

utb.

Hedderich | Biewer  
Hollenweger | Markowetz (Hrsg.)

# Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik



### **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar  
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto  
facultas · Wien  
Wilhelm Fink · Paderborn  
A. Francke Verlag · Tübingen  
Haupt Verlag · Bern  
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn  
Mohr Siebeck · Tübingen  
Nomos Verlagsgesellschaft · Baden-Baden  
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel  
Ferdinand Schöningh · Paderborn  
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart  
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz, mit UVK / Lucius · München  
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen · Bristol  
Waxmann · Münster · New York

*Die Herausgeberinnen und Herausgeber*

Prof. Dr. Ingeborg Hedderich lehrt an der Universität Zürich,

Prof. Dr. Judith Hollenweger an der PH Zürich.

Prof. Dr. Gottfried Biewer lehrt an der Universität Wien und

Prof. Dr. Reinhard Markowetz an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Ingeborg Hedderich  
Gottfried Biewer  
Judith Hollenweger  
Reinhard Markowetz  
(Hrsg.)

# Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2016

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch  
sind erhältlich unter [www.utb-shop.de](http://www.utb-shop.de)

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens  
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2016.L. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagillustration: © okalinichenko/fotolia (Bearbeitung: Berthold Buchheiser).

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2016.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 8643

ISBN 978-3-8252-8643-9

## 93 Grundbegriffe und Grundlagen: Disability Studies, Diversity und Inklusion

### Marianne Hirschberg und Swantje Köbsell

#### Zusammenfassung

Ausgehend von den Disability Studies, die grundlegend mit der gesellschaftlichen Ausrichtung am funktionsfähigen Körper brechen und Behinderung in einem Kontinuum zu Nichtbehinderung verorten (Dis\_ability), wird der Bogen zu Diversity geschlagen. Die Schreibweise Dis\_ability bzw. Nicht\_Behinderung (dis\_ability gap) veranschaulicht die Perspektive des Kontinuums. Die im Kontext der Disability Studies diskutierten Anforderungen für die gesellschaftliche Inklusion behinderter und nichtbehinderter Menschen werden kritisch reflektiert und mit den für eine Diversität wertschätzende Gesellschaft notwendigen Desiderata vor dem Hintergrund gesellschaftlicher In- und Exklusionsprozesse eingeordnet. Abschließend werden die aus dem Diskurs um Dis\_ability und Diversity sowie aus dem Intersektionalitätsdiskurs resultierenden Herausforderungen benannt und Entwicklungsmöglichkeiten für eine inklusive Gesellschaft aufgezeigt.

#### 1 Einleitung

Auf den ersten Blick teilen Disability Studies, Diversity und Inklusion eine umfassende Perspektive auf Gesellschaft: die gleichberechtigte Einbeziehung früher ausgeschlossener Gruppierungen. Bei näherem Hinsehen greifen sie zwar ineinander, unterscheiden sich jedoch deutlich in ihrem Fokus. Die Disability Studies vertreten eine neue Perspektive auf Behinderung, indem sie diese als Ergebnis der Benachteiligung beeinträchtigter Menschen durch gesellschaftliche Barrieren begreifen. Diversity wird häufig auf die Orientierung an einer ethnischen oder kulturellen Vielfalt reduziert, obgleich mit dem Begriff jegliche gesellschaftliche Vielfalt und somit alle Differenzkategorien (und mehr als die klassischen Kategorien der Cultural Studies: Race, Class, Gender) gefasst werden sollen. Häufig werden jedoch Nicht\_Behinderung oder auch andere Kategorien ausgelassen.

Der Begriff Inklusion erfährt seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) eine Renaissance, er wird neu interpretiert und dabei oft gefährlich auf den Einschluss behinderter Menschen in die ausgrenzende Gesellschaft verkürzt. Diese – häufig unausgesprochene – Deutung der Konvention missinterpretiert sie jedoch entschieden. Neben der Bezugnahme auf die UN-BRK wird Inklusion mit ihrem Pendant Exklusion seit Langem soziologisch auf gesellschaftliche Randgruppen, also von Exklusion bedrohte oder bereits ausgeschlossene benachteiligte Gruppierungen, diskutiert.

## 2 Disability Studies

### 2.1 Disability Studies: Hintergrund und Geschichte

Die Disability Studies entwickelten sich in den 1980er Jahren, zeitgleich aber unabhängig voneinander in Großbritannien und den Vereinigten Staaten. In beiden Ländern kam die Inspiration aus den jeweiligen Bewegungen behinderter Menschen, und in beiden Fällen lag eine radikal neue Sichtweise von Behinderung zugrunde. Die Bewegungen entstanden zu einer Zeit, als Studenten-, Frauen- und andere soziale Bewegungen bereits in einigen gesellschaftlichen Bereichen traditionelles Denken infrage gestellt hatten. Die Situation behinderter Menschen wurde von diesen gesellschaftlichen Veränderungen zunächst nicht berührt; ihre Lebenssituation war nach wie vor geprägt von einer durch das medizinische Modell geprägten Sichtweise auf Behinderung. Dieses setzt Beeinträchtigung mit Behinderung gleich; Behinderung wird als individuelles, tragisches Schicksal angesehen; wenn keine Heilung erreicht werden kann, muss sich das betroffene Individuum an die Bedingungen, die es vorfindet, anpassen. In dieser Perspektive sind behinderte Menschen keine Rechtsträger/innen, die selbst über ihr Leben bestimmen. Vielmehr wissen Behinderungsexpert/innen, was gut für behinderte Menschen ist. Aus dieser Perspektive resultieren Fremdbestimmung und gesellschaftliche Ausgrenzung, zu der eine barriere reiche Infrastruktur einen nicht unerheblichen Anteil beisteuert.

Allerdings führten die sozialen bzw. Bürgerrechtsbewegungen dazu, dass auch zunehmend behinderte Menschen den scheinbar naturgegebenen Zusammenhang von Beeinträchtigung und gesellschaftlichem Ausschluss in Frage stellten (vgl. Steiner 2003). Eine neue Sicht auf Behinderung entwickelte sich und veränderte die Wahrnehmung von Behinderung und damit die Selbstwahrnehmung behinderter Frauen und Männer. 1976 formulierte die britische Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) erstmalig das, was in Großbritannien später als „soziales Modell von Behinderung“ bezeichnet wurde (u.a. Oliver 1983). UPIAS unterschied die Ebenen *impairment* (Beeinträchtigung, die funktionale Beeinträchtigung aufgrund einer körperlichen, geistigen oder sensorischen Schädigung) und *disability* (Verlust oder Begrenzung von gleichberechtigter Teilhabe aufgrund physischer oder gesellschaftlicher Barrieren). Behinderung wird hier als das Ergebnis eines gesellschaftlichen Prozesses beschrieben: “In our view, it is society which disables [...] Disability is something imposed on top of our impairments, by the way we are unnecessarily isolated and excluded from full participation in society. Disabled people are therefore an oppressed group in society” (UPIAS 1976, 31, zit. nach Priestley 2003, 26).

Das soziale Modell war der Gegenentwurf zum vorherrschenden medizinischen bzw. individuellen Modell von Behinderung. Es revolutionierte das Selbstbild behinderter Frauen und Männer – nicht sie waren „falsch“, wie ihnen immer signalisiert wurde, sondern vielmehr die Gesellschaft, die ausgrenzte und Teilhabe nicht ermöglichte. Wichtig war jetzt nicht mehr, welche „Behinderungsart“ man hatte, sondern die geteilte Erfahrung der Ausgrenzung, die zur Basis für den beeinträchtigungs-übergreifenden solidarischen Kampf gegen Ausgrenzung und Fremdbestimmung wurde. Zwischen den Behindertenbewegungen in Großbritannien und den USA gab es graduelle Unterschiede – die Brit/innen stellten den Kampf gegen die gesellschaftliche Unterdrückung in den Mittelpunkt, die US-Amerikaner/innen den Kampf für Bürger/innenrechte; Grundlage war jedoch bei beiden die Trennung der biologischen und der gesellschaftlichen Ebene von Behinderung. Damit wurde es möglich, Behinderung als soziale Konstruktion zu fassen und zu analysieren, in welchen gesellschaftlichen Bereichen und durch welche Prozesse die Konstruktion von Behinderung erfolgte. Zeitlich etwas versetzt wuchs sowohl in Großbritannien als auch USA das Interesse, sich auf akademischer Ebene mit Behinderung bzw. der

neuen Sicht von Behinderung auseinanderzusetzen; in beiden Ländern sind die Disability Studies inzwischen als Disziplin etabliert (vgl. Barnes 2008, Maskos 2005).

Allerdings gibt es in den USA und Großbritannien durchaus Unterschiede, wie an die Erforschung des Behinderungsprozesses herangegangen wird. So dient in Großbritannien oftmals das soziale Modell als Grundlage für eine neomarxistisch geprägte Herangehensweise, die vor allem in der Soziologie und Politikwissenschaft angesiedelt ist. In den USA, wo seit den 1990ern die Kulturwissenschaften große Bedeutung gewonnen haben (vgl. Davis 2002, 46), bestehen neben dem sozialen auch andere Modelle von Behinderung (vgl. Goodley 2011, 13, 17f.), die aber alle Behinderungen als soziale Konstruktion ansehen (vgl. Valle/Connor 2011, 42). Waldschmidt (2009, 130) fasst die verbindende Basis aller Disability Studies-Betreibenden so zusammen: „Allen Vertretern und Vertreterinnen der Disability Studies geht es um den Versuch, Behinderung als soziale Konstruktion zu konzeptionalisieren, d.h. gesundheitsrelevante Differenz wird nicht als (natur-)gegeben verstanden, im Sinne einer vermeintlich objektiv vorhandenen, medizinisch-biologisch definierbaren Schädigung oder Beeinträchtigung, sondern als historisches, kulturelles und gesellschaftliches Differenzierungsmerkmal.“

Auf beiden Seiten des Atlantiks stellen die inter- und multidisziplinären Disability Studies das traditionelle Verständnis von Behinderung als biologisch bedingtes, persönliche Schicksal, in das es sich zu fügen gelte, grundlegend in Frage. Sie untersuchen die historische, kulturelle und gesellschaftliche Gewordenheit des Differenzierungsmerkmals Behinderung, das als gesellschaftliche Konstruktion, als soziales, kulturelles und politisches Phänomen (vgl. Goodley 2011, 1) angesehen wird. Ferner analysieren sie die gesellschaftlichen Bedingungen, die u.a. durch die Aufrechterhaltung eines negativen Behindertenbildes die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen ver- und damit be-hindern (Maskos 2005). Behinderung wird dabei als universelles Phänomen gesehen, von dem – im Gegensatz zu den Merkmalen anderer gesellschaftlicher Minderheiten – alle jederzeit betroffen werden können, und auch werden, wenn sie lange genug leben. Dies wird daher im internationalen Diskurs als „temporarily able bodied“, TAB, bezeichnet (vgl. Davis 2002, 36, Goodley 2011, 1). Behinderung wird als universelle menschliche Erfahrung angesehen, deren Untersuchung „das Verständnis für die Erfahrung des Menschseins, für menschliche Verschiedenheit und auch für die Verfasstheit der Gesellschaft“ erweitert (Maskos 2005, 132).

## 2.2 Disability Studies in Deutschland

Auch die deutsche Behindertenbewegung entstand vor dem Hintergrund eines veränderten Verständnisses von Behinderung. Zwar gab es hier keine bewegungsverbindliche „offizielle“ Definition eines sozialen Modells wie in Großbritannien. Grundlegend war jedoch auch hier die Überzeugung, dass Behinderung kein individuelles, medizinisches, sondern ein gesellschaftliches Phänomen ist, wodurch „aus dem individuellen unveränderlichen Schicksal eine verursachte Behinderung, eine veränderliche Variable [wurde]“ (Rothenberg 2012, 26). Behinderung wurde hier somit ebenfalls als gesellschaftliche Konstruktion konzeptionalisiert, die durch politische und gesellschaftliche Veränderungen umgestaltet werden konnte. „Leitthema“ der deutschen Behindertenbewegung wurde der Kampf *gegen* Aussonderung und *für* Selbstbestimmung, Teilhabe und Bürger/innenrechte sowie *gegen* das Absprechen des Lebensrechtes. Gleichzeitig wurde die „Deutungshoheit“ der Medizin im Hinblick auf Behinderung, die medizinische Klassifizierung und die daraus folgende Bevormundung und Fremdbestimmung kritisiert und damit die gesellschaftlichen Diskurse zu Behinderung radikal in Frage gestellt (vgl. Köbsell 2012b). Ein weiteres Ziel der Behindertenbewegung war die wertfreie Anerkennung körperlicher Besonder-



heiten als einer Lebensform von vielen. Vor diesem Hintergrund entstanden ab Ende der 1970er Jahre zahlreiche Veröffentlichungen, die sich im Nachhinein als Arbeiten der Disability Studies bezeichnen lassen (vgl. von Daniels u.a. 1983; Sierck & Radtke 1984; Ewinkel u.a. 1985). Dennoch gab es hier – im Gegensatz zu den USA und Großbritannien – keine Bestrebungen, das neue Denken über Behinderung auch als akademische Disziplin zu verankern. Zwar beklagte bereits 1980 die Bremer Krüppelgruppe das Fehlen einer „parteiliche(n) Wissenschaft von Betroffenen und im Interesse der Betroffenen, also eine Wissenschaft der Krüppel („Krüppologie)“ (Mitglieder der Krüppelgruppe Bremen 1980, 6) und etliche behindertenbewegte Frauen und Männer brachten z.B. als Lehrbeauftragte das neue Denken über Behinderung in Hochschullehre ein – Bestrebungen eine parteiliche „Behinderungs“-Wissenschaft auf den Weg zu bringen, innerhalb derer das kritische Nachdenken über Behinderung als soziales Phänomen hätte theoretisch weiterentwickelt und fundiert werden können, gab es hier jedoch nicht. Erst zwei Tagungen in den Jahren 2001 und 2002, die Vertreter/innen der internationalen Disability Studies mit deutschen Aktivist/innen zusammenbrachten, änderten dies und führten 2002 zur Gründung der AG Disability Studies in Deutschland ([www.disabilitystudies.de](http://www.disabilitystudies.de), 13.05.2015). Der Prozess der Etablierung der Disability Studies gestaltet sich allerdings zäh. Nach der Sommeruniversität 2003 (Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken! Hermes & Köbsell 2003), in deren Rahmen auch eine Tagung zu den kulturwissenschaftlichen Perspektiven der Disability Studies stattfand (Waldschmidt 2003), gab es nur wenige Disability Studies-Veranstaltungen in Deutschland. Die Zahl der deutschen Veröffentlichungen zu den Disability Studies ist in den letzten Jahren erheblich angewachsen, allerdings fehlt eine interdisziplinäre Fachzeitschrift zur Anregung des Austausches im deutschsprachigen Raum; auch die Rezeption im englischsprachigen Ausland findet – trotz Veröffentlichungen in englischer Sprache (z.B. Köbsell 2006, Waldschmidt 2006, Degener 2006, Pfahl & Powell 2014) – nicht statt. Die Verankerung der Disability Studies an Hochschulen gestaltet sich ausgesprochen mühevoll; über Behinderung außerhalb der „Sonderwissenschaften“ wie Heil-, Sonder- und Rehabilitationswissenschaften zu forschen und zu lehren, erweist sich hierzulande als äußerst schwierig (vgl. Schneider & Waldschmidt 2012). Auch die drei Professuren, die es momentan mit der Denomination Disability Studies gibt, sind – wenn auch mit eindeutig sozialwissenschaftlicher Ausrichtung – in der Heilpädagogik oder an Hochschulen mit den Schwerpunkten Soziale Arbeit und Gesundheit angesiedelt (Stand Mai 2015). Eine universitäre Verankerung als Fach, das wie in Großbritannien und den USA mit eigenständigen Abschlüssen studiert werden kann, scheint noch in weiter Ferne zu liegen. Trans- und interdisziplinäre Projekte wie der im Fachbereich Geschichte der Universität Bremen angesiedelte interdisziplinäre Forschungsverbund „Homo Debilis“ sind rar (<http://www.homo-debilis.de>, 13.04.2015).

### 2.3 Disability Studies und Inklusion

Im Zuge des Inklusionsdiskurses und der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wird in öffentlichen Äußerungen zum Thema zunehmend auf einen Begriff von Behinderung Bezug genommen, der diese nicht mehr essenzialisierend als Teil „des Wesens“ der Betroffenen sieht, sondern als gesellschaftliche Konstruktion. In der Präambel der UN-BRK wird definiert, „dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (Präambel UN-BRK). In dieser Definition werden die individuelle („Beeinträchtigungen“) und gesellschaftliche Ebene („einstellungs- und umweltbedingte Barrieren“) getrennt betrachtet und damit verdeutlicht, dass

Behinderung – im Sinne einer gesellschaftlichen Konstruktion – keine zwangsläufige Folge einer vorliegenden Beeinträchtigung sein muss, sondern von den gesellschaftlichen Bedingungen abhängig ist. Diese Erläuterung ähnelt der UPIAS-Definition (s.o.), die auch bei der Beschreibung der Bezugsgruppe in der UN-BRK verwendet wird: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Art. 1 Uabs. 2 UN-BRK, vgl. ausführlich zum Behinderungsverständnis der Konvention Hirschberg 2011).

Auch in den Disability Studies ist Inklusion ein zentrales Thema (vgl. Barton & Armstrong 2001), allerdings gibt es nicht viele Arbeiten aus den Disability Studies, die sich mit der pädagogischen Umsetzung der inklusiven Bildung befassen (vgl. Köbsell 2012a, Hirschberg & Lindmeier 2013). Die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen wird überwiegend im gesamtgesellschaftlichen Rahmen betrachtet; dabei geht es vor allem um die Analyse der Strukturen und Bedingungen, die Behinderung im Bildungswesen bzw. -prozess erst hervorbringen. Damit verbunden ist oft eine grundlegende Kritik an Sonderbeschulung und Sonderpädagogik, die als zentraler Teil des Behinderungsprozesses angesehen werden, da die langjährige Praxis des schulischen „Besonderen“ zentral für die Hervorbringung separierender Denk- und Handlungsstrukturen gewesen sei und sie sodann fortlaufend gerechtfertigt und damit fortgeschrieben habe (Goodley 2011, 138).

Aufgrund der vehementen Kritik der Disability Studies an der aussondernden traditionellen Pädagogik gab es (international) wenig gegenseitige Wahrnehmung von Disability Studies und (Sonder)-Pädagogik. Dies ändert sich seit einiger Zeit im angloamerikanischen Sprachraum; vor allem in den USA interessieren sich im Kontext des Inklusionsdiskurses zunehmend kritische Sonderpädagog/innen für die Disability Studies. Ihr Anliegen ist, Behinderung anders denken und konzeptionalisieren zu wollen als innerhalb der defizitorientierten Sonderpädagogik (Connor 2014). Seit 2000 gibt es in der American Educational Research Association (AERA) eine „Special Interest Group (SIG) Disability Studies in Education“, die jedes Jahr eine Tagung an unterschiedlichen Orten durchführt. Dabei werden jeweils herausragende Wissenschaftler/innen, die durch kritische Beiträge zum Verständnis von Behinderung beigetragen haben, ebenso ausgezeichnet wie Nachwuchswissenschaftler/innen dieses Bereichs. Bei der bisher einzigen Tagung, die in Europa (Gent) stattfand, ging die Auszeichnung an die deutschen Inklusionsforscher/innen Ines Boban und Andreas Hinz (Connor et al. 2012).

Das Interesse der kritischen Sonderpädagog/innen an den Disability Studies wurde vor allem durch den Konservatismus der sonderpädagogischen Diskurse in den USA ausgelöst. Aktuelle Diskurse wurden dort ignoriert; eine kritische Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Behinderung und Normalität (Valle & Connor 2011, 43ff.) fand genauso wenig statt wie die Hinterfragung der eigenen Rolle als Sonderpädagog/innen (Connor 2014). Dies weckte das Interesse für den kritischen Diskurs zum Thema Behinderung innerhalb der Disability Studies. Einige Kritiker/innen nahmen Kontakt mit der US-amerikanischen Society für Disability Studies auf und bringen sich dort seit den 1990ern aktiv ein. Leitend war dabei die Frage, wie Behinderung – insbesondere im Kontext Schule – konstruiert wird und wie ein Verständnis von Behinderung im Sinne der Disability Studies pädagogische Theorie, Forschung und Lehre sowie pädagogische Interaktionen beeinflussen kann (Baglieri et al. 2011, 268).

Unter dem Dach der Disability Studies in Education (DSE) versammelt sich ein breites Spektrum von Akademiker/innen und Praktiker/innen unterschiedlicher fachlicher Herkunft und theoretischer Prägung. Auf diese Pluralität wie auch auf Interdisziplinarität wird großer Wert gelegt, um darüber sicherzustellen, dass man sich außerhalb der traditionellen sonderpädago-

gischen „Pfade“ bewegt. Die gemeinsame Grundlage ist ein Verständnis von Behinderung als gesellschaftlicher Konstruktion und die getrennte Betrachtung von individueller und gesellschaftlicher Ebene. Analog zum britischen Sozialen Modell wird ausgeführt: “Furthermore, we make a distinction between impairment and disability” (Baglieri et al. 2011, 270), denn “(s)ocial models of disability [...] provide theories of practice that disrupt much that we have taken for granted in education” (ebd. 273). Vor diesem Hintergrund spielt die Auseinandersetzung mit Ableism und seinen Auswirkungen eine wichtige Rolle. Nach Campbell bezeichnet Ableism “(a) network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard), that is projected as the perfect, species-typical and therefore essential and fully human. Disability then is cast as a diminished state of being human” (Campbell 2001, 44 sowie Campbell 2009, 5, vgl. auch Maskos 2010, Hirschberg 2015, Köbsell 2015).

Behinderung wird nie „an sich“ betrachtet, sondern immer in einen politischen, historischen und gesellschaftlichen Kontext gestellt. Die Interessen, Erfahrungen, Ansichten und Stimmen behinderter Menschen i.S. von „Expert/innen in eigener Sache“ dienen als Bezugspunkt von Forschung und Lehre. Auf diese Weise sollen Defizitmodelle von Behinderung zurückgedrängt und Gerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit sowie die volle gesellschaftliche Teilhabe behinderter Menschen gefördert werden.

Auch der intersektionalen Betrachtung menschlicher Diversität wird für die Veränderung der (schul-)pädagogischen Praxis große Bedeutung beigemessen: „[...] our intention is to question conventional and naturalized ways of thinking about difference to bring greater balance to the intellectual grounding for understanding and responding to school failure. We are interested in generating knowledge about how macrolevel processes – such as societal attitudes about diversity – intersect with disability issues as well as how better to understand the ways that race, class, gender, language, culture, and sexual orientation shape the experience of disability (Baglieri et al. 2011, 270).

Disability Studies in Education möchte einen Organisationsrahmen für Zusammenarbeit und Austausch bieten, innerhalb dessen Fragen von sozialer Gerechtigkeit im Bildungswesen allgemein, aber vor allem im Hinblick auf den Umgang mit Unterschiedlichkeit und insbesondere Behinderung im inklusiven Unterricht kritisch diskutiert werden. Zentrales Anliegen ist, den Einfluss und die Sichtbarkeit von DSE im Inklusionsdiskurs zu erhöhen.

Disability Studies in Education soll auch Eingang in die Curricula der Lehrer/innenausbildung finden: Behinderung soll hier nicht mehr als Defizit, sondern als Teil menschlicher Vielfalt unter Einbezug der Geschichte und Kultur behinderter Menschen dargestellt werden. Ferner sollen in der Lehrer/innenausbildung Ableism in seinen zahlreichen Facetten thematisiert, Normalitätskonzepte hinterfragt und zukünftige Lehrer/innen befähigt werden, Schüler/innen mit Beeinträchtigungen bei der Entwicklung einer positiven „disability identity“ zu unterstützen.

Darüber hinaus sollen angehende Lehrer/innen befähigt werden, die eigene Rolle als (i.d.R.) selbst nicht-beeinträchtigte Pädagog/in kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen. Dies sei “crucial because special education enculturates all educators who work within it to be unquestioning of its own practices and the status quo it helps maintain” (Connor 2014). Dazu gehört auch das Hinterfragen der eigenen Privilegien als nichtbehinderte Akteur/in im Bildungssystem. Die Konstruktion von Nicht\_Behinderung im Bildungssystem müsste ebenso in das Curriculum aufgenommen werden wie die Fragen danach, wie Behinderung und Ableism von den Betroffenen erlebt werden und schließlich auch, wie das veränderte Denken über Behinderung sich in pädagogische Handlungen im Klassenzimmer überführen lässt. Über das Reflektieren der eigenen Rolle hinaus – auch im Hinblick auf die eigene Vorbildfunktion – müsse eine kritische Auseinandersetzung mit institutionalisierter Bildung und ihren Verwobenheiten mit

gesellschaftlichen Machtstrukturen geführt werden: „The Behemoth of institutionalized special education that exists, reified through interlocking ideas, systems, institutions, disciplines, is formidable“ (ebd.) und stelle – unhinterfragt weiterpraktiziert – ein großes Hindernis für gelingende Inklusion dar.

#### 2.4 Disability Studies in Education (DSE) als kritische Begleiterin der Inklusion

Soweit feststellbar, gibt es in Deutschland noch keinen Diskurs „Disability Studies in Education“. Allerdings gibt es auch hier die vom medizinischen Modell geprägte Sichtweise von Behinderung bei vielen Lehrkräften, nach der Behinderung vor allem ein individuelles Defizit und tragisches Schicksal ist. Auswirkungen von Ableism in Schule und Klassenzimmer, in der Interaktion zwischen Schüler/innen, Lehrer/innen und anderen Mitarbeiter/innen werden oftmals nicht erkannt, problematisiert oder hinterfragt. Wenn aber Inklusion wirklich gewollt ist, ist die kritische Auseinandersetzung mit dem kulturell tief verankerten Ableism und seinen (Selbst)-Normalisierungsanforderungen sowie mit Beeinträchtigung, Behinderungs- und Normalitätskonstruktionen unerlässlich.

Inklusion kann, sofern die Bedingungen stimmen, zum Abbau von Behinderung im Sinne der UN-BRK beitragen. Beeinträchtigungen jedoch wird es immer geben und es muss mit ihnen auch im pädagogischen Alltag umgegangen werden. Hierfür ist es notwendig, Beeinträchtigungen und Behinderungen sprachlich konkret zu benennen, ohne zu bemitleiden, zu stigmatisieren oder zu bevormunden. Vielmehr müssen Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Beeinträchtigungen ernst genommen werden – das heißt aber, dass über die Beeinträchtigungen und ggf. ihre Auswirkungen auf das Leben der Betroffenen adäquat, also wertschätzend und ohne Mitleid gesprochen werden muss, denn: „Inclusion cannot be realised through the denial of disability“ (Cook et al. 2001, 308). Vielmehr werden durch Verschweigen und Negieren von Beeinträchtigung und Behinderung gerade die Bilder transportiert, die Inklusion eigentlich überwinden will: „Why is there silence around disability? If inclusion is about embracing diversity, why are we afraid to talk about disability in the classroom? It is sobering to acknowledge just how much our students reflect what we project as teachers. Children get messages about disability from somewhere, and that somewhere includes teachers. If we are uncomfortable about disability, it stands to reason that students with and without disabilities will be, too“ (Valle/Connor 2011, 191).

Die Disability Studies können für inklusive Prozesse als kritische Begleiterin, als „critical watchdog“ (vgl. Danforth/Gabel 2008, 1) agieren und dafür sorgen, dass für gelingende Inklusion zentrale Themen und Fragen tatsächlich berücksichtigt werden, die sonst im (Schul-)Alltag unter dem Druck der Alltagsverhältnisse schnell „unter den Tisch fallen“ oder nur oberflächlich „abgehandelt“ werden. „DSE reminds us to always be vigilant to the pull of powerful normalizing discourses“ (Morton 2012). Schule als wichtige Sozialisierungsinstanz und zentraler gesellschaftlicher Ort kann zur Veränderung von z.B. ableistischen Sicht- und Verhaltensweisen beitragen, wenn die scheinbare Naturhaftigkeit von Behinderung ebenso wie Normalitätskonstruktionen hinterfragt, Ableism entlarvt und Umgangsweisen entsprechend verändert werden.

### 3 Diversity

Der Begriff Diversity wird in den Sozialwissenschaften im deutschsprachigen Raum seit den 1990er Jahren verwendet (Mecheril 2007). Er zielt einerseits auf die Gleichstellung von Menschen und die Herstellung von Chancengleichheit, um gerechte (Bildungs-)Chancen anzustreben. Gesellschaftliche Ungleichheitsdimensionen werden als das Ergebnis gesellschaftlicher

Konstruktionsprozesse angesehen, durch die Träger/innen bestimmter Merkmale gegenüber den „normalen“ (zu Normalität vgl. Beitrag von Köbsell im vorliegenden Band) Vertreter/innen der Mehrheitsgesellschaft zu „Anderen“ gemacht werden. Diese Hierarchisierung unterschiedlicher Personengruppen spiegelt die gesellschaftlichen Machtverhältnisse wider, in denen sich Mitglieder westlicher Gesellschaften bewegen und entwickeln. Folgt man beispielsweise dem Modell der vier Dimensionen von Diversity nach Gardenswartz/Rowe (1995), wird deutlich, dass die *Persönlichkeit* von Menschen durch das Zusammenspiel mehrerer Faktoren unterschiedlicher Ebenen geprägt wird. Nicht nur Faktoren der *inneren Dimension* wie Geschlecht oder Behinderung, sondern ebenso Faktoren der *äußeren Dimension* wie soziale Herkunft oder Familienstand und auch Faktoren der *organisationellen Dimension* wie der berufliche Status sind relevant für die Entwicklung der Persönlichkeit. Darüber hinaus bietet diese Sichtweise „die Möglichkeit, Vielfalt in ihren unterschiedlichen Aspekten sichtbar, benennbar und somit fassbar zu machen und gleichzeitig einer allzu großen Komplexitätsreduktion sowie der Gefahr von Stereotypisierung und Stigmatisierung entgegenzuwirken“ (Abdul-Hussain & Baig 2009, 32). So wird es auch möglich, „den Blick auf vielfältige Differenzierungen innerhalb von Differenzkategorien“ zu lenken (Kuhn 2012, o.S.).

Andererseits findet man den Begriff Diversity auch im Kontext von Strategien der Unternehmensführung: „Managing Diversity“ bezeichnet „ein Prinzip der Unternehmensführung, das Differenzen zwischen Menschen als Stärke und die Berücksichtigung von Unterschieden als Schlüssel zum unternehmerischen Erfolg betrachtet“ (Mecheril 2007, o.S.).

Diversity präsentiert sich somit in (mindestens) zwei, nicht vollständig zu trennenden Varianten (vgl. Salzbrunn 2014): Zum einen steht der Begriff für die Anerkennung und Wertschätzung menschlicher Vielfalt unter Berücksichtigung verschiedener Unterstützungsbedarfe. Zum anderen geht es um die Nutzung der Ressourcen menschlicher Vielfalt zur Steigerung der Effektivität und Produktivität. Während einerseits angestrebt wird, von gesellschaftlichen (Macht-) Verhältnissen geprägte Ungleichheit zu hinterfragen und zu verändern, geht es andererseits bei Managing Diversity um die Profitmaximierung durch geschickte Platzierung und Kombination von Menschen mit unterschiedlichen Merkmalen (vgl. kritisch Kuhn 2012). Von der jeweiligen Zielrichtung hängt auch ab, ob die Ungleichheitsdimension „Behinderung“ mit berücksichtigt wird oder nicht.

„Managing Diversity“ ist inzwischen auch aus den Leitbildern von Bildungsinstitutionen nicht mehr wegzudenken. Es im Leitbild verankert zu haben, steht für die Fortschrittlichkeit und den bewussten Umgang der jeweiligen Einrichtung mit menschlicher Unterschiedlichkeit: „Diversity Management bezeichnet Strategien, Konzepte und Maßnahmen im Umgang mit personaler und organisationaler Vielfalt in Unternehmen und Institutionen und ist somit Leitungsaufgabe. Managing Diversity beinhaltet den bewussten Umgang mit Diversität als Aufgabe für alle Beteiligten“ (<http://www.uni-bremen.de/diversity/was-heisst-denn-diversity.html>, 12.04.2015). So ist Managing Diversity beispielsweise an der Universität Bremen eng mit Ansätzen zu Antidiskriminierung und Chancengleichheit sowie zu Internationalisierung und Interkulturalität verknüpft. Intersektional zu denken und zu beteiligen, zu aktivieren und zu vernetzen, generell zu kommunizieren wird als entscheidend herausgestellt. Darüber hinaus spielen aber auch hier unternehmerische Interessen eine Rolle. So ist auf der Homepage der Universität Bremen weiter zu lesen, dass es das Ziel der Strategie sei „die Attraktivität der Universität Bremen für Studierende und Mitarbeiter/innen auf allen Ebenen sowie insbesondere für internationale Studierende und internationales Hochschulpersonal und damit die Wettbewerbsfähigkeit der Universität zu steigern“ (vgl. ebd.).



Bei den Bekenntnissen zur Wertschätzung von Vielfalt wird oft nicht deutlich, ob tatsächlich *alle* oder nur bestimmte Unterschiede gemeint sind. So geht es im anglophonen Sprachraum vor allem um die „klassische“ Trias race – class – gender der Cultural Studies (vgl. Hall 1997, 1999), wohingegen im kontinentalen Europa lange Zeit der Schwerpunkt vor allem auf der Dimension Gender lag. Allerdings lässt sich in letzter Zeit – analog zu den im Amsterdamer Vertrag genannten Dimensionen – eine zunehmende Erweiterung feststellen; genannt werden nun über gender hinaus Rasse/ethnische Herkunft, Religion/Weltanschauung, Behinderung, Alter und sexuelle Identität (Kuhn 2012). Festzustellen ist dabei, dass Behinderung in vielen Diversitätskonzepten nicht berücksichtigt wird – es kann vermutet werden, dass sich die Verfasser/innen der Konzepte aufgrund nicht hinterfragter ableistischer Einstellungen schlicht nicht vorstellen können, was der Einbezug der Dimension Behinderung für produktive Effekte hervorbringen könnte (Homann & Bruhn 2011, 98).

Behinderung ist von allen genannten Dimensionen insofern die „sperrigste“, als sie sich immer noch weitgehend der Dekonstruktion widersetzt und immer noch als „Naturphänomen“ gilt, das mit individuellem Schicksal und Leiden gleichgesetzt wird. Hinzu kommt, dass es sich um eine schwer abzugrenzende Kategorie handelt (dis\_ability) und die Tatsache, dass es sich um ein universelles Phänomen handelt, von dem jede/r früher oder später betroffen werden kann (Davis 2002, 36). Anders als andere Dimensionen der Ungleichheit konfrontiert das Thema Behinderung mit der eigenen Vulnerabilität und Sterblichkeit, was Angst und Abwehr auslöst. Und so hält sich hier, trotz des inzwischen vollzogenen Paradigmenwechsels in der Behindertenpolitik – von der Fürsorge zur Teilhabe – und eines von den Themen Inklusion und Teilhabe dominierten öffentlichen Diskurses im Alltagsdenken hartnäckig das individuelle Modell von Behinderung. 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“. Dies verschleiert und relativiert die Diskriminierung und Ausgrenzung, die Menschen aufgrund bestimmter Merkmale regelmäßig erfahren, aber auch die Privilegien der nicht als „anders“ Markierten. Ähnliches passiert auch, wenn eine beliebige Menge von Differenzlinien gleichgesetzt wird, ohne dass geklärt wird, ob sie gleich gleichheits- und diskriminierungsrelevant sind. Es kann dann passieren, dass durch die Gleichsetzung ebenfalls eine Relativierung erfolgt.

Die Entscheidung darüber, welche Differenzlinien im Rahmen von Diversity(-konzepten) thematisiert werden, fällt nicht immer gleich aus. Je nachdem, wer aus welchem Interesse heraus Diversitystrategien für wichtig hält, können Ausschlüsse bestimmter Personengruppen erfolgen, wenn sie aus der jeweiligen Position heraus für nicht relevant gehalten werden.

Auf diesem Hintergrund müssen Diversity-Konzepte kritisch im Hinblick darauf abgeklopft werden, ob wirkliche Veränderungen das Ziel sind oder lediglich die Demonstration der eigenen Fortschrittlichkeit (ggf. in Kombination mit der Option der Effektivitätssteigerung). Zentral ist dabei die Frage, ob Unterschiede zwischen Menschen als 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 – ein Vorgang, den Mecheril als die „raffinierte Annexion von Differenzen/Identitäten“ (2007, o.S.) bezeichnet.

So kann festgehalten werden, dass Diversity – gerade im Hinblick auf die Kategorie Dis\_ability – eine zweischneidige Angelegenheit ist: Sie enthält theoretisch die Möglichkeit der Anerkennung aller und könnte damit einen wichtigen Beitrag zur Inklusion leisten, gleichzeitig ist der Diskurs in westlichen Gesellschaften dicht mit Strategien der Effizienzsteigerung und des Zugangs zu Märkten verbunden, womit wiederum Ausschlüsse derjenigen produziert werden, die als nicht effizienzsteigernd angesehen werden (vgl. exemplarisch zu mehrfacher Diskriminierung aufgrund von Behinderung und Migrationshintergrund Pieper & Mohammadi 2014). Diversitykonzepte sollten unter Einbeziehung der Expertise behinderter Menschen entwickelt werden und sicherstellen, dass Ressourcen für Anpassungen – im Sinne der in der UN-BRK vorgesehenen angemessenen Vorkehrungen – im Einzelfall oder als strukturelle Umsetzung von Barrierefreiheit eingeplant werden (vgl. UN-BRK Art. 2 Uabs. 4, Art. 9).

## 4 Inklusion

### 4.1 Inklusion als Menschenrechtsgrundsatz

Als Menschenrechtsgrundsatz (UN-BRK Art. 3 d) steht Inklusion in engem Zusammenhang mit den Menschenrechtsgrundsätzen der Partizipation und der Nichtdiskriminierung (UN-BRK 3c und d, vgl. auch Hirschberg 2010). Gemäß der Menschenrechte ist die Wertschätzung und Anerkennung *aller* Menschen grundlegend – unabhängig von Gender, Alter, Ethnie, Religion oder Weltanschauung, Behinderung oder weiterer Merkmale. Von dem Menschenrechtsgrundsatz Inklusion, wie er erstmalig in der UN-Behindertenrechtskonvention expliziert wurde, werden mehrere Anforderungen an die Gesellschaft abgeleitet (vgl. auch Wansing 2012). Hierzu gehört sowohl die auch dem Grundgesetz innewohnende Annahme, dass der gesellschaftliche Zugang als prinzipielle Einbeziehung Aller nicht nur ein (möglichst umgehend zu erreichendes) Ziel, sondern auch eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist. Konkretisiert werden sollte diese für alle Lebensbereiche und in der gesamten Lebensspanne von Menschen.

Dies ist nur über eine intersektionale Perspektive möglich. Über diese werden zentrale gesellschaftliche Fragestellungen aufgegriffen, indem soziale Differenzen anerkannt und Exklusions-, Diskriminierungs- und Privilegierungserfahrungen problematisiert werden (vgl. Windisch 2014, 147). Seit Crenshaws Einführung des Begriffs Intersektionalität zur Kennzeichnung von Effekten der Überkreuzung der Kategorien Race und Gender in der Diskriminierung schwarzer Frauen wird der Begriff Intersektionalität genutzt, um Mehrfachdiskriminierungserfahrungen zu erörtern.

Der über den Begriff Inklusion in Abgrenzung zum Begriff Integration zu vollziehende Perspektivenwechsel fordert, dass sich nicht der Mensch an das System bzw. das Bildungssystem oder den ersten Arbeitsmarkt anpassen muss, sondern das jeweilige Spezialexsystem oder auch das gesamte Gesellschaftssystem so verändert werden muss, dass alle Menschen gleichermaßen Zugang haben. Für die Lebensbereiche bedeutet dies, dass die professionellen Fachkräfte eine inklusive Arbeitsweise – orientiert an der gesamten gesellschaftlichen Vielfalt – entwickeln müssen (vgl. Ziemen 2013).

### 4.2 Inklusion und Exklusion

Der soziologische Begriff Inklusion bezeichnet Einschließungsprozedere und -mechanismen in der Gesellschaft oder gesellschaftlichen Subsystemen (vgl. zur Übersicht über Paradigmen der Inklusions- und Exklusionsforschung Bohn 2013). Es wird erforscht, wer bzw. welche gesellschaftlichen Gruppierungen aufgrund welcher Ursachen eingeschlossen bzw. gesellschaftliche

Felder für wen offen sind. Parallel zum Inklusionsbegriff wird über den Exklusionsbegriff untersucht, welche gesellschaftlichen Gruppierungen an welchen Orten keinen Zugang haben bzw. von Ausschlussmechanismen betroffen sind (vgl. Kronauer 2002). Fokus ist sowohl bei Inklusions- als auch Exklusionsprozessen die Frage nach der Zugänglichkeit zu Gesellschaft. Inwieweit sind gesellschaftliche Orte, Felder, Räume für welche gesellschaftlichen Gruppen zugänglich oder aber ist ihr Zugang eingeschränkt? Adressat/innen sind alle Mitglieder einer Gesellschaft, unter Rückgriff auf jegliche Differenzkategorie bzw. ihnen zugeschriebene Merkmale.

So gibt es beispielsweise in der Benachteiligtenforschung Untersuchungen zu jungen Schulabrecher/innen sowie zu denjenigen, die nicht zur Schule gehen, keine Ausbildung und keine Arbeit haben (vgl. Robson 2010, Arnold & Baker 2013). Diese Analysen decken die strukturelle Benachteiligung dieser Gruppe auf. International wird dieses Phänomen unter dem Akronym NEET: „Not in education, employment or training“ (NEET) erforscht, das gravierende Ungleichheiten hinsichtlich Bildungserwerb und damit verbundenem sozialen Status aufdeckt. Gesellschaftlich weist dieses Phänomen auf eine zunehmende soziale Spaltung hin (vgl. Attewell & Newman 2010), deren Ursache auch in der Legitimation ungleicher Bildungschancen über meritokratische Gesellschaftskonzeptionen liegt (vgl. ausführlich Solga 2009).

Diese Spaltung zeigt sich in Deutschland auch hinsichtlich der zögerlichen Umsetzung der Vorgaben der UN-BRK, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen, sowohl was den schulischen, den Ausbildungs- als auch den Erwachsenenbildungsbereich betrifft (vgl. zum Wechsel von Schule in Ausbildung Hirschberg 2014). In seinen Empfehlungen an Deutschland beurteilt der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen die Realisierung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen als inadäquat und empfiehlt die sofortige Entwicklung einer zeitlich definierten Strategie, um Zugang zu einem hochqualitativen inklusiven Bildungssystem in allen Bundesländern mit der erforderlichen finanziellen Ausstattung und Personals zu garantieren: „Immediately develop a strategy, action plan, timeline and targets to provide access to a high quality inclusive education system across all Länder, including the required financial resources and personnel at all levels“ (CRPD/C/DEU/CO/1 2015, 8).

Angesichts der fehlenden Umstrukturierung des bisherigen differenzierten und hochgradig selektiven deutschen Bildungssystems zu einem inklusiven ist zu fragen, inwieweit diese auf „Privilegiensicherung durch Zugehörigkeit und Ausschluss Anderer“ verweist (Bohn 2013, 76). Exklusion hieße demgemäß Ausschluss aus gesellschaftlichen Anerkennungsverhältnissen, die angesichts einer ungleichen Verteilung von Zugangschancen für unterschiedliche Personengruppen – beispielsweise für Menschen mit Behinderungen und Migrationshintergrund – auch hinsichtlich der Abstufungen des Bildungssystems diskutiert werden müssen. Damit verbunden ist die Untersuchung der Frage, durch welche Faktoren bisher ausgeschlossene Personengruppen gesellschaftliche Anerkennung erfahren und folglich Inklusionsprozesse gefördert werden können. Inklusionschancen und Exklusionsrisiken im Bildungssystem sind somit in Verbindung mit der Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen zu beurteilen (vgl. ausführlich zur Diskussion der Theorie sozialer Schließung und Ungleichheit Bohn 2013, zu Tradition und Weiterentwicklung sozialer Schließungstheorie u.a. Mackerts Sammelband 2004).

## 5 Schlussfolgerungen: Disability Studies, Diversity und Inklusion

Gesellschaftliche Exklusionsprozesse stellen nicht nur eine Herausforderung für die Inklusion aller bisher ausgeschlossenen Gruppierungen dar, sondern sind in Verbindung mit Meritokratie als Legitimierungsdiskurs ungleicher Bildungschancen zu beurteilen (s.o., vgl. Solga 2009). Die meritokratische Rechtfertigung gesellschaftlicher Ungleichheit behindert den Aufbau inklusiver



Strukturen, ob es sich nun um ein weiter zu entwickelndes inklusives Bildungssystem oder einen inklusiven ersten Arbeitsmarkt handelt. Ein wichtiger Entwicklungsschritt zu einer inklusiven Gesellschaft ist daher, soziale Ungleichheit als relevanten Faktor in den Blick zu nehmen und Diversity unter diesem Fokus zu betrachten. Als weiterer Schritt, allen Gesellschaftsmitgliedern den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen zu ermöglichen, sollten Disability Studies als bereichernde Perspektive herangezogen werden.

Der Diskurs der angloamerikanischen Disability Studies in Education zeigt eindrucksvoll, dass eine Auseinandersetzung mit ihnen den Inklusionsdiskurs um entscheidende Facetten bereichern kann. Disability Studies können als „critical watchdog“ dabei helfen, exkludierende Praktiken zu entlarven, die sich unter dem Begriff ‚Inklusion‘ ein fortschrittliches Mäntelchen umhängen wollen. Sie können so dazu beitragen, dass inklusive Bildungsangebote im Sinne der gelungenen Berücksichtigung die Bedürfnisse beeinträchtigter Lernender erfolgreich berücksichtigen, ohne behindernde Strukturen und Verhaltensweisen oder gar neue Ausgrenzungserfahrungen zu reproduzieren.

### Literatur

- Abdul-Hussain, S. & Baig, S. (2009): Diversity – eine kleine Einführung in ein komplexes Thema. In: Abdul-Hussain, S. & Baig, S. (Hrsg.): Diversity in Supervision und Beratung. Wien, 15-60. – Arnold, C. & Baker, T. (2013): Becoming NEET. Risks, rewards, and realities. London. – Attewell, P. & Newman, K. (2010): Growing Gaps: Educational Inequality around the World. Oxford/New York. – Baglieri, S., Valle, J., Connor, D. & Gallagher, D. (2011): Disability Studies in Education: The need for a Plurality of Perspectives on Disability. In: Remedial and Special Education, 32, 267-278. – Barnes, C. (2008): Disability and the Academy: a British perspective. Background notes for an oral presentation, <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Barnes/paris%20presentation.pdf>, (11.05.2015). – Barton, L. & Armstrong, F. (2001): Disability, Education and Inclusion: Cross-cultural Issues and Dilemmas. In: Albrecht G.L., Seelmann, K-D., Bury, M. (Hrsg.): Handbook of Disability Studies, London, 693-710. – Bohn, C. (2013): Ungleichheit, Devianz und Differenzierung. Paradigmen der Inklusions- und Exklusionsforschung, In: Marchert, O. (Hrsg.): Facetten der Prekarisierungsgesellschaft. Prekäre Verhältnisse. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf die Prekarisierung von Arbeit und Leben. Bielefeld, 71-90. – Campbell, F. (2009): Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness. New York/London. – Connor, D. (2014): The Disability Studies in Education Annual Conference: Explorations of Working Within and Against, Special Education. In: Disability Studies Quarterly, 34. <http://dsq-sds.org/article/view/4257/3597> (11.05.2015). – Connor, D., Peters, S., Gabel, S. & Owen, V. (2012): History of Disability Studies in Education. Website Hunter College, New York. <http://www.hunter.cuny.edu/conferences/dse-2012/history-of-disability-studies-in-education> (11.05.2015). – Cook, T., Swain, J. & French, S. (2001): Voices from Segregated Schooling: towards an inclusive education system. In: Disability & Society, 16, 293-310. – Danforth, S. & Gabel, S.L. (Hrsg.) (2008): Vital Questions Facing Disability Studies in Education, Peter Lang: New York. – Daniels, S., Degener, T., Jürgens, A., Krick, F., Mand, P., Mayer, A., Rothenberg, B., Steiner, G., Tolmein, O. (Hrsg.) (1983): Krüppel-Tribunal. Menschenrechtsverletzungen im Sozialstaat, Köln. – Davis, L.J. (2002): Bending over Backwards. Disability, Dismodernism & Other Difficult Positions. New York/London. – Degener, T. (2006): The Definition of Disability in (German and) International Discrimination Law. In: Disability Studies Quarterly, Vol 26 (2). <http://dsq-sds.org/article/view/696/873> (16.06.2015). – Ewinkel, C. & Hermes, G. (Hrsg.) (1985): Geschlecht: behindert – Besonderes Merkmal: Frau. Ein Buch von behinderten Frauen, München. – Gardenswartz, L., Rowe, A. (1995): The Four Layers of Diversity, [http://erwachsenenbildung.at/images/themen/four\\_layers\\_of\\_diversity\\_gr.png](http://erwachsenenbildung.at/images/themen/four_layers_of_diversity_gr.png), (17.04.2015). – Goodley, D. (2011): Disability Studies. An interdisciplinary introduction. London/Thousand Oaks. – Hall, S. (Hrsg.) (1997): Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. London/Thousand Oaks. – Hall, S. (1999): Die zwei Paradigmen der Cultural Studies. In: Hörnig, K., Winter, R. (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt a.M., 13-42. – Hermes, G. & Köbsell, S. (Hrsg.) (2003): Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken! Dokumentation der Sommeruni 2003, Kassel. – Hirschberg, M. (2010): Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention, Positionen Nr. 3, Deutsches Institut für Menschenrechte: Berlin. – Hirschberg, M. (2011): Behinderung. Neues Verständnis nach der Behindertenrechtskonvention, Positionen Nr. 4 Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin. – Hirschberg, M. & Lindmeier, C. (2013): Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R., Ditschek, E.J., Ackermann, K.-E., Kil, M.,

Kronauer, M. (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, 39-52. – Hirschberg, M. (2014): Schritte und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiven Ausbildungssystem. In: Kroworsch, S. (Hrsg.): Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege. Freiburg, 88-102. – Hirschberg, M. (2015): Die überaus fähige Lehrkraft. Zur Wirkungsweise von Ableism in der Subjektivierung von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Inklusion (2015): Ableism: Zur Konstruktion von Behinderung und Befähigung im Bildungswesen, Nr. 2 (im Erscheinen). – Homann, J. & Bruhn, L. (2011): Piep, piep, piep, wir haben uns alle lieb?! Kritische Anmerkungen zum Begriff „Diversity“. In: Das Zeichen 87/2011, Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser, 96-103. – Köbsell, S. (2006a). Towards Self-Determination and Equalization: A Short History of the German Disability Rights Movement. In: Disability Studies Quarterly, Vol 26(2). <http://dsq-sds.org/article/view/692/869> (16.06.2015). – Köbsell, S. (2006a). Towards Self-Determination and Equalization: A Short History of the German Disability Rights Movement. In: Disability Studies Quarterly, Vol 26(2). <http://dsq-sds.org/article/view/692/869> (16.06.2015). – Köbsell, S. (2012a): Integration/Inklusion aus Sicht der Disability Studies: Aspekte aus der internationalen und der deutschen Diskussion. In: Rathgeb, K. (Hrsg.): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Wiesbaden, 39-54. – Köbsell, Swantje (2012b): Wegweiser Behindertenbewegung. Neues (Selbst-)Verständnis von Behinderung. Neu-Ulm. – Köbsell, S. (2015): Ableism – Neue Qualität oder „alter Wein in neuen Schläuchen“? In: Artia, I., Köbsell, S., Prasad, N. (Hrsg.): Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld, 21-33. – Kronauer, M. (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a.M. – Kuhn, M. (2012): Herrschaftskritische Perspektiven auf Diversity-Konzepte in der Pädagogik. Potenzial und Grenzen. <http://www.wir-falken.de/aktuelles/6013561.html> (09.05.2015). – Mackert, J. (Hrsg.) (2004): Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden. – Maskos, R. (2005): Der Versuch zur Enthinderung der Wissenschaft. Ein Überblick über die Disability Studies in den USA aus der Sicht einer Gaststudentin. In: Psychologie & Gesellschaftskritik, 29, H.1, 127-139. – Maskos, R. (2010): Was heißt Ableism? Überlegungen zu Behinderung und bürgerlicher Gesellschaft. <http://arranca.org/43/was-heisst-ableism> (15.01.2015). – Mecheril, P. (2007): Diversity. Die Macht des Einbezugs. <http://heimatkunde.boell.de/2007/01/18/diversity-die-macht-des-einbezugs> (16.06.2015). – Mitglieder der Krüppelgruppe Bremen (1980): Krüppelunterdrückung und Krüppelgegenwehr. In: Psychologie & Gesellschaftskritik, Heft 3 1980, 4-8. – Morton, M. (2012): Using DSE to 'notice, recognize and respond' to tools of exclusion and opportunities for inclusion in New Zealand. Paper presented at the 12th International Disability Studies in Education Conference, Hunter College, City University of New York. In: Connor, D. (2014): The Disability Studies in Education Annual Conference: Explorations of Working Within and Against, Special Education. In: Disability Studies Quarterly, 34. <http://dsq-sds.org/article/view/4257/3597> (11.05.2015). – Oliver, M. (1996): Understanding Disability. From Theory to Practice. London. – Pfahl, L. & Powell, J. (2014): Subversive Status: Disability Studies in Germany, Austria and Switzerland. In: Disability Studies Quarterly, Vol 34(2). <http://dsq-sds.org/article/view/4256> (09.05.2015). – Pieper, M. & Mohammadi, J.H. (2014): Partizipation mehrfach diskriminierter Menschen am Arbeitsmarkt. Ableism und Rassismus – Barrieren des Zugangs. In: Wansing, G. & Westphal, M. (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden, 221-251. – Priestley, M. (2003): Worum geht es bei den Disability Studies? Eine britische Sichtweise. In: Waldschmidt, A., Kulturelle Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation, Kassel, 23-35. – Robson, K. (2010): "The Afterlife of NEETs". In: Attewell, P., Newman, K. (Hrsg.): Growing Gaps: Educational Inequality Around the World. Oxford, 181. – Rothenberg, B. (2012): Das Selbstbestimmt Leben-Prinzip und seine Bedeutung für das Hochschulstudium. Bad Heilbrunn. – Salzbrunn, M. (2014): Vielfalt/Diversität/Diversité. Bielefeld. – Schneider, W. & Waldschmidt, A. (2012): 'Disability Studies'. In: Moebius, S. (Hrsg.): Kultur: Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies – Eine Einführung, Bielefeld. – Sierck, U. & Radtke, N. (1984): Die Wohltätermafia. Vom Erbgesundheitsgericht zur Humangenetischen Beratung, Hamburg. – Solga, H. (2009): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Solga, H., Powell, J., Berger, P. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt a.M., 63-72. – Steiner, G. (2003): Wie alles anfang – Konsequenzen politischer Behindertenselbsthilfe. [http://forsea.de/projekte/20\\_jahre\\_assistenz/steiner.shtml](http://forsea.de/projekte/20_jahre_assistenz/steiner.shtml) (11.05.2015). – Universität Bremen (2012): „Diversity: Vielfalt als Chance erkennen, fördern und gestalten“ Grundlage der Diversity-Strategie der Universität Bremen <http://www.uni-bremen.de/diversity/was-heisst-denn-diversity/grundlagenpapier-diversity-strategie-2012.html> (20.05.2015). – Valle, J.D. & Connor, D.J. (2011): Rethinking Disability. A Disability Studies Approach to Inclusive Practices. New York. – Vereinte Nationen (2006): Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK), New York. – Waldschmidt, A. (Hrsg.) (2003): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation. Kassel. – Waldschmidt, A. (2009): Disability Studies. In: Dederich, M., Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart, 125-133. – Waldschmidt, A. (2006): Normalcy, Bio-Politics and Disability: Some Remarks on the German Disability Discourse. In: Disability Studies Quarterly,

Vol 26(2). <http://dsq-sds.org/article/view/694/871> (16.06.2015). – Wansing, G. (2012): Der Inklusionsbegriff in der Behindertenrechtskonvention. In: Welcke, A. (Hrsg.): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin, 93-103. – Windisch, M. (2014): Behinderung Geschlecht Soziale Ungleichheit. Intersektionelle Perspektiven. Bielefeld. – Ziemer, K. (2013): Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen. Göttingen.