnehmung von Konstruktion, Dekonstruktion sowie Rekonstruktion interessiert. Sie entfaltet sich inhaltlich durch Kommunikation und

Kontextualität.

Über die gewonnenen Erkenntnisse hinaus ist es jedoch auch wichtig zu erwähnen, dass in dieser Arbeit auch einige Aspekte vernachlässigt werden mussten. Zu nennen ist dabei v.a. der in der Arbeit immer wieder anklingende gerechtigkeithische Bezug, von dem ich mich, aufgrund des ausgehenden Fokus auf eher ungleichheitskritische und daran anschließende kulturwissenschaftlich-poststrukturalistische Betrachtungen, abgegrenzt habe. Das ging auf Kosten der kulturpolitisch relevant werdenden Gerechtigkeitsfragen (vgl. Dederich et al. 2013) und der im Kontext marginalisierter Epistemologie aufkommenden Frage epistemischer Ungerechtigkeit (vgl. Lauff 2020; Fricker 2023). Zudem konnten im Kontext von Subjektivierung aufkommende Fragen nach Anerkennung (vgl. Dederich/Jantzen 2009) nicht weiter vertieft werden. Deren Betrachtung musste in der vorliegenden Arbeit bis zum Ende ein Desiderat bleiben.

Doch welche Relevanz hat die vorliegende Arbeit für erziehungswissenschaftliche und behindertenpädagogische Wissenschaft und Praxis? Wesentlich ist für Erziehungswissenschaft und Behindertenpädagogik, dass sich die Disziplinen als Humandisziplin verstehen. Damit verbunden ist die Ausrichtung an der Perspektive ihrer Adressat*innen und deren Wissen über den Gegenstand Behinderung. Birgit Herz weist darauf hin, dass Pädagogik vor dem Dilemma steht, „entweder die dem neoliberalen Zeitgeist entsprechende Effizienz- und Effektivierungsparolen mit den entsprechenden top-down Programmen, die Normalisierungsarbeit an der Oberfläche versprechen, im Mainstream des Wissenschaftspluralismus zu akzeptieren, oder sie verlässt diese Ebene der Trivialisierung ge- und verstörten Verhaltens (und ihrer entsprechenden Systeme) und rückt die Lebenswirklichkeit (und -nöte) ihrer Klientel in den Mittelpunkt ihrer Forschung“ (Herz 2010, 179). Das entspräche einer theoretischen Fundierung bottom-up bzw. von der Peripherie aus. Wenn es sich um eine am Menschen orientierte humandisziplinäre Ausrichtung und Selbstvergewisserung handelt, so wird deutlich, dass eine an programmatischer Oberflächlichkeit ausgerichtete Pädagogik zum Rückgang selbstreflexiven Wissens in Theorie und Praxis, Disziplin und Profession führt und gleichzeitig Exklusions-, Sanktions- und Disziplinarpraxen legitimiert (vgl. Waldschmidt 2015, 68; Herz 2010, 184). Das würde die in der Einleitung geschilderten und in der Praxis

von mir beobachteten Situationen in einem Förderkindergarten erklären. Die Oberflächlichkeit würde sich dann auch im Fehlen einer umfänglichen, den Diskurs um Behinderung umfassenden Auseinandersetzung in Wissenschaft und Forschung zeigen, da die Stimme derer unterrepräsentiert ist, um die es geht. Die alleinig auf das Verhalten Behinderter bezogene Reduzierung von Irritationen und die Einordnung der widerständigen Perspektiven und Praxen Behinderter losgelöst von den gesellschaftlich-kulturellen Verhältnissen und den Kontexten von Behinderung zu betrachten, gleicht einer unwissenschaftlichen, unfachlichen Komplexitätsminimierung. Die Aufgabe einer diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht_Behinderung sehe ich daher in der disziplinären und professionellen Fundierung anhand der inhaltlichen Konkretisierung von Diversitätsbewusstsein. Ihr theoretischer Beitrag ist als wissenschaftliche und fachliche Komplexitätssteigerung zu verstehen, die Perspektiven für eine gemeinsame Erziehung und Bildung aller Kinder und Jugendlichen entwickelt. Sie weist wesentliche Anstöße für erziehungswissenschaftliche bzw. behindertenpädagogische Wissenschaft und Praxis auf:

Diversitätsbewusste Wissenschaft bezieht i.S. der Transparenz anhand kulturwissenschaftlicher und poststrukturalistischer Zugänge bisweilen marginalisierte Perspektiven wertschätzend ein. Es geht darum, subjektives Wissen (behinderter) Forschender oder Beforschten zu erschließen. Die Auseinandersetzung im Zusammenhang mit *widerständig-dekonstruktiven Praxen der Selbst(re)präsentation Behinderter* gibt dafür konkrete Anregungen. Anhand des in dieser Arbeit erkannten theoretischen Zusammenhangs sozialkonstruktivistischer und dekonstruktivistischer Differenzkonzepte, wie auch die daraus ableitbare theoretische Systematisierung, ist ein analytischer Rahmen für empirische Forschung entstanden. Dieser kann zur Erfassung bisweilen marginalisierter *Ideologie und Erfahrungswissen* beitragen. Widerständig-dekonstruktive Praxen Behinderter machen Macht- und Differenzkritik transparent, setzen dem Bisherigen und Gewohnten aber auch etwas entgegen. Sie machen kreative Lebensweisen, Forderungen und Wünsche im ästhetischen Sinne (Dorner 2011) wahrnehmbar.

In Anschluss an die vorliegende theoretische Systematisierung ist die empirische Absicherung unter der Fragestellung, wie sich die Anwendung des theoretischen Konzeptes

in der Praxis auf pädagogische Akteur*innen und Adressat*innen von Pädagogik auswirkt, zu erforschen. Zudem ist es interessant zu untersuchen, ob das Konzept der diversitätsbewussten Pädagogik der Differenz Nicht_Behinderung die Verwirklichung einer gemeinsamen, solidarischen und an zukünftigen Herausforderungen orientierten Bildung und Erziehung i.S. von Inklusion als Ziel unterstützt. Dabei muss der Fokus auf den Einbezug jeglicher Behinderung ohne Ausschluss gelegt werden.

Zentral ist die Erkenntnis, dass die Notwendigkeit des Einbezugs Behinderter in Forschung aus unterschiedlichen Kontexten heraus thematisiert und begründet wird. Nach Schuppener et al. „besteht [im Kontext zugeschriebener geistiger Behinderung, S.I.] eine berechtigte Forderung von Selbst/ Interessensvertreterinnen* darin, an der (Weiter-)Entwicklung fachlicher Grundlagen und der Erkenntnisgewinnung durch Forschung zentral beteiligt zu werden“ (2021, 131). Sie weisen darauf hin, dass Ansätze gemeinsamen Forschens in der Sozialforschung mehr Gewicht erhalten müssen. Zudem muss sich ein Bewusstsein dafür etablieren, dass marginalisierte Perspektiven und Standpunkte in der Erkenntnisgewinnung ein wesentlicher Bestandteil sind. Die Stimme Behinderter wird als selbstverständlicher Teil in Disziplin und Profession, in Forschung und wissenschaftlichem Diskurs, in Theoriebildung und pädagogischer Praxis betrachtet. Die Umsetzung gemeinsamen Forschens wird bspw. bereits anhand der einleitend angeführten Herausgeberbände deutlich (vgl. Leonhardt et al. 2023; Lindmeier et al. 2023), aber auch in der Möglichkeit der Anmeldung von Tagungsbeiträgen in einfacher und schwerer Sprache bei der DGfE-Tagung der Sektion Sonderpädagogik im September 2023.

Den Aspekt des gemeinsamen Forschens greift auch Lauff 2020 auf, wenn sie im Kontext von Wissensgestaltung davon spricht, dass es im akademischen Schaffen um ‚same privileges‘ i.S. von powersharing gehen sollte. So kann dem ausschließenden Charakter von Wissenschaft mit Solidarisierung und Verbündungen im akademischen Kontext entgegengewirkt werden (vgl. Lauff 2020, 76f.). Subjekte der Peripherie sind ‚legitim (wissenschaftlich) Wissende‘ (a.a.O. 68). Die Gefahr der Aneignung und Umdeutung deren Wissens zu Zwecken der Aufrechterhaltung bisheriger Ordnung ist stets zu reflektieren und muss vermieden werden.

Diversitätsbewusste Praxis fokussiert einerseits die Ebene der Professionalisierung von Lehrenden und Erziehenden in reflexiver und theoretisch fundierter Weise. Ziel einer diversitätsbewussten Profession ist es, pädagogischen Fachkräften Wissen zur Verfügung zu stellen, um in den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern mit allen Adressat*innen entwicklungsförderlich zu (inter-)agieren. Es geht darum, die Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung förderlich zu begleiten. Der gegebene Machtüberhang wird als begleitendes Thema reflexiv mitgedacht und damit zusammenhängende Strukturen werden kritisch in den Blick genommen. Andererseits wird die Ebene der Lernenden relevant und die Reflexion dessen, wie behinderte Adressat*innen innerhalb pädagogischer Felder und gesellschaftlich-kultureller Verhältnisse anhand *ideologischer Felder und semantischer Ketten* festgelegt werden. Sich der Diversität bewusste Pädagog*innen unterstützen Kinder und Jugendliche in der Entwicklung von Handlungsmacht und (kollektiv)subjektivem Selbstbewusstsein, um sich in und zu den gegenwärtigen Verhältnissen positionieren zu können. Bezogen auf Schlüsselthemen in gegenwärtigen krisenhaften Zeiten ist dies allgemein für alle Lernenden (Klafki 1994) und speziell für marginalisierte Lernende relevant, da sie in diesen mehr Ungerechtigkeiten und Unterdrückung ausgesetzt sind. Außerdem gilt es, das Selbstverhältnis der Adressat*innen kritisch und gleichzeitig wertschätzend einzubeziehen. Kritisch i.S. dessen, dass gesellschaftlich-kulturelle Gegebenheiten, zu denen sich das Kind in Verhältnis setzt, kritisch analysiert werden und wertschätzend i.S. des Einbezugs des bereits vorhandenen Selbstverhältnisses als ein für die Pädagogik wesentliches rekonstruktives Moment.

Professionelle Fachkräfte sind mit Wissen auszustatten, das sie befähigt, Kinder und Jugendliche im sozialen Lernen entsprechend unterstützen zu können. Sie sind Vorbilder und können Differenzen, Ungleichheiten und ihre Ursachen mit den Kindern inhaltlich thematisieren, statt sie durch die Nichtthematisierung zu konnotieren oder zu tabuisieren. Episteme Behinderter sind im Zusammenhang der Kritik an hegemonialen Strukturen relevant, was durch die Kontextualisierung von Behinderung mit *Wissen, Subjektivierung, Macht* und *Repräsentation* in dieser Arbeit deutlich wurde. Kontexte wie Gerechtigkeit und Anerkennung sind in dem Zusammenhang auch von Bedeutung und können mit einer artikulativen Theorie jederzeit einbezogen werden. Die er-

wähnte Kritik an Machtstrukturen schließt an der Idee vorurteilsbewusster Pädagogik und dem Anti-Bias-Ansatz (z.B. Wagner 2013, Boskany/Schafferschik 2022) an, wodurch vorherrschende hegemoniale Strukturen, Vorurteile und Stereotype kritisch in den Blick genommen werden und die Selbstreflexivität von pädagogischen Akteur*innen zentral ist. Doch die immer wieder kehrende Frage in meiner Auseinandersetzung war, was kommt nach der Kritik bzw. der kritischen Auseinandersetzung? Denn eine über die Kritik hinausgehende artikulierende Theorieperspektive beinhaltet zukunftsbezogene Perspektivität mit Gestaltungspotenzial. Die in dieser Arbeit systematisierten Praxen der Selbst(re)präsentation Behinderter zeigen dieses auf und machen Wünsche, Forderungen und Utopien deutlich. Die daran entfaltete Theorieperspektive macht Dekonstruktion und Rekonstruktion zum Thema von Pädagogik. Der vorliegende Theorieentwurf kann daher zur Professionalisierung pädagogischer Praktiker*innen herangezogen werden. Das trägt zum Verstehen und Einordnen der Lebens- und Ausdrucksweisen behinderter Adressat*innen bei, Unterstützung und Begleitung kann daran ausgerichtet werden. Das Konzept gibt Anregungen für vermittelbares Wissen, das zur Ausbildung von Diversitätsbewusstsein herangezogen werden kann. Dies konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter vertieft werden, kann aber über diese Arbeit hinaus den Professionalisierungsdiskurs bereichern.

Diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_Behinderung eröffnet in Wissenschaft und Praxis einen reflexiven Raum für Lehrende und Lernende, Forschende und Beforschte, in dem sich neue Möglichkeiten entwickeln und die Beziehung zueinander rekonstruiert wird. Sie ist ein Beitrag zur Gestaltung und Verwirklichung einer offen-transformativen Disziplin hin zu Inklusion, die auch das, was in epistemischen Positionsordnungen (noch) nicht erfasst wird, dennoch mitdenkt. Das Subjekt und seine Anliegen müssen gesellschaftlich intelligibel, denk- und verstehbar werden. Voraussetzung ist es daher, ein disziplinäres Selbstverständnis zu etablieren, das sich an seinem Gegenstand reflektiert, stets die Adressat*innen im Fokus behält und den Wunsch danach, im subjektiven So-Sein und Werden akzeptiert zu sein.

„DISABILITY PRIDE IS A FORM OF RADICAL SELF ACCEPTANCE“ (r.a.r.e.advoc8/Instagram/Juli 2023).

Die diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht_Behinderung soll begleitende Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Ausbildung dieser radikalen Selbstakzeptanz in der gegenwärtigen Welt ermöglichen, mit der zukunftsgestaltenden Vorstellung, diese und auch Pädagogik zu verändern.

20. Literatur

Ahrbeck, B. (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.

Allemann-Ghionda, C. (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Allolio-Näcke, L.; Kalscheuer, B.; Manzeschke, A. (Hrsg.) (2005): Differenzen anders denken. Frankfurt a. M.: Campus.

Allolio-Näcke, L., Kalscheuer, B. (2005): Wege der Transdifferenz. In: L. Allolio-Näcke; B. Kalscheuer, A. Manzeschke (Hrsg.): Differenzen anders denken. Frankfurt a. M.: Campus. S. 15-25.

Andresen, S.; Casale, R.; Gabriel, T.; Horlacher, R.; Larcher Klee, S.; Oelkers, J. (Hrsg.) (2009): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz.

Aschenbrenner-Wellmann, B. (2009): Vielfalt, Anerkennung und Respekt. Die Bedeutung der Diversity-Kompetenz für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer.

Aschenbrenner-Wellmann, B.; Geldner, L. (2021): Diversität in der Sozialen Arbeit. Theorien, Konzepte, Praxismodelle. Stuttgart: Kohlhammer.

Attia, I.; Köbsell, S.; Prasad, N. (Hrsg.) (2015): Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: Transcript.

Auma, M.-M. (2021): Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung - Was kann Diversität leisten? Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Heimatkunde. Unter: <https://heimatkunde.boell.de/de/2012/08/01/gleichheit-und-differenz-der-fruehkindlichen-bildung-was-kann-diversitaet-leisten> (Stand: 14.07.2023).

Auma, M.-M. (2022): Rassismuskritische Perspektiven auf Kindheit. Eine diversitätspädagogische Perspektivierung der Anerkennungsfunktion didaktischer Medien. In: V. B. Georgi; Y. Karakasoglu (Hrsg.): Bildung in früher Kindheit: Diversitäts- und migrationssensible Perspektiven auf Familie und Kita. Stuttgart: Kohlhammer. S. 98-114.

Backhaus, A.; Wolter, B. (2019): Wenn Diskriminierung nicht in den Kummerkasten passt. Eine Arbeitshilfe zur Einführung von diskriminierungssensiblen Beschwerdeverfahren in der Kita. Broschüre herausgegeben von der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung/ Institut für den Situationsansatz/ Internationale Akademie INA Berlin gGmbH. Unter: <https://situationsansatz.de/publikationen/wenn-diskriminierung-nicht-in-den-kummerkasten-passt-eine-arbeitshilfe-zur-einfuehrung-von-diskriminierungssensiblen-beschwerdeverfahren-in-der-kita/> (Stand: 22.05.2023).

Balzer, N.; Ricken, N. (Hrsg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer.

Baquero Torres, P. (2012): Postkoloniale Pädagogik – Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: J. Reuter; A. Karentzos (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer. S. 315-326.

Barck, K.; Gente, P.; Paris, H. (Hrsg.) (1992): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig: Reclam.

Barsch, S.; Bösl, E.; Lingelbach, G.; Rössel, R. (Hrsg.) (2022): Disability History. In: Zeithistorische Forschungen, 19 (2). Unter: <https://zeithistorische-forschungen.de/2-2022> (Stand: 03.08.2023).

Barsch, S.; Bösl, E. (2022): Disability History. Behinderung sichtbar machen: Emanzipationsbewegung und Forschungsfeld. In: Zeithistorische Forschungen, 19 (2). S. 219-234. Unter: <https://zeithistorische-forschungen.de/2-2022/6039> (Stand: 03.08.2023).

Bayreuther, F. (2007): Diskriminierungsschutz und Gleichbehandlung im Arbeitsleben - Eine rechtswissenschaftliche Analyse der Diskussion über das AGG. In: G. Krell; B. Riedmüller; B. Sieben; D. Vinz (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a. M.: Campus. S. 179-200.

Beck, H. (2015): „Wir diskriminieren nicht - wir studieren doch soziale Arbeit“ In: B. Bretländer; M. Köttig; T. Kunz (Hrsg.): Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion. Stuttgart: Kohlhammer. S. 27-36.

Becker, C.; Knöppchen, F.; Pfahl, L. (2015): ‚The world’s first amputee pop artist‘. Darstellung von Behinderung in Viktoria Modestas ‚Prototype‘. Schriftenreihe herausgegeben vom Forschungszentrum Populäre Musik der Humboldt-Universität zu Berlin. Unter: https://www2.hu-berlin.de/fpm/popscrip/themen/pst12/pst12_becker_knoepchen_pfahl.html (Stand: 16.02.2018).

Benhabib, S. (2013): Gleichheit und Differenz: Die Würde des Menschen und die Souveränitätsansprüche der Völker im Spiegel der politischen Moderne. Tübingen: Mohr Siebeck.

Bilgeri, M.; Lindmeier, C. (2020): Ein human-ökonomisches Modell von Behinderung. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 89 (2). S. 107–122.

Bilstein, J. (2019): Kunstraum. In: D. Burghardt; J. Zirfas (Hrsg.): Pädagogische Heterotopien. Von A bis Z. Weinheim/Basel: Beltz. S. 140 - 150.

Bleidick, U. (1978) (3. Aufl.): Pädagogik der Behinderten. Berlin: Marhold.

Boger, M. A. (2017): Theorien der Inklusion - eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion online, 12 (1). Unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> (Stand:

07.10.2022).

Boger, M. A. (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: Transcript.

Boger, M. A. (2019a): „Du musst ihnen sagen, dass das falsch ist.“ - Eine Geschichte vom existentiellen Wert der Theoriebildung. In: M. Dederich; S. Ellinger; S. Laubenstein (Hrsg.): Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft: Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich. S. 127-153.

Boskany, J.; Schafferschik, A. (2022): Anti-Bias in der Lehrkräftebildung. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 66 (4). S. 343-344.

Bauschke-Urban, C.; Both, G.; Grenz, S.; Greusing, I.; König, T.; Pfahl, L.; Sabisch, K.; Schröttle, M.; Völker, S. (Hrsg.) (2016): Bewegung/en. Dokumentation der 5. Jahrestagung der Fachgesellschaft Gender Studies. Opladen: Barbara Budrich.

Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2016): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (25. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Brehme, D.; Fuchs, P.; Köbsell, S.; Wesselmann, C. (Hrsg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Berlin: Humboldt-Universität.

Bretländer, B.; Köttig, M.; Kunz, T. (Hrsg.) (2015): Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion. Stuttgart: Kohlhammer.

Broden, A.; Mecheril, P. (Hrsg.) (2007): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW.

Bronfen, E.; Marius, B.; Steffen, T. (Hrsg.) (1997): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte Tübingen: Stauffenberg.

Brunner, C. (2016): Das Konzept epistemische Gewalt als Element einer transdisziplinären Friedens- und Konflikttheorie. In: W. Wintersteiner; L. Wolf (Hrsg.): Friedensforschung in Österreich: Bilanz und Perspektiven. Klagenfurt: Drava Verlag. S. 38-53.

Buchner, T.; Pfahl, L.; Traue, B. (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. In: Zeitschrift für Inklusion online, 10 (2). Unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273> (Stand: 07.10.2022).

Buchner, T.; Lindmeier, C. (2019): Grundzüge, Rezeptionslinien und Desiderate ableismuskritischer Forschung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 64 (3), S. 233-239.

Budde, J. (2006): Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer

Aushandlungsprozess. In: S. Jösting, M. Seemann (Hrsg.): Gender und Schule Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg: BIS-Verlag. S. 45-60.

Budde, J. (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum qualitative Sozialforschung, 13 (2). Unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/29365> (Stand: 08.10.2018).

Budde, J.; Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion online, 8 (4). Unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> (Stand: 22.05.2023).

Budde, J.; Hummrich, M. (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaft, 26 (51). S. 33-41. Unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11569/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Budde_Hummrich_Inklusion.pdf (Stand: 22.05.2023).

Budde, J.; Offen, S.; Tervooren, A. (Hrsg.) (2016): Das Geschlecht der Inklusion. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Bühler, P.; Forster, E.; Neumann, S.; Schröder, S.; Wrana, D. (Hrsg.) (2015): Normalisierungen. Wittenberger Gespräche III. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.

Bühmann, A. D. (2020): Reflexive Diversitätsforschung. Opladen: Barbara Budrich.

Bukow, W.-D.; Heck, G.; Schulze, E; Yildiz, E. (Hrsg.) (2011): Neue Vielfalt in der urbanen Stadtgesellschaft. Wiesbaden: Springer.

Burghardt, D.; Zirfas, J. (Hrsg.) (2019): Pädagogische Heterotopien. Von A bis Z. Weinheim, Basel: Beltz.

Busse, D. (2015): Diskursanalyse und Hermeneutik. Ein prekäres Verhältnis. In: Zeitschrift für Diskursforschung/Journal for Discourse Studies, 3 (1). S. 62-85.

Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Butler, J. (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Casale, R. (2001): Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen. In: H. Lutz; N. Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich. S. 25-46.

Castro Varela, M. (2010): Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: F. Kessl; M. Plöber (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer. S. 249-262.

Castro Varela, M. (2013): Die diskursive Stille unterbrechen. Kritische Migrationsforschung und politische Intervention, In: B. Hünersdorf; J. Hartmann (Hrsg.). Was ist und wozu betreiben wir

Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse. Wiesbaden: Springer. S. 317-332.

Castro Varela, M.; Dhawan, N. (2015/2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung (2. und 3. komplett überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bielefeld: Transcript.

DBSV/ Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband e.V. (2021): Gendern. Unter: <https://www.dbsv.org/gendern.html> (Stand: 25.07.2023).

Dederich, M. (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: Transcript.

Dederich, M. (2009): Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: M. Dederich; W. Jantzen (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 2. Stuttgart: Kohlhammer. S. 15-39.

Dederich, M. (2010): Behinderung, Norm, Differenz. In: F. Kessl, M. Plösser (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer. S. 170-184.

Dederich, M. (2013a): Heilpädagogik als Kulturwissenschaft. In: O. Musenberg (Hrsg.): Kultur - Geschichte - Behinderung, Band 1: Die kulturwissenschaftliche Historisierung von Behinderung. Oberhausen: Athena. S. 43-66.

Dederich, M. (2013b): Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart. Kohlhammer.

Dederich, M. (2020): Schmerz, Körper, Materialität. In: S. Hartwig (Hrsg.): Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch. Heidelberg: J. B. Metzler. S. 222-228.

Dederich, M.; Jantzen, W. (Hrsg.) (2009): Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 2. Stuttgart: Kohlhammer.

Dederich, M.; Gerving, H.; Mürner, C.; Rödler, P. (2013): Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Dederich, M., Ellinger, S.; Laubenstein, D. (Hrsg.) (2019): Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft: Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich.

Dederich, M.; Seitzer, P. (2019): Erfahrung, Wissen, Handeln. Zum Status der Empirie in der Sonderpädagogik. In: M. Dederich; S. Ellinger; S. Laubenstein (Hrsg.): Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft: Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich. S. 13-30.

- Degele, N.; Winker, G.** (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. *Soziologie der Uni Freiburg online*. Unter: <https://www.sozioogie.uni-freiburg.de/personen/degele/dokumente-publikationen/intersektionalitaet-mehrebenen.pdf> (Stand: 22.05.2023).
- Degener, T.** (2012): Das Recht auf inklusive Bildung als Menschenrecht. *Kritische Justiz*, 45 (4). S. 405-419. Unter: https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0023-4834-2012-4-405.pdf?download_full_pdf=1 (Stand: 22.05.2023).
- Degener, T.** (2013): Redebeitrag auf der ersten Disability and Mad Pride Parade „behindert und verrückt feiern“ in Berlin. Unter: <https://www.isl-ev.de/index.php/disability-pride/materialien/1078-disability-mad-pride-parade-2013> (Stand: 19.11.2021). Video verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=12NeKUEfUX0&spfreload=10> (Stand: 19.11.2021).
- Demirtas, B.; Schmitz, A.; Wagner, C.** (Hrsg.) (2022): *Rassismus in Institutionen und Alltag der Sozialen Arbeit. Ein Theorie-Praxis-Dialog*. Weinheim: Beltz.
- De Toro, A.** (2002): Eine Kulturtheorie der Hybridität als transrelationales, transversales und transmediales Wissenschaftssystem. *Beitrag Uni Leipzig online*. S. 1-41. Unter: <https://home.uni-leipzig.de/detoro/wp-content/uploads/2004/02/2004-Kulturtheorie-der-Hybridität-Artikel.pdf> (Stand: 18.01.2023).
- Diewald, M.** (2010): Zur Bedeutung genetischer Variation für die soziologische Ungleichheitsforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 39 (1). S. 4-21.
- Diewald, M.; Faist, T.** (2011): Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten. Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 21 (1). S. 91-114.
- Dizdar, D.; Hirschauer, S.; Paulmann, J.; Schabacher, G.** (Hrsg.) (2021): *Humandifferenzierung. Disziplinäre Perspektiven und empirische Sondierungen*. Weilerswist: Velbrueck.
- Dobusch, L.** (2014). Diversity (Management-)Diskurse in Organisationen: Behinderung als „Grenzfall“? *Soziale Probleme*, 25 (2), S. 268-285. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-448000> (Stand: 22.05.2023).
- Donat, S.; Fritz, M.; Raič, M.; Sexl, M.** (Hrsg.): *Interferenzen. Dimensionen und Phänomene der Überlagerung in Literatur und Theorie*. Im Rahmen des 21. Kongresses der ICLA Wien 2016. Innsbruck: University Press.
- Dorner, B.** (2011): *Kulturwissenschaften. Soziale Arbeit und die ästhetische Gestaltung von Lebenswelt*. In: T. Schumacher (Hrsg.): *Die Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften*. Stuttgart: Lucius & Lucius. S. 209-219.
- Dreher, J.; Stegmaier, P.** (Hrsg.): *Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz. Grundlagentheo-*

retische Reflexionen. Bielefeld: Transcript.

Drobot, M. (2019): Stuart Halls ‚Theorie der Artikulation‘. Eine Rahmenmethodologie für die Protest- und Bewegungsforschung. In: J. Vey; J. Leinius; I. Hagemann (Hrsg.): Handbuch Post-strukturalistische Perspektiven auf soziale Bewegungen. Bielefeld: Transcript. S. 231- 248.

Ehrenberg, K. (2021): „... weil das sieht manchmal so aus als ob Leon einen Butler hat“ – Differenzproduktion und -bearbeitung in Unterrichtsettings mit Schulassistenz aus der Perspektive von Schüler*innen und Schülern. In: Zeitschrift Gemeinsam leben, 34 (1). S. 4-11.

Ehrenberg, K.; Lindmeier, B. (2020): Differenzpraktiken und Otheringprozesse in inklusiven Unterrichtsetting mit Schulassistenz. In: H. Leontiy; M. Schulz (Hrsg.): Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion. Wiesbaden: Springer. S. 139-158.

Ehrenberg, K.; Lücke, M. (2017): „Der hat immer ‚ne zweite Mutter bei sich“. Peerkontakte bei Schulassistenz aus der Perspektive von Grundschülerinnen und Grundschülern. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 62 (1). S. 34-45.

Ellger-Rüttgardt, S. L. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Emmerich, M.; Hormel, U. (2013): Heterogenität, Diversity, Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer.

Emmerich, M.; Hormel, U. (2016): Pädagogik: Differenz und Intersektionalität. In: I. Hedderich; J. Hollenweger; G. Biewer; R. Markowetz (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Emmerich, M.; Moser, V. (2020): Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer; J. König; M. Rothland; S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 76-84.

Eppstein, T. (2010): Professionelles soziales Handeln in Orientierung auf kulturell Andere. In: F. Kessl; M. Plößner (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer. S. 96-116.

Eppstein, T. (2022). Pädagogische Kompetenzen im ‚Zwischen‘: Interkulturell, intersektionell, interreligiös, inklusiv. In: B. Konz; A. Schröter (Hrsg.): DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten Handbuch Disability Studies. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 227-244.

Eppenstein, T.; Kiesel, D. (2012): Intersektionalität, Inklusion, und Soziale Arbeit - ein kongeniales Dreieck. In: H.-J. Balz; B. Benz; C. Kuhlmann (Hrsg.): Soziale Inklusion. Grundlagen,

Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer. S. 95-111.

Ernst, C.; Sparr, W.; Wagner, H. (Hrsg.) (2008): Kulturhermeneutik. Interdisziplinäre Beiträge zum Umgang mit kultureller Differenz. München: Wilhelm Fink.

Färber, C. (2019): Subjektivierung in der Pädagogik. Das Subjekt zwischen Entwurf- und Ermächtigung. In: N. Ricken; R. Casale; C. Thompson (2019): Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 75-92.

Färber, C. (2022): Subjektivierung und politische Handlungsfähigkeit. Althusser, Foucault und Butler. Bielefeld: Transcript.

Mecheril, P.; Arens, S.; Fegter, S.; Hoffarth, S.; Klingler, B.; Machold, C.; Menz, M.; Plößer, M.; Rose, N. (Hrsg.) (2013): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Reflexionen zu Lehre an der Hochschule. Wiesbaden: Springer.

Feldmann, M.; Rieder-Ladich, M.; Voß, C.; Wortmann, K. (Hrsg.) (2022): Schlüsselbegriffe der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim: Beltz Juventa.

Fereidooni, K. (Hrsg.) (2012): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer.

Fereidooni, K.; Zeoli, A. P. (Hrsg.) (2016): Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Wiesbaden: Springer.

Feyerer, E.; Prammer, W.; Prammer-Semmler, E.; Kladnik, C.; Leibetseder, M.; Wimberger, R. (Hrsg.) (2018): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Tagungsband der IFO. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fischer, V. (2016): Der Diversity-Diskurs und schulisch organisierte Soziale Arbeit. In: V. Fischer; M. Genenger-Stricker; A. Schmidt-Koddenberg (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung. Schwalbach Ts.: Wochenschau. S. 65-132.

Fischer, V.; Genenger-Stricker, M.; Schmidt-Koddenberg, A. (Hrsg.) (2016): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung. Schwalbach Ts.: Wochenschau.

Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Leipzig: Merve Verlag.

Foucault, M. (1989/1993): Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses. (8. Aufl. und 20 Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1992): Andere Räume. In: K. Barck; P. Gente; H. Paris (Hrsg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig: Reclam. S. 34-46.

Foucault, M. (1992a): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

Foucault, M. (2007): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. Aufsatz: Ästhetik der Existenz S. 81-104.

Freie Universität Berlin/Literaturtheorien im Netz (o.J.): Glossar: Dispositiv. Unter: <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/littheo/glossar/dispositiv.html> (Stand: 13.02.2018).

Fricke, D. (2012): Stuart Hall - Cultural Studies - oder Avatar in 3C gesehen. In: A. Bartels; B. Krause (Hrsg.). Representations and Contexts. A Transdisciplinary Journal of International Relations and Cultural Studies, 2 (1). S. 23–50. Unter: <http://www.wissens-werk.de/index.php/rac/article/viewFile/118/145> (Stand: 10.07.2023).

Fricke, M. (2023): Epistemische Ungerechtigkeit. Macht und die Ethik des Wissens. München: C.H. Beck.

Friedeburg, L. v. (1997): Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne. In: S. Hradil (Hrsg.): Differenz und Integration: die Zukunft moderner Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Campus. S. 118-134.

Fritzsche, B. (2014): Inklusion und Exklusion. Differenzproduktion im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: A. Tervooren; N. Engel; M. Göhlich; I. Miethe; S. Reh (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: Transcript.

Fritzsche, B.; Hartmann, J.; Schmidt, A.; Tervooren, A. (Hrsg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: Springer.

Fuchs, M. (2007): Diversity und Differenz. In: G. Krell; B. Riedmüller; B. Sieben; D. Vinz (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a. M.: Campus. S. 17-34.

Fuchs, P. (2002): Behinderung und soziale Systeme, Anmerkungen zu einem schier unlösbaren Problem. In: Das gepfefferte Ferkel - Online Journal für systemisches Denken und Handeln. Unter: https://www.fen.ch/texte/gast_fuchs_behinderung.htm (stand: 12.06.2022).

Garland-Thomson, R. (2002): The Politics of Staring: Visual Rhetorics of Disability in Popular Photography. In: S. L. Snyder; B. J. Brueggemann; R. Garland-Thomson (Hrsg.). Disability Studies: Enabling the Humanities. New York: Modern Language Association of America. S. 56–75.

Garland-Thomson, R. (2003): Andere Geschichten. In: P. Lutz; T. Macho; G. Staube; H. Zirten: Der [Im-]Perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung. Köln: Böhlau.

Georgi, B.V. (2018): Diversity. In: I. Gogolin; V. B. Georgi; M. Krüger-Potratz; D. Lengyel; U.

Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 61-66.

Georgi, B.V.; Karakaşoğlu, Y. (Hrsg.) (2022): Bildung in früher Kindheit. Diversitäts- und migrationssensible Perspektiven auf Familie und Kita. Stuttgart: Kohlhammer.

Geier, T.; Zaborowski, K. (2016) (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer.

Giesen, B.; Meise, N.; La Maitre F. (2015): Hybriditäten - Zwischenlagen - Heterogenitäten. In: T. Kron (Hrsg.): Hybride Sozialität - soziale Hybridität. Weilerswist: Verlbrück. S. 49-59.

Glaser, E.; Klika, D.; Prengel, A. (Hrsg.) (2004): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Goeke, S.; Herrala, M. (2022): Vielfalt ist immer schon da. Der Anti-Bias-Ansatz als Beitrag zur Entwicklung inklusiver Bildungspraxis. In: S. Leitner; R. Thümmel (Hrsg.): Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa. S. 63-80.

Goffman, E. (1975). Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gogolin, I.; Georgi, V. B.; Krüger-Potratz, M.; Lengyel, D.; Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2018): Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

GPJE (Hrsg.) (2008): Diversity Studies und Politische Bildung. Schwalbach Ts.: Wochenschau.

Graßhoff, G. (Hrsg.) (2013): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer.

Grummt, M. (2023): Einführung in das Paradigma der Neurodiversität. In: C. Lindmeier; M. Grummt; M. Richter (Hrsg.): Neurodiversität und Autismus. Pädagogik im Autismus-Spektrum, Band 1. Stuttgart. Kohlhammer. S. 11-28.

Ha, K. N. (2004): Hybridität und ihre deutschsprachige Rezeption. In: K. H. Hörning; J. Reuter (Hrsg.): Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: Transcript. S. 221-237.

Ha, K. N. (2016): Koloniale Aneignung und koloniale Gewalt. In: Missy Magazine online. Unter: <https://missy-magazine.de/blog/2016/11/03/kulturelle-aneignung-und-koloniale-gewalt/> (Stand: 04.07.2017).

Haeblerlin, U. (2005): Grundlagen der Heilpädagogik. Bern: Haupt.

Hahmann, J.; Knobloch, U.; Kubandt, M.; Orlikowski, A.; Plath, C. (Hrsg.) (2020): Geschlechterforschung in und zwischen den Disziplinen Gender in Soziologie, Ökonomie und Bildung. Opladen: Barbara Budrich.

Hall, S. (1994/2021): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften. (1. Aufl. und neu durchgesehene Ausg.). Hamburg: Argument Verlag.

Hall, S. (1997): Wann war ‚der Postkolonialismus‘? Denken an der Grenze. In: E. Bronfen; B. Marius; T. Steffen (Hrsg.): Hybride Kulturen. Tübingen: Stauffenberg. S. 219-246.

Hall, S. (2004): Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag.

Hall, S. (2004a): Ideologie und Ökonomie. Marxismus ohne Gewähr. In: S. Hall (Hrsg.): Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag. S. 8-33.

Hall, S. (2004b): Bedeutung, Repräsentation, Ideologie, Althusser und die poststrukturalistischen Debatten. In: S. Hall (Hrsg.): Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag. S. 34-65.

Hall, S. (2004c): Das Spektakel des „Anderen“. In: S. Hall (Hrsg.): Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag. S. 108-166.

Hamburger, F. (1999): Von der Gastarbeiterbetreuung zur Reflexiven Interkulturalität. In: Migration und Soziale Arbeit 3-4. S. 33-39.

Hanappi-Egger, E.; Bendl, R. (Hrsg.) (2015): Diversität, Diversifizierung und (Ent)Solidarisierung. Eine Standortbestimmung der Diversitätsforschung im deutschen Sprachraum. Wiesbaden: Springer.

Hanselmann, H. (1941): Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung: Erlenbach-Zürich: Rotapfel.

Hardmeier, V. (2007): Diversity und Intersectionality in der Politikwissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.

Hartmann, J. (2001): Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen *als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft*. In: B. Fritzsche; J. Hartmann; A. Schmidt; A. Tervooren (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: Springer. S. 65-84.

Hartmann, J. (2004): Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität - Herausforderungen der Queer Theory. In: E. Glaser; D. Klika; A. Prengel (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 255-271.

Hartmann, J. (2012): Improvisation im Rahmen des Zwangs. Gendertheoretische Herausforderungen der Schriften Judith Butlers für pädagogische Theorie und Praxis. In: N. Balzer; N.

Ricken (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer. S. 149-178.

Hartwig, S. (Hrsg.) (2022): Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch. Heidelberg: J. B. Metzler.

Hazibar, K.; Mecheril, P. (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion, 8 (1). Unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23/23> (Stand: 23.01.2018).

Hedderich, I.; Hollenweger, J.; Biewer, G.; Markowetz, R. (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heite, C. (2010): Anerkennung von Differenz in der Sozialen Arbeit. Zur professionellen Konstruktion des Anderen. In: F. Kessl; M. Plöbner (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer. S. 96-116.

Heite, C.; Vorrink, A. J. (2018): Diversity: In: K. Böllert (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer. S. 237-253

Herz, B. (2010): Neoliberaler Zeitgeist in der Pädagogik: Zur aktuellen Disziplinarkultur. In: M. Dörr; B. Herz (Hrsg.): „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung. Wiesbaden: Springer. S. 171-189.

Herz, B. (2022): Celebrate Diversity! Plausibilisierungsstrategien zur Reproduktion sozialstrukturell relevanter Ungleichheitsrelationen. In: T. Müller; C. Rath; R. Stein; C. Lüke (Hrsg.): Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 13-26.

Hill, M.; Yildiz, E. (Hrsg.) (2018): Postmigrantische Visionen. Erfahrungen - Ideen - Reflexionen. Bielefeld: Transcript. Unter: https://www.transcript-open.de/pdf_chapter/bis%203999/9783839439166/9783839439166-007.pdf (Stand: 22.05.2023).

Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie, 43 (3). S. 170-191.

Hirschberg, M. (2020): Eine Aufgabe für die Lehre: Analyse der machtvollen Konstruktion von Nicht_Behinderung. In: C. Nolte (Hrsg.): Dis/ability History Goes Public. Praktiken und Perspektiven der Wissensvermittlung. Bielefeld: Transcript. S. 51-75.

Hirschberg, M.; Köbsell, S. (2016): Grundbegriffe und Grundlagen: Disability Studies, Diversity und Inklusion. In: I. Hedderich; J. Hollenweger; G. Biewer; R. Markowetz (Hrsg.) Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 555-568.

Hirschberg, M.; Köbsell, S. (2018). Replik auf den Text von Katharina Walgenbach. In: O. Musenberg; J. Riegert; T. Sansour (Hrsg.): Dekategorisierung-Verzicht auf Kategorien? Bad

Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91-103.

Hirschberg, M.; Köbsell, S. (2021): Disability Studies in Education: Normalität/en im inklusiven Unterricht und im Bildungsbereich hinterfragen. In: A. Köpfer; J. Powell, R. Zahnd (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Opladen: Barbara Budrich. S. 127-146.

Hoffarth, B., Klingler, B. Plöber, M. (2013): Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In: P. Mecheril; S. Arens; S. Fegter; B. Hoffarth; B. Klingler; C. Machold; M. Menz; M. Plöber, N. Rose (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Reflexionen zu Lehre an der Hochschule. Wiesbaden: Springer. S. 51-70.

Hoffmann, T.; Jantzen, W.; Stinkes, U.(2018) (Hrsg.): Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Honneth, A. (1990): Integrität und Mißachtung. Grundmotive einer Moral der Anerkennung. In: Merkur, 44 (7), S. 1043-1054.

Hoppe, K. (2019): Wahrsprechen und Bezeugen. Politik der Wahrheit nach Michel Foucault und Donna Haraway. In: O. Marchart, R. Martinsen (Hrsg.): Foucault und das Politische. Transdisziplinäre Impulse für die politische Theorie der Gegenwart. Wiesbaden: Springer. S. 161-184.

Hormel, U. (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Wiesbaden: Springer.

Hormel; U.; Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und Interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: Springer.

Hörning, K. H.; Reuter, J. (Hrsg.) (2004): Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: Transcript.

Hradil, S. (Hrsg.) (1997): Differenz und Integration: die Zukunft moderner Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Campus.

Hünersdorf, B.; Hartmann, J. (Hrsg.). Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse. Wiesbaden: Springer.

IDIS / Internationale Forschungsstelle Disability Studies (o.J.): Konzeption. Unter: <https://idis.uni-koeln.de/konzeption/> (Stand: 15.03.2022).

Imholz, S. (2017): Das aktuelle Thema: Das Potenzial des Begriffs Diversität. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 62 (2). S. 119-120.

Imholz, S.; Lindmeier, C. (2018): ‚Un/doing Differences‘ – ein analytischer Rahmen für die rekonstruktive Inklusionsforschung. In: E. Feyerer; W. Prammer; E. Prammer-Semmler; C. Kladnik;

M Leibetseder; R. Wimberger (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Tagungsband der IFO. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 157-161.

Imholz, S.; Lindmeier, C. (2019): Wie Hybridität im Kontext Nicht/Behinderung hegemoniale Repräsentationen übersteigt und zu Diversitätsbewusstsein führt. In: E. von Stechow; P. Hackstein; K. Müller; M. Esefeld; B. Klocke (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität, Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/18061/pdf/Von_Stechow_et_al_2019_Inklusion_im_Spannungsfeld_I.pdf#page=93 (Stand: 17.11.2020).

Janssen, A. (2018): Verletzbare Subjekte. Grundlagentheoretische Überlegungen zur *conditio humana*. Opladen: Barbara Budrich.

Jantzen, W. (1974): Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik. Gießen: Focus.

Jantzen, W. (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz.

Jantzen, W. (1992): Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. (2. korr. Aufl.). Weinheim: Basel: Beltz.

Jantzen, W. (2002): Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher. In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Materialien zum Jugendbericht (Band 4). München: Deutsches Jugendinstitut. S. 317–394.

Jantzen, W. (2008): Kulturhistorische Psychologie heute. Methodologische Erkundungen zu L. S. Vygotskij. Berlin: Lehmanns Media.

Jantzen, W. (2011): Behinderung als soziale Konstruktion: Eine Dekonstruktion von vorgeblicher Bildungsunfähigkeit und Nicht-Therapierbarkeit – Ein Kurzgutachten zu Pedro Meyer, geb. am 20. 02.1997. In: Jahrbuch der Luria-Gesellschaft, 2. Berlin: Lehmanns-Media. S. 50-54.

Jantzen, W. (2018): Kolonialität der Behinderung und Dekolonisierung. In: T. Hoffmann; W. Jantzen, S. Stinkes (Hrsg.): Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 189-198.

Jantzen, W. (2019): Inklusion und Dekolonisierung als Prinzipien jeglicher Pädagogik. In: M. Dederich; S. Ellinger; S. Laubenstein (Hrsg.): Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft: Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich. S. 315-338.

- Jösting, S.; Seemann, M.** (Hrsg.) (2006): Gender und Schule Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Kalscheuer, B.; Allolio-Näcke, L.** (Hrsg.) (2008): Kulturelle Differenzen begreifen. Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kastl, J. M.** (2017): Einführung in die Soziologie der Behinderung (2. überarbeitete + erweiterte Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Kastner, J.** (2016): Comandante Brus Li isst Sushi. Gegen die Re-Essenzialisierung von Ausdrucks und Protestformen. In Missy Magazine. Unter: <https://missy-magazine.de/blog/2016/11/01/comandante-brus-li-isst-sushi/> (Stand: 04.07.2018).
- Kaufmann, K.** (2022). Das Wissen der Marginalisierten: Der Sinn für Ungerechtigkeit und die soziale Standpunkttheorie. In: Soziopolis: Gesellschaft beobachten. Unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-82399-1> (Stand: 27.03.2023).
- Keller, R.** (2013) Diskursanalyse. In: K. Umlauf; S. Fühles-Ubach; M. Saedle (Hrsg.): Handbuch Methoden der Bibliotheks- und Informationswissenschaft. Berlin: Walter de Gruyter GmbH. S. 425-443.
- Kessl, F.** (2013): Diskursanalytische Hinweise zu akteursbezogenen Forschungsperspektiven. In: G. Graßhoff (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer. S. 307-316.
- Kessl, F.; Plöber, M.** (Hrsg.) (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer.
- Kester, T.** (2019) Universalismus und Repräsentationskrise. Die Kolumnisten. Unter: <https://diekolumnisten.de/2019/05/27/universalismus-und-repraesentationskrise/> (Stand: 27.06.2022).
- Kimmelman, N.** (2010): Cultural diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity-Management. Erlangen, Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.
- Kimmelman, N.** (2012): Diversity Management in der beruflichen Ausbildung. In: M. Göhlich; S. M. Weber; H. Öztürk; N. Engel (Hrsg.): Organisation und kulturelle Differenz. Wiesbaden: Springer. S. 117-127.
- Klafki, W.** (1994): Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. In: N. Seibert; H. J. Serve (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. München: PimS. S. 135–161.
- Klafki, W.** (1998): Grundzüge kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: W. Klafki (Hrsg.): Erziehung - Humanität - Demokratie. Erziehungswissenschaft und schule an der Wende zum 21.

Jahrhundert. Neun Vorträge. Unter: <https://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k04.html> (Stand: 21.08.2023).

Klafki, W. (2006): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. (Aufsatz von 1971). In: C. Rittelmeyer, M. Permentier (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. (2. durchgesehene Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 126-153.

Kleinau, E.; Rendtorff, B. (Hrsg.) (2013): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der DGfE. Opladen: Barbara Budrich.

Klennert, J.; Wiedekind, M. (2015) Vielfalt als Chance. Inklusive pädagogische Konzepte in der Frühpädagogik. Berlin: Verlag das Netz.

Klinger, C.; Axeli-Knapp, G.; Sauer, B. (Hrsg.) (2007): Achsen der Ungleichheit: Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt a. M.: Campus.

Klinger, C.; Knapp, G. A. (2007): Achsen der Ungleichheit - Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität In: C. Klinger; G. Axeli-Knapp; B. Sauer (Hrsg.) Achsen der Ungleichheit: Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt a. M.: Campus. S. 19-41.

Knoblauch, H. (2007): Kultur, die soziale Konstruktion, das Fremde und das Andere. In: J. Dreher; P. Stegmaier (Hrsg.): Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz. Grundagentheoretische Reflexionen. Bielefeld: Transcript. S. 21-42.

Köbsell, S. (2015): Disability Studies in Education. Zeitschrift für Inklusion online, 10 (2). Unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/275/258> (Stand: 1.2.2018).

Köbsell, S. (2016): Doing Dis_ ability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten“ werden. In: K. Fereidooni; A. P. Zeoli (Hrsg): Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Wiesbaden: Springer. S. 89-103.

Köbsell, S. (2018): Ohne Kampf keine Rechte. Zur Geschichte der Behindertenbewegung in Deutschland. In: T. Hoffmann; W. Jantzen; U. Stinkes (Hrsg.): Empowerment und Exklusion. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 315-334.

Kolle, G. (Hrsg.) (o.J.): Kulturshaker. Machtkritische Ansätze. Unter: <http://kulturshaker.de/paedagogik-der-begegnung/machtkritische-ansaeetze/> (Stand: 03.07.2018).

Koller, H.-C. (2012/2018): Bildung anders denken, Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (1. Aufl. und 2. aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, H.-C.; Casale, R.; Ricken, N. (Hrsg.) (2014): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Konz, B.; Schröter, A. (Hrsg.) (2022): DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kuhn, M. (2012): Herrschaftskritische Perspektiven auf Diversity-Konzepte in der Pädagogik. Potenzial und Grenzen. Ein Vortrag vom 28.04.2012 beim Bundesvorstand der SJD - Die Falken in Oer-Erkenschwick. Unter: <http://www.wir-falken.de/showall/6013561.html> (Stand: 06.01.2018).

Krell, G.; Riedmüller, B.; Sieben, B.; Vinz, D. (Hrsg.) (2007): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a. M.: Campus.

Krell, G.; Wächter, H. (Hrsg.) (2006): Diversity Management. Impulse aus der Personalforschung. München: Rainer Hampp.

Kremsner, G. (2017): Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kron, T. (Hrsg.) (2015): Hybride Sozialität - soziale Hybridität. Weilerswist: Verlbrück.

Lamp, F. (2007): Soziale Arbeit zwischen Umverteilung und Anerkennung. Der Umgang mit Differenz in der sozialpädagogischen Theorie und Praxis. Bielefeld: Transcript.

Lamp, F. (2010): Differenzensible Soziale Arbeit - Differenz als Ausgangspunkt sozialpädagogischer Fallbetrachtung. In: F. Kessl; M. Plößner (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer. S. 96-116.

Langner, A. (2009): Identität. In: M. Dederich; W. Jantzen (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 2. Stuttgart: Kohlhammer. S. 179-183.

Lauff, S. (2020): Die gemiedene Kategorie der Psyche in der intersektionalen Diskriminierungskritik. Psychismus als Diskriminierungsform denken wagen. In: J. Hahmann; U. Knobloch; M. Kubandt; A. Orlikowski; C. Plath (Hrsg.): Geschlechterforschung in und zwischen den Disziplinen Gender in Soziologie, Ökonomie und Bildung. Opladen: Barbara Budrich. S. 63-80.

Leidner, M. (2015): Verschiedenheit, besondere Bedürfnisse und Inklusion. Grundlagen der Heilpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Leiprecht, R. (2008a): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. In: neue Praxis, 37 (4). S. 427-439.

Leiprecht, R. (2008b): Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing

Diversity - Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule. In: Forum Lehrerfortbildung, 42. S. 8-15.

Leiprecht, R. (2009): Managing Diversity und Diversity Education - Fachdebatten und Praxis-konzepte auf dem Weg zu einer integrierten Perspektive für Bildung und Soziale Arbeit. In: K. E. Sauer; J. Held (Hrsg.): Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Wiesbaden: Springer. S. 193-211.

Leiprecht, R. (2011a): Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten und subjektorientierten Sozialpädagogik. In: R. Leiprecht (Hrsg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach Ts.: Wochenschau. S. 15-44.

Leiprecht, R. (Hrsg.) (2011b): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach Ts.: Wochenschau.

Leiprecht, R. (2012): Integrativ - inklusiv - diversitätsbewusst: Fachdiskurse und Praxisformen in Bewegung. In: S. Seitz; N.-K. Finnern; N. Korff; K. Scheidt (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 46-62.

Leiprecht, R. (2013): ‚Subjekt‘ und ‚Diversität‘ in der sozialen Arbeit. In: C. Spatscheck; S. Wagenblass (Hrsg.): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S.184-199.

Leiprecht, R.; Lutz, H. (2006): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: R. Leiprecht; A. Kerber (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach Ts.: Wochenschau. S. 218-234.

Leiprecht, R; Lutz, H.(2015): Without Guarantees: Stuart Halls Analysen und Interventionen im Kontext von Rassismus, Kultur und Ethnizität. In : J. Reuter; P. Mecheril (Hrsg.): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien. Wiesbaden: Springer. S. 289 305.

Leitner, S.; Thümmler, R. (Hrsg.) (2022): Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Leitner, S. (2022): Über die Bedeutung des „Ich“ in der Lehrer*innenbildung für eine machtkritische Perspektive auf die Sonderpädagogik In: S. Leitner; R. Thümmler (Hrsg.): Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik. Weinheim: Beltz. S. 202-217.

Leonhardt, N.; Goldbach, A.; Staib, L.; Schuppener, S. (2023): Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

Leontiy, H.; Schulz, M. (Hrsg.) (2020): Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den

Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion. Wiesbaden: Springer.

Lindmeier, B. (2018): Schulkontakte von Müttern mit Sehbeeinträchtigungen - (un)doing differences? In: E. Feyerer; W. Prammer; E. Prammer-Semmler; C. Kladnik; M. Leibetseder; R. Wimberger (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Tagungsband der IFO. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 306-311.

Lindmeier, B.; Lindmeier, C. (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung, Band 1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer.

Lindmeier, B.; Junge, A. (2017): Rekonstruktive Forschungsansätze als Instrument zur Erhellung der Adressat/inn/enperspektive in inklusionspädagogischen Arbeitsfeldern. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 62 (1), S. 9-19.

Lindmeier, B.; Schomaker, C. (2014): „Gut, dass wir damals nicht gelebt haben, sonst wären wir alle schon tot!“ Inklusiv historische Bildung zum Thema der NS-„Euthanasie“-Verbrechen. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 59 (1). S. 73-91.

Lindmeier, C. (1993): Behinderung: Phänomen oder Faktum? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lindmeier, C. (2013): Das aktuelle Thema: Intersektionalität. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 58 (2). S. 119 –120.

Lindmeier, C. (2016a): Das aktuelle Thema: Ableismus, In: Sonderpädagogische Förderung heute, 61 (2). S. 119-120

Lindmeier, C. (2016b): Das aktuelle Thema: Inklusion und Differenz. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 61 (1). S. 119-120.

Lindmeier, C. (2017): Das aktuelle Thema: Othering. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 62 (4). Weinheim: BELTZ Juventa.

Lindmeier, C. (2019): Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Lindmeier, C. (2019a). Differenz – Othering – sonderpädagogischer Bildungsbedarf. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 64 (3). S. 291-301.

Lindmeier, C. (2022a): Disziplin und Profession in Entwicklung - von der Sonder- oder Rehabilitationspädagogik zur differenztheoretisch reflektierten, diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht/Behinderung, In: I. Budnik; M. Grummt; S. Sallat (Hrsg.): Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik. Hallesche Impulse für Disziplin und Profession, 4. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. S. 20-39.

Lindmeier, C. (2022b): Dekategorisierung und Rekategorisierung als komplex relationierte

Spannung an der Disziplin- und Professionsentwicklung. In: T. Müller; C. Ratz; R. Stein; C. Lüke (Hrsg.): Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 27-43.

Lindmeier, C. (2023): Sprach- und Identitätspolitik der Neurodiversitätsbewegung autistischer Menschen – die Debatte über Person-First Language vs. Identity-First Language. In: C. Lindmeier; S. Sallat; K. Ehrenberg (Hrsg.): Sprache und Kommunikation bei Autismus. Stuttgart: Kohlhammer. S. 61-74.

Lindmeier, C.; Grummt, M. (2023): Neurodiversität und Autismus aus Sicht der Pädagogik der Nicht_Behinderung. In: C. Lindmeier; M. Grummt; M. Richter (Hrsg.): Neurodiversität und Autismus. Pädagogik im Autismus-Spektrum, Band 1. Stuttgart: Kohlhammer. S. 46-60.

Lindmeier, C.; Grummt, M.; Richter, M. (Hrsg.) (2023): Neurodiversität und Autismus. Pädagogik im Autismus-Spektrum, Band 1. Stuttgart: Kohlhammer.

Lindmeier, C.; Lindmeier B. (2015): Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses. In: C. Lindmeier; B. Lütje-Klose (Hrsg.): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 26 (2). S. 43-51.

Lindmeier, C.; Lütje-Klose, B. (Hrsg.) (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 26 (2). S. 7-16.

Lindmeier, C.; Sallat, S.; Ehrenberg, K. (Hrsg.) (2023): Sprache und Kommunikation bei Autismus. Stuttgart: Kohlhammer.

Lindmeier, C.; Weiß, H. (Hrsg.) (2016): Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung, 1. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. S. 3-6.

Lindmeier, C.; Weiß, H. (2015): Intersektionalität: Impulse für eine Inklusionsbezogene Pädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 59 (2). S. 116-117.

Link, J. (1998): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Link, J. (2009): Zum Anteil des flexiblen Normalismus an der medialen Konsensproduktion. In: S. Habscheid; C. Knobloch (Hrsg.): Einigkeitsdiskurse. Zur Inszenierung von Konsens in organisationaler und öffentlicher Kommunikation. Wiesbaden: Springer. S. 20-32.

Link, P.-C. (2022): Machtanalytische Perspektiven auf (sonder)pädagogische Erziehungsverhältnisse. Zur fragilen Verantwortung einer machtvollen Disziplin - Vulneranz als la part maudite der Sonderpädagogik. In: S. Leitner; R. Thümmler (Hrsg.): Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa. S. 81-97.

Longmore, P. (1995): The Second Phase: From Disability Rights to Disability Culture. Independent Living Institute online. Unter: <https://www.independentliving.org/docs3/longm95.html> (Stand: 12.06.2022).

Lösch, K. (2005): Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte. In: L. Allolio-Näcke; B. Kalscheuer; A. Manzeschke (Hrsg.): Differenzen anders denken. Frankfurt a. M.: Campus. S. 26-49.

Lücke, M.; Lindmeier, B. (2019): Die Bedeutung von Differenzpraktiken Studierender verschiedener Lehramtsstudiengänge für ihr Verständnis von schulischer Inklusion. In: M. Esefeld; K. Müller; P. Hackstein; E. von Stechow; B. Klocke (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 57-64.

Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1989): Gesellschaftsstruktur und Semantik, Band 3. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Lutz, H.; Wenning, N. (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Lutz, H. (2001): Differenz als Rechenaufgabe. Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: H. Lutz; N. Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich. S. 215-230.

Lutz, P.; Macho, T.; Staupe, G.; Zirden, H. (Hrsg.) (2003). Der [Im-]Perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung. Köln: Böhlau.

Lyotard, J.-F. (1988): Beantwortung der Frage: Was ist postmodern?“. In: W. Welsch (Hrsg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Weinheim: Wiley-VCH. S. 202-203.

Mackert, N. (2022): Critical History. Für eine Zeitgeschichte der Fähigkeitsnormen. In: Zeithistorische Forschungen, 19 (2). S. 341-354. Unter: <https://zeithistorische-forschungen.de/2-2022/6053> (Stand: 03.08.2023).

Madubuko, N.; Nguyen, T.; Schmitz, A. (2022): Powersharing: Strukturen hinterfragen und Macht teilen. In: B. Demirtas; A. Schmitz; C. Wagner (Hrsg.): Rassismus in Institutionen und Alltag der Sozialen Arbeit. Ein Theorie-Praxis-Dialog. Weinheim: Beltz. S. 204-222.

Mannheim, K. (1970): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: K. Mannheim (Hrsg.): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk (2. Aufl.). Neuwied a. R.: Herrmann Luchterhand Verlag. S. 91-154.

- Mannheim, K.** (2015): *Ideologie und Utopie* (9. erw. Aufl.). Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Marchart, O.; Martinsen, R.** (2019) (Hrsg.): *Foucault und das Politische. Transdisziplinäre Impulse für die politische Theorie der Gegenwart*. Wiesbaden: Springer.
- Maskos, R.** (2008): *Zwischen Idealisierung und Entwertung – Zur Identitätsbildung behinderter Menschen*. Vortrag Ringvorlesung ZeDis/Uni Hamburg. Unter: https://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/maskos_zwischen_idealisierung_und_entwertung.pdf (Stand: 09.05.2022).
- Maskos, R.** (2010): *Was heißt Ableism? Überlegungen zu Behinderung und bürgerlicher Gesellschaft*. In: Arranca 43. Unter: <http://arranca.org/43/was-heisst-ableism> (Stand: 14.02.2018).
- Maskos, R.** (2012): *Monster, Freaks + Kuriositäten – historische Figuren*. Unter: <https://leidmedien.de/geschichte/monster-freaks-und-kuriositaeten-historische-figuren/> (Stand: 26.03.2021).
- Matschke, C.** (2018): *Dekategorisierung in der Inklusionspädagogik aus sozialpsychologischer Sicht*. In: O. Musenberg; J. Riegert; T. Sansour (Hrsg.): *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 131–140.
- Mecheril, P.** (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P.** (2008): *Diversity. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung*. Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): *Heimatkunde*. Unter: <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung> (Stand: 22.05.2023).
- Mecheril, P.** (2009): *Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung*. In: G. Mertens, W. Böhm, U. Forst, V. Ladenthin (Hrsg.): *Handbuch Erziehungswissenschaft*. Göttingen: Brill. S. 1085-1096.
- Mecheril, P.** (2010): *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*. In: P. Mecheril, M. Mar Castro Valela, I. Dirim, A. Kalpaka, C. Melter (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz. S. 7-22.
- Mecheril, P.; Messerschmidt, A.** (2013): *Abseits der Assimilation: Konturen non-affirmativer, subjektorientierter Migrationsforschung*. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 37 (3/4). S. 137-154.
- Mecheril, P.; Plöber, M.** (2009): *Differenz und Pädagogik*. In: S. Andresen; R. Casale; T. Gabriel; R. Horlacher; S. Larcher Klee; J. Oelkers (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz. S. 194–208.
- Mecheril, P.; Plöber M.** (2011): *Diversity und soziale Arbeit*. In: H. U. Otto; H. Thiersch (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl.). München. S. 278-287.
- Mecheril, P.; Plöber M.** (2022): *Differenz*. In: M. Feldmann; M. Rieder-Ladich; C. Voß; K.

Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim: Beltz Juventa. S. 95-103.

Mecheril, P.; Castro Valela, M.; Dirim, I.; Kalpaka, A.; Melter, C. (Hrsg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.

Merl, T. (2019a): Un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Merl, T. (2019b): Was man können muss. Empirische Rekonstruktionen zum Ableismus eines vermeintlich inklusiven Unterrichts. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 54 (3). S. 265-276.

Mertens, G.; Böhm, W.; Forst, U.; Ladenthin, V. (Hrsg.) (2009): Handbuch Erziehungswissenschaft. Göttingen: Brill.

Messerschmidt, A. (2013): Über Verschiedenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik. In: E. Kleinau; B. Rendtorff (Hrsg.): *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*. Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der DGfE. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. S. 47-62.

Meyer, B.; Asbrock, F. (2018): Disabled or Cyborg? How Bionics Affect Stereotypes Toward People With Physical Disabilities. In: *Frontiers in Psychology*. Unter: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02251/full> (Stand: 26.03.2021).

Michaelsen, A. (2016): Racial Appropriation und antirassistisches Begehren. Schwarzsein in der weißen Vorstellung: Anmerkungen zum Fall Rachel Dolezal. In: *Missy Magazine*. Unter: <https://missy-magazine.de/blog/2016/11/02/racial-appropriation-und-antirassistisches-begehren/> (Stand: 04.07.2018).

Micus-Loos, C.; Plößer, M. (2020): Die Macht von Körpernormen. Dekonstruktive Perspektiven auf berufliche Identitätskonstruktionen junger Frauen. *Gender-Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 12 (2). S. 149-164.

Mignolo, W. D. (2011): Geopolitik des Wahrnehmens und Erkennens. (De)Kolonialität, Grenzdenken und epistemischer Ungehorsam. Unter: <https://transversal.at/transversal/0112/mignolo/de> (Stand: 22.05.2023).

Mignolo, W.D. (2013): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien, Berlin: Turia + Kant.

Moebius, S. (Hrsg.) (2012): *Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies*. Eine Einführung. Bielefeld: Transcript.

Müller, F. J. (Hrsg.) (2018): *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion, Band 2*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Müller, M.-S. (2017): Diese Spezialprothesen sind wahre Kunstobjekte. Ein Beitrag in der Zeitschrift Die Welt über die Sängerin Viktoria Modesta. Unter: <https://www.welt.de/icon/mode/article157966706/Diese-Spezialprothesen-sind-wahre-Kunstobjekte.html> (Stand:16.02.2018).

Musenberg, O.; Riegert, J.; Sansour, T. (Hrsg.) (2018): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nestvogel, R. (2008): Diversity Studies und Erziehungswissenschaften. In: GPJE (Hrsg.): Diversity Studies und Politische Bildung. Schwalbach Ts.: Wochenschau.

Niehoff, U. (2009): Diversity Management oder Umgang mit Vielfalt. Eine hilfreiche Strategie auf dem Weg zur Inklusion. In: Teilhabe, 48 (4). S. 186-190.

Osthues, J. (2018): Überlagerung und Überschreibung. Das Palimpsest als Metapher der Interferenz. In: S. Donat; M. Fritz; M. Raič; M. Sexl (Hrsg.): Interferenzen. Dimensionen und Phänomene der Überlagerung in Literatur und Theorie. Im Rahmen des 21. Kongresses der ICLA Wien 2016. Innsbruck: University Press. S. 175-189.

Perko, G.; Czollek, L.-C. (2007): ‚Diversity‘ in außerökonomischen Kontexten. Bedingungen und Möglichkeiten der Umsetzung. In: A. Broden; P.Mecheril (Hrsg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW. S. 161-180.

Peter, T.; Waldschmidt, A. (2017): Inklusion. Genealogie und Dispositivanalyse eines Leitbegriffs der Gegenwart. Zeitschrift Sport und Gesellschaft, 14 (1). Unter: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/sug-2017-0003/html>. o.S. (Stand: 02.08.2022).

Pfahl, L.; Köbsell, S. (2016): Von „Krüppelfrauengruppen“ zur „Disability and Mad Pride“. Grenzen der Sichtbarkeit von Geschlecht und Behinderung. In: C. Bauschke-Urban; G. Both; S. Grenz; I. Greusing; T. König; L. Pfahl; K. Sabisch; M. Schröttle; S. Völker (Hrsg.): Bewegung/en. Dokumentation der 5. Jahrestagung der Fachgesellschaft Gender Studies. Opladen: Barbara Budrich, Unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/pfahl-krueppelfrauengruppen.html> (Stand: 04.10.2022).

Pieper, M. (2006): Assemblagen von Rassismus und Ableism. Selektive Inklusion und die Fluchtlinien affektiver Politiken in emergenten Assoziationen. In: Movements, 2 (1). S. 91-116.

Plöber, M. (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: F. Kessler; M. Plöber (Hrsg.). Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer. S. 218-232.

Plöber, M. (2013a): Diversity. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 82 (1). S. 60-64.

Plöber, M. (2013b): Umgang mit Diversity in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: B. Stur-

zenhecker; U. Deinet (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer. S. 257-270.

Poser, N. (2021): Hart erkämpfte Rechte werden in der Corona-Pandemie erneut missachtet. Interview mit Aktion Mensch. Unter: <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/recht/hintergrundwissen/interview-poser> (19.07.2023).

Posselt, G. (2003): Iterabilität. In: Glossar der Differenzen. Universität Wien. Unter: <https://differenzen.univie.ac.at/glossar.php?sp=36> (Stand: 22.05.2023).

Preciado, P. B. (2019): Lorenza Böttner. Requiem für die Norm. Ausstellungsreader des Württembergischen Kunstvereins Stuttgart/ WKV. Unter: https://www.wkv-stuttgart.de/uploads/media/Lorenza_Bo__ttner_PM_final.pdf (Stand: 31.07.2023).

Prenzel, A. (1993/2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. (1. und 3. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.

Prenzel, A. (2007): Diversity Education - Grundlagen und Probleme der Vielfalt. In: G. Krell; B. Riedmüller; B. Sieben; D. Vinz (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a. M.: Campus. 49-68.

Prenzel, A. (2018): Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung In: F.J. Müller (Hrsg.): Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion, Band 2. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 33-56.

Prenzel, A.; Heinzl, F. (2012): Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion online, 7 (3). Unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39> (Stand: 11.08.2017).

Raab, H. (2016): Re/Visionen - Inklusion, Behinderung und Geschlecht - In: J. Budde, S. Offen, A. Tervooren (Hrsg.): Das Geschlecht der Inklusion. Opladen/Berlin: Verlag Barbara Budrich. S. 119-135.

Rabenstein, K.; Steinwand, J. (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht. Ethnographische Videobeobachtungen. In: U. Rauin, M. Herrle, T. Engartner (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim, München: Beltz Juventa. S. 242-262.

Rabenstein, K.; Laubner, M.; Schäffer, M. (2020): Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für die diskursanalytische Ethnographie. In H. Leontiy; M. Schulz (Hrsg.): Ethnographie und Diversität. Wiesbaden: Springer. S. 187–208.

Reckwitz, A. (2008): Generalisierte Hybridität und Diskursanalyse: Zur Dekonstruktion von

- 'Hybriditäten' in spätmodernen populären Subjektdiskursen. In: B. Kalscheuer, L. Allolio-Näcke (Hrsg.): Kulturelle Differenzen begreifen. Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht. Frankfurt a. M.: Campus. S. 17-39.
- Reiser, H.; Klein, G.; Kreie, G.; Kron, M.** (1986): Integration als Prozess. In: Sonderpädagogik 16 (3). S. 115-122 und Sonderpädagogik 16 (4). S. 154-160
- Reuter, J.; Karentzos, A.** (Hrsg.) (2012): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer.
- Reuter, J.; Mecheril, P.** (Hrsg.) (2015): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien. Wiesbaden: Springer.
- Richter, H.** (2022): Entgegen schulischer Ordnung. Kriminelle Selbstdarstellung als widerständige Praxis. In: S. Leitner; R. Thümmeler (Hrsg.): Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa. S. 165-178.
- Richter, J.** (2014): Dekonstruktion, Macht und „helfende Beziehung“ - Wie wir kritische Soziale Arbeit und Disability Studies zusammen denken können. Vortrag ZeDis Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg, Unter: <https://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/richter20102014.pdf> (Stand: 22.01.2022).
- Richthammer, E.** (2017): Spielräume für Geschlechterfragen. Re- und Dekonstruktion der Kategorie „Geschlecht“ in kunstpädagogischen Kontexten. Wiesbaden: Springer.
- Ricken, N.** (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: N. Ricken; R. Casale; C. Thompson (Hrsg.): Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa. S. 95-116.
- Ricken, N.; Casale, R.; Thompson, C.** (2019): Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, N.; Balzer, N.** (2007): Differenz: Verschiedenheit - Andersheit - Fremdheit. In: J. Straub, A. Weidemann, D. Weidemann (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler. S. 56-69.
- Riegel, C.** (2016): Bildung. Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in Widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: Transcript.
- Riegel, C.** (2023): Soziale Verhältnisse von Differenz, Macht und Ungleichheit. Theoretische Zugänge und Analyseperspektiven. In: N. Leonhardt; A. Goldbach; L. Staib; S. Schuppener (Hrsg.) (2023): Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. S. 71-84.
- Riegler, C.** (2004): Philosophischer und psychologischer Zugang zu den Begriffen Behinderung

und Erkrankung (Diplomarbeit). Unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/riegler-diplomarbeit.html#idm1258> (Stand: 22.05.2023).

Rittelmeyer, C.; Parmentier, M. (2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. (2. durchgesehene Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Roig, E. (2021): Why we matter – Vom Ende der Unterdrückung. Berlin: Aufbau Verlag.

Römhild, R. (2018). Konvivialität–Momente von Post-Otherness. Postmigrantische Visionen. Erfahrungen–Ideen–Reflexionen. In: M. Hill, E. Yildiz (Hrsg.): Postmigrantische Visionen. Erfahrungen - Ideen - Reflexionen. Bielefeld: Transcript. S. 63-72. Unter: https://www.transcript-open.de/pdf_chapter/bis%203999/9783839439166/9783839439166-007.pdf (Stand: 22.05.2023).

Rommelspacher, B. (1995): Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Rosa, H. (2007): Identität. In: J. Straub; A. Weidemann; D. Weidemann (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler. S. 47-56.

Rose, N. (2016): Differenz(en) aufrufen. Oder: Wie ‚Migrationsandere‘ in der Schule erscheinen. In: T. Geier; K. Zaborowski (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer. S. 97-114.

Rösner, H.-U. (2012): Auf's Spiel gesetzte Anerkennung. Judith Butlers Bedeutung für eine kulturwissenschaftlich orientierte Heilpädagogik. In: N. Ricken, N. Balzer (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Transcript. S. 373-398.

Salzbrunn, M. (2014): Vielfalt/Diversität. Bielefeld: Transcript.

Santer, T. (2015): Stigmatisierung von Menschen mit Behinderungen. Veränderungen beginnen im Kopf. Unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/santer-stigma.html> (Stand: 07.12.2021).

Sauter, S. (2005): Rezension von: Jan Weisser: Behinderung, Ungleichheit, Bildung, Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld: transcript-Verlag 2005. In: EWR 5, Nr. 1 (Veröffentlicht am 13.02.2006), Unter: <http://www.klinkhardt.de/ewr/89942297.html> (Stand: 26.10.2022).

Scharf, B.; Ganz, K. (2022): Zwischen Identität und Betroffenenperspektive. Perspektiven der Disability und Gender Studies. Nicht publizierter Vortrag der ZeDiS Ringvorlesung, online am 01.11.2022.

Scherr, A. (2006): Der kleine Unterschied. Diskriminierung und soziale Ungleichheit. Unter: http://www.humanistische-union.de/nc/publikationen/vorgaenge/online__artikel/online__artikel_detail/browse/1/back/nach-autoren/article/der-kleine-unterschied/ (Stand: 22.11.2017).

Scherr, A. (2008): Diversity im Kontext von Machtbeziehungen und sozialen Ungleichheiten

In: GPJE (Hrsg.): Diversity Studies und politische Bildung. Schwalbach Ts: Wochenschau. S. 53-64.

Scherr, A. (2011): Diversity: Unterschiede, Ungleichheiten und Machtverhältnisse. In: R. Leiprecht (Hrsg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach Ts.: Wochenschau. S. 79-90.

Scherr, A. (2013): Agency - ein Theorie- und Forschungsprogramm für die soziale Arbeit? In: G. Graßhoff (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer. S. 229-242.

Scherr, A. (2016): Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden. (2. überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Schildmann, U.; Schramme, S. (2018): Inklusive Pädagogik und Intersektionalitätsforschung: Ansätze und Perspektiven eines neuen wissenschaftlichen Diskurses. In: E. Feyerer; W. Prammer; E. Prammer-Semmler; C. Kladnik; M Leibetseder; R. Wimberger (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Tagungsband der IFO. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 301-305.

Schneider, W.; Waldschmidt, A. (2012): Disability Studies. In: S. Moebius (Hrsg.): Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies. Eine Einführung. Bielefeld: Transcript. S. 128-150.

Schöne, A. (2018): Behindert und verrückt feiern - Die Disability und Mad Pride Parade. Unter: <https://leidmedien.de/aktuelles/behindert-und-verrueckt-feiern-die-disability-mad-pride-parade/> (Stand: 17.08.2018).

Schöne, A. (2020): Stell dir vor, es ist Disability Pride und kaum einer bekommt es mit. Wie Menschen mit Behinderung in Deutschland für mehr Sichtbarkeit kämpfen – und welche Rolle Corona dabei einnimmt. Spiegel-online. Unter: <https://www.spiegel.de/panorama/disability-pride-wie-menschen-mit-behinderung-fuer-mehr-sichtbarkeit-kaempfen-a-a6e8485e-ce07-402d-8543-c089151b69ae> (Stand: 25.11.2021).

Schönwiese, V. (2005): „Das gesellschaftliche Bild behinderter Menschen“. In: Behindert(e) in Familie, 28 (4). S. 32-41.

Schröder, S.; Wrana, D. (2015): Normalisierungen - eine Einleitung. In: P. Bühler; E. Forster; S. Neumann; S. Schröder; D. Wrana (Hrsg.): Normalisierungen. Wittenberger Gespräche III. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. S. 9-34.

Schröer, H. (2006): Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten Lernen? In: Migration und Soziale Arbeit (iza), 28 (1). S. 60-68.

Schröer, H. (2012): Diversity Management und Soziale Arbeit. In: Archiv Wissenschaft und

Praxis der Sozialen Arbeit, 1. S. 4-16.

Schubert, K.; Schwiertz, H. (2021): Konstruktivistische Identitätspolitik. Warum Demokratie partikulare Positionierung erfordert. In: Zeitschrift Politikwissenschaft online. Unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s41358-021-00291-2> (Stand: 22.05.2023).

Schulz, M. (2020): Doing Identity im Spannungsfeld von Dis-/Ability. Ein (Macht-)Spiel um Deutungsweisen in Interaktionen. In: H. Leontiy; M. Schulz (Hrsg.): Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion. Wiesbaden: Springer. S. 395-416.

Schulz, M. (2022): Die Entdeckung pädagogischer Individualität. Normalisierung und Veränderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens am Beispiel der Intersektion von Dis/ability und Migration. In: B. Konz, A. Schröter (Hrsg.): DisAbility in der Migrationsgesellschaft Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 111-124.

Schuppener, S.; Schlichting, H; Goldbach, A.; Hauser, M. (2021): Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung. Suttgart: Kohlhammer.

Seitz, S.; Finnern, N.-K.; Korff, N.; Scheidt, K. (Hrsg.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Shklar, J.N. (2013): Der Liberalismus der Furcht. Berlin: Matthes & Seitz.

Sierck, U. (2017): Widerspenstig, Eigensinnig. Unbequem. Die unbekannte Geschichte behinderter Menschen. Weinheim/Basel: Beltz.

Sierck, U. (2021): Wider das einseitige Opferbild. Zur unbekanntenen Geschichte behinderter Menschen. In: O. Musenberg; R. Koßmann; M. Ruhlandt; K. Schmidt; S. Uslu (Hrsg.): Historische Bildung inklusiv: Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten. Bielefeld: Transcript. S. 107-118.

Singer, P. (1994/ 2013): Praktische Ethik. (1. und 3. Aufl.). Stuttgart: Reclam.

Smykalla, S. (2014): Diskursivierung von Vielfalt: Methodologische Prämissen der Dekonstruktion. In: H.-C. Koller, R. Casale, N. Ricken (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 172-182.

Sparn, W. (2008): Einleitung. In: C. Ernst; W. Sparn; H. Wagner (Hrsg.): Kulturhermeneutik. Intedisziplinäre Beiträge zum Umgang mit kultureller Differenz. Münschen: Wilhelm Fink, S. 11-22.

Spatscheck, C.; Wagenblass, S. (Hrsg.) (2013): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Spellenberg, C; Wrana, D.** (2022): Diskurs: In: M. Feldmann; M. Rieder-Ladich; C. Voß; K. Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim: Beltz Juventa. S. 111-118.
- Staub, I.** (2012): Heterogenitäten und Ungleichheiten: Zwei Seiten sozialer Differenzen. Newsletter Lehrstuhl Soziologie, Sozialpolitik und Sozialarbeit, Band 11. S. 5-12. Unter: https://www.unifr.ch/sopa/de/assets/public/files/newsletter/Newsletter_11_integral.pdf (Stand: 15.12.2022).
- Stoll, J.** (2017): Behinderte Anerkennung? Interessensorganisation von Menschen mit Behinderungen in Westdeutschland seit 1945. Frankfurt a. M.: Campus.
- Straub, J.; Weidemann, A.; Weidemann, D.** (Hrsg.) (2007): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Sturm, T.; Wagner-Willi, M.** (Hrsg.) (2018): Handbuch schulische Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Supik, L.** (2005): Dezentrierte Positionierung: Stuart Halls Konzept der Identitätspolitik. Bielefeld: Transcript.
- Terkessidis, M.** (2011): Integration ist von gestern, „Diversity“ für morgen - Ein Vorschlag für eine gemeinsame Zukunft. In: W.-D. Bukow, G. Heck, E. Schulze, E. Yildiz (Hrsg.): Neue Vielfalt in der urbanen Stadtgesellschaft. Wiesbaden. Springer. S. 189-205.
- Tervooren, A.** (2001): Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Die Kategorie Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung. In: B. Fritzsche; J. Hartmann; A. Schmidt; A. Tervooren (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: Springer. S. 201-218.
- Tervooren, A.** (2003). Disability Studies. Einleitung. In: P. Lutz; T. Macho; G. Staupe; H. Zirden (Hrsg.). Der [Im-]Perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung. Köln: Böhlau. S. 416-417.
- Tervooren, A.** (2008): Repräsentation und Repräsentationskritik in den Disability Studies. Das Konzept des „verletzlichen Körpers“ revisited. Vortrag ZeDis Ringvorlesung. Unter: https://www.zedis-hamburg.de/wp-content/download-pdfs/tervooren_repraesentationskritik.pdf (Stand: 21.07.2023).
- Tervooren, A.; Engel, N.; Göhlich, M.; Mieth, I.; Reh, S.** (Hrsg.) (2014): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: Transcript.
- Thimm, W.** (1978): Behinderungsbegriff und Lebensqualität. Ansätze zu einer Vermittlung zwischen sonderpädagogischer Theorie und Praxis. - In: Brennpunkt Sonderschule. S. 24-30.
- Thimm, W.** (2006). Behinderung und Gesellschaft. Texte zur Entwicklung einer Soziologie der

Behinderten. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Tietze, K. (2021): Diversität und Inklusion in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik: Grundlagen und Empfehlungen für eine Umsetzung in der Praxis. Stuttgart: -Edition Kultur und Außenpolitik. Unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/74074> (Stand: 04.08.2023).

Trescher, H. (2018): Ambivalenzen pädagogischen Handelns - Reflexionen der Betreuung von Menschen mit „geistiger Behinderung“. Bielefeld: Transcript.

Trescher, H.; Börner, M. (2016). Repräsentanz und Subjektivität im Kontext geistiger Behinderung. Zeitschrift für Inklusion online, 11 (1). Unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/341/285> (Stand: 20.06.2023).

Tschacher, W.; Storch, M. (2017): Grundlagen des Embodiment-Ansatzes in den Humanwissenschaften. In: Motorik, 40 (3). S. 118-126.

Vedder, G. (2006): Die historische Entwicklung von Diversity Management in den USA und in Deutschland. In: G. Krell; H. Wächter (Hrsg.): Diversity Management - Impulse aus der Personalforschung. München. S. 1-23.

Vertovec, S. (2007): Superdiversität. Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Heimatkunde. Unter: <https://heimatkunde.boell.de/de/2012/11/18/superdiversitaet> (Stand: 04.01.2022).

Viermann, M. (2022). Konjunktives Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Villa, P.-I. (2012): Judith Butler. Eine Einführung. (2. aktual. Aufl.). Frankfurt a. M.: Campus.

Vinz, D. (2008): Vielfalt, Differenz und Chancengleichheit - Von Managing Diversity zu Diversity Politics? In: GPJE (Hrsg.): Diversity Studies und Politische Bildung. Schwalbach Ts.: Wochenschau.

Wacker, E. (2014): Verwobene Behinderungsprobleme Diversität und Inklusivität als Spagat und Zwickmühle. In: Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle 25(2). S. 231-267. Unter: http://www.soziale-probleme.de/06_Wacker_-_Verwobene_Behinderungsprobleme.pdf (Stand: 10.10.2017).

Wagner, P. (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.

Wagner, P.; Sulzer, A. (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte.

Waldenfels, B. (1990): Der Stachel des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2001): Verfremdungen der Moderne. Phänomenologische Grenzgänge. Göttin-

gen: Wallstein.

Waldschmidt, A. (2003a): „Behinderung“ neu denken: Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. In: A. Waldschmidt (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies, Tagungsdokumentation. Kassel: Bifos. S. 11-22.

Waldschmidt, A. (Hrsg.) (2003b). Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies, Tagungsdokumentation. Kassel: Bifos.

Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung?. In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 29 (1). S. 9-31. Unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770> (Stand: 09.07.2018).

Waldschmidt, A. (2007): Macht - Wissen - Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In: Waldschmidt, A.; Schneider, W. (Hrsg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: Transcript. S. 55-78.

Waldschmidt, A. (2009): Disability Studies. In: M. Dederich; W. Jantzen (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 125-133.

Waldschmidt, A. (2014): Macht der Differenz: Perspektiven der Disability Studies auf Diversität, Intersektionalität und soziale Ungleichheit. In: Soziale Probleme 25 (2). S.173-193. Unter: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/44796/ssoar-soziprobleme-2014-2-waldschmidt-Macht_der_Differenz_Perspektiven_der.pdf?sequence=1 (Stand: 03.01.2017).

Waldschmidt, A. (2015): Macht - Wissen - Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In: A. Waldschmidt, W. Scheider (Hrsg.). Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: Transcript. S. 55-78.

Waldschmidt, A. (2017): Norm, Normalität und Normalisierung - Perspektiven der Disability Studies, unveröffentlichter Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung: Diversity in Theorie und Praxis?! Georg-August-Universität Göttingen. Sozialwissenschaftliche Fakultät. Institut für Diversitätsforschung.

Waldschmidt, A. (2020): Jenseits der Modelle. Theoretische Ansätze in den Disability Studies. In: D. Brehme; P. Fuchs; S. Köbsell; C. Wesselmann (Hrsg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Berlin: Humboldt-Universität. S. 56-73.

Waldschmidt, A.; Scheider, W. (Hrsg.) (2015). Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: Transcript.

- Walgenbach, K.** (2012): Diversity Education - eine kritische Zwischenbilanz. In: *Neue Praxis*, 12 (3). S. 242-254.
- Walgenbach, K.** (2014): Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Wansing, G.** (2014): Konstruktion - Anerkennung - Problematisierung: Ambivalenzen der Kategorie Behinderung im Kontext von Inklusion und Diversität. In: *Soziale Probleme*, 25 (2). S. 209-230.
- Wansing, G.; Westphal, M.** (Hrsg.) (2014): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität und Intersektionalität. Wiesbaden: Springer.
- Warmuth, G.-S.** (2015): Gelebte Diversität. Erfolgreiche Umsetzungsstrategien am Beispiel einer technischen Hochschule. Wiesbaden: Springer.
- Weisser, J.** (2005): Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld: Transcript.
- Weisser, J.** (2007): Rassismusanalyse und Behinderung. In: *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 30 (3/4). S. 38-47.
- Weisser, J.** (2013): DisabiLiTy STudies in EducaTion. Kritische Wissensaktivitäten entfalten. In: M. Dederich, H. Greving, C. Mürner, P. Rödler (Hrsg.): *Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 261-290.
- Weisser, J.** (2018): Inklusion, Fähigkeiten und Disability Studies. In: T. Sturm, M. Wagner-Willi (Hrsg.). *Handbuch schulische Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 92-107.
- Weith, S.** (2010): Achtung und Missachtung: Erziehungsrealitäten in Institutionen der frühkindlichen (Behinderten)Pädagogik (Diplomarbeit).
- Wesselmann, C.** (2022): Konstruktionen von (Nicht-)Behinderung. In: B. Konz; A. Schröter (Hrsg.): *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten Handbuch Disability Studies*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 66-79.
- West, C.** (2014): Zwischen kulturellem Pluralismus und Transkulturalität – Postmoderne Momente im Migrationsdiskurs. In: P. Gans (Hrsg.): *Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration*. Hannover: Forschungsberichte der ARL 3. S. 92-126.
- West, C.; Fenstermaker, S.* (1995). Doing Difference. In: *Gender & Society*, 9 (1). S. 8-37.
- Wiede, W.** (2020): Subjekt und Subjektivierung, Version: 3.0, In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. Unter: http://docupedia.de/zg/Wiede_subjekt_und_subjektivierung_v3_de_2020 (Stand: 07.10.2021).

- Wimmer, M.** (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatistische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, 1. Beiheft Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. S. 109-122.
- Winter, R.** (2012): Die Differenz leben. - Stuart Hall „Der Westen und der Rest“ und „Wann war der Postkolonialismus“. In: J. Reuter, A. Karentzos (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer. S. 131-141.
- Wrana, D.** (2014): Praktiken des Differenzierens. Zu einem Instrumentarium der poststrukturalistischen Analyse von Praktiken der Differenzsetzung. In: A. Tervooren; N. Engel; M. Göhlich; I. Mieth; S. Reh (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: Transcript, S. 79-96.
- Yildiz, E.** (2011): Migration als Ressource: vom hegemonialen Diskurs zu einem diversitätsbewussten Blick. In: S. Sting; V. Wakouning (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität. Austria: Forschung und Wissenschaft. Erziehungswissenschaft, Band 12. Wien: LIT Verlag.
- Yildiz, E.** (2012): Von der schulischen Selektion zu einer diversitätsbewussten Bildung. In: K. Fereidooni (Hrsg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer. S. 153-160.
- Young, I. M.** (1996): Fünf Formen der Unterdrückung. In: H. Nagl-Docekal; H. Pauer-Studer (Hrsg.): Politische Theorie. Differenz und Lebensqualität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 99-139.
- ZHdK / Züricher Hochschule der Künste** (2022). repräsentation und repräsentationskritik im feld der visuellen kultur. Wikieintrag Unter: <https://wiki.zhdk.ch/repraesentation/doku.php?id=wiki:text> (Stand: 02.08.2023).