

Jürgen Budde
Susanne Offen
Anja Tervooren (Hrsg.)

12/2016

**Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung
in der Erziehungswissenschaft
Das Geschlecht der Inklusion**

Verlag Barbara Budrich



Jahrbuch
Frauen- und Geschlechterforschung
in der Erziehungswissenschaft

Redaktion

Jürgen Budde
Vera Moser
Barbara Rendtorff
Christine Thon
Katharina Walgenbach

Beirat

Birgit Althans
Sabine Andresen
Eva Breitenbach
Rita Casale
Bettina Dausien
Isabell Diehm
Hannelore Faulstich-Wieland
Edgar Forster
Edith Glaser
Carola Iller
Marita Kampshoff
Margret Kraul
Andrea Liesner
Susanne Maurer
Astrid Messerschmidt
Inga Pinhard
Annedore Prengel

Folge 12/2016

Jürgen Budde
Susanne Offen
Anja Tervooren (Hrsg.)

Das Geschlecht der Inklusion

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2016

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2016 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN (Paperback) 978-3-8474-0794-2
eISBN (eBook) 978-3-8474-0922-9

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist 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.

Typographisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de

Inhaltsverzeichnis

Jürgen Budde, Susanne Offen und Anja Tervooren
Das Geschlecht der Inklusion – eine Einleitung..... 7

Teil I: Essays

Carla Di Georgio
Mothers' and Fathers' disparate experiences in Francophone Schools: The connection between language, social capital and power in accessing 'inclusive' spaces for their children 15

David Mitchell, Sharon Snyder und Linda Ware
Curricular Cripistemologies: The Crip/Queer Art of Failure ... 37

Bettina Kleiner, Torben Rieckmann und André Zimpel
Diskurstheoretische Perspektiven auf Behinderung, Geschlecht und Sexualität als mögliche Grundlage der Debatte über Inklusion. Ein Versuch 55

Ulrike Schildmann
Von der (reflexiven) Koedukation zur (reflexiven) Inklusion - ein Hürdenlauf der besonderen Art..... 75

Teil II: Thementeil

Jürgen Budde und Nina Blasse

Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht.... 99

Heike Raab

Re/Visionen - Inklusion, Behinderung und Geschlecht 119

Mechthild Bereswill und Johanna Zühlke

„Faktor Frau kommt meilenweit danach“. Eine qualitative
Exploration zum Verhältnis von Geschlecht und Behinderung
..... 137

Teil III: Offener Teil

Margarete Menz und Christine Thon

Familie und Beruf – oder? Hegemoniale Diskurse,
(un)zureichende Alternativen und die Suche nach dem ‚guten
Leben‘ 155

Autor*innen 179

Das Geschlecht der Inklusion – eine Einleitung

Jürgen Budde, Susanne Offen und Anja Tervooren

Alle pädagogischen Institutionen sind seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention mit der Forderung konfrontiert, inklusive pädagogische Settings und Situationen herzustellen. Dieser Anspruch zielt weit über die Institutionen hinaus und wird in allen Bildungs-, Erziehungs- und Sorgeverhältnissen relevant.

In der Diskussion um „Inklusion“ lassen sich zwei unterschiedliche Konzeptionen des Begriffs unterscheiden. Inklusion im engeren Sinne wird als Anspruch auf einen vollständigen Einschluss von Menschen mit Behinderungen in pädagogische Institutionen und gesellschaftliche Strukturen verstanden. Die Differenzziehung zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen wird zum Ausgangspunkt genommen und ein Abbau von Barrieren, die Behinderungen erst herstellen, angestrebt. Mit einem breiten Begriff von Inklusion hingegen wird dazu aufgefordert, vielfältige Dimensionen von Heterogenität (beispielsweise unter dem Stichwort „Intersektionalität“) ebenso in den Blick zu nehmen wie jegliche Exklusionspraxen in Bildungsinstitutionen und gesellschaftlichen Prozessen mit dem Ziel, diese zu minimieren. Als programmatischer Anspruch schließt Inklusion dabei in beiden Konzeptionen an Ideen von Teilhabeorientierung und an menschenrechtsbasierte Pädagogiken an, bewegt sich dabei jedoch in widersprüchlichen Kontexten: so sind Institutionen der formalen Bildung zum einen Instanzen der Erteilung von Bildungszertifikaten, die den Lebenslauf der Einzelnen maßgeblich beeinflussen und entsprechend Zugangsrechte verteilen: Differenz erscheint hier nachgerade konstitutiv zumindest für formale Bildungsinstanzen. Zum anderen sind gesellschaftliche Ausschlusspraxen entlang von Differenzkategorien organisiert, deren Verstärkung durch Bildungsinstitutionen sich zwar problematisieren lässt, deren Aufhebung durch Bildung jedoch kaum zu erwarten ist.

Die Frauen- und Geschlechterforschung hat sich solchen Widersprüchen (also etwa zwischen pädagogischen Ansprüchen und gesellschaftlichen Wirklichkeiten) bereits ausführlich gewidmet und auch die Verschränkung unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen bearbeitet – der Bezug zum Inklusionsdiskurs ist dabei jedoch bislang fragmentarisch geblieben. Diskurse und Praxen der Inklusion sind aber – so die Ausgangsthese des vorliegenden Jahrbuches – auf vielfältige Weisen mit Geschlechterdiskursen verwoben.

Das Jahrbuch hat das Ziel, die Expertise der Frauen- und Geschlechterforschung zur Problematisierung von Exklusionsprozessen im Medium demokratischer Inklusionsversprechen mit dem aktuellen Diskurs zu Inklusion als Bildungsauftrag in Austausch zu bringen. Darin aufgehoben ist auch der

Versuch, den in einem weiten Inklusionsverständnis angelegten Teilhabeanspruch geschlechtertheoretisch auszubuchstabieren.

Die Vielstimmigkeit der Beiträge nimmt das Anliegen des Jahrbuchs auf, dem Verhältnis von Frauen- und Geschlechterforschung zu benachbarten Diskursen aus Queer Theory und Disability Studies nachzugehen und kommende Forschungsarbeiten zu Inklusion aus geschlechtertheoretischer Perspektive zu inspirieren. Gibt es ein Geschlecht der Inklusion? Sicher nicht eines, aber viele. Der Blick auf die Verbindungen der Theoriebildung in der Frauen- und Geschlechterforschung im Kontext Inklusion eröffnet insofern weiterführende Forschungsperspektiven. Insgesamt liefern die Beiträge Perspektiven, die insbesondere für kritische Dekonstruktionen von Differenzkategorien interessantes Potenzial bieten. Gleichwohl bleiben, dies dokumentiert das Jahrbuch ebenso, noch reichlich theoretische wie empirische Fragen offen.

Die Autor*innen in diesem Band nähern sich dem Thema des Jahrbuches aus unterschiedlichen Perspektiven. Im ersten Abschnitt werden in vier eingeladenen Beiträgen internationale wie nationale Perspektiven auf das Geschlecht der Inklusion entfaltet.

Carla die Giorgio diskutiert in ihrem Beitrag „Mothers and Fathers Disparate Experiences in Francophone Schools: The Connection between Language, Social Capital and Power in Accessing ‘Inclusive’ Spaces for their Children“ die Möglichkeiten von Eltern, einen Teilhabeanspruch ihrer Kinder in der Institution Schule geltend zu machen. Am Fallbeispiel einer frankophonen Schule in einer kanadischen Stadt fragt sie danach, welche Bedeutung Gender in den komplexen Verhältnissen von Müttern und Vätern zur Schule entfaltet und wie sich Geschlechterperspektiven in der Akkumulation ökonomischen, kulturellen und insbesondere sozialen Kapitals der Akteur*innen abbilden. In der vorgestellten Schule, die sowohl die anhaltenden gesellschaftlichen Aushandlungen um die Bedeutung der französischen Sprache und damit Friktionen um Anerkennungsverhältnisse entlang der Kategorie Sprache verkörpert als auch einen besonderen Fokus auf Kinder mit spezifischen Bedarfen richtet, zeigt die Giorgio die Relevanzsetzung ausgewählter sozialer Kategorien im Schulalltag und ihre komplexe Verschränkung mit der Kategorie Geschlecht. Ihre Schlussfolgerungen in Bezug auf Teilhabebarrieren beleuchten die Dimension der sozialen Einbindung im Kontext von Inklusion und erschließen dabei vor allem auch die extracurricularen Aspekte der schulischen Interaktionen. Mit seinem Schwerpunkt auf dem Thema der Sprache erlaubt der Beitrag vielfach weiterführende Anknüpfungspunkte für Inklusion im Kontext multilingualer Gesellschaften und ermöglicht es, intersektionale Perspektiven zu schärfen.

David Mitchell, Sharon Snyder und *Linda Ware* formulieren mit ihrem Essay „Curricular Cripistemologies: The Crip/Queer Art of Failure“ eine Konzeption von Pädagogik, die Interdependenz als menschliche Grundkon-

stante in den Mittelpunkt stellt. Entgegen bestehender Konstruktionen von *disability* in älteren und neueren Fassungen von Inklusion fordern sie das normative Curriculum und die dort eingeschriebenen Normalisierungen heraus, um ein Differenzverständnis in Abgrenzung zu neoliberalen Einschlusspraxen zu entwerfen. In der Auseinandersetzung mit US-spezifischen Programmen wie „No Child Left Behind“, die erheblichen Einfluss auf Inklusionsvorstellungen weltweit genommen haben, illustrieren Mitchell, Snyder und Ware, welche Normalisierungspraktiken und Formen des Unsichtbarmachens darin eingeschrieben sind. Dieser Analyse stellen sie unter Bezug auf die queere Theoretisierung von Devianz eine widerständige „Cripistemology“ entgegen, die sie mit einem Ausblick auf Forschungsbedarfe, Praktiken der Hochschulbildung und bildungspolitische Schlussfolgerungen ausformulieren.

Bettina Kleiner, Thorben Rieckmann und André Zimpel markieren ihren Beitrag „Diskurstheoretische Perspektiven auf Behinderung, Geschlecht und Sexualität als mögliche Grundlage der Debatte über Inklusion“ schon in der Überschrift als Versuch. Ihr Anliegen ist es, diskurstheoretische Perspektiven als Grundlage einer Bezugnahme auf und einer Debatte über „das Programm Inklusion“ stark zu machen und dies in einer Verknüpfung queertheoretischer Ansätze und Disability Studies im Blick auf Behinderung, Geschlecht und Sexualität zu zeigen. Der Blickwechsel „von der Peripherie aufs Zentrum“ stellt mithin einen zentralen Zugriff ihres Beitrages dar. Als roter Faden ziehen sich Passagen eines Kurzfilmes durch den Text, an denen die Autor*innen theoretische Bezüge erläutern, um schließlich Interventionen für schulpädagogisches Handeln zu formulieren, die Barrierefreiheit, Befähigung und Selbstbestimmung theoretisch kontextualisieren und zuspitzen.

Ulrike Schildmann rekonstruiert in ihrem Beitrag „Von der (reflexiven) Koedukation zur (reflexiven) Inklusion – ein Hürdenlauf der besonderen Art“ wie Ansätze der reflexiven Koedukation und der Integrationspädagogik sowie ihre Verschränkungen in aktuellen Inklusionsdebatten aufgenommen bzw. ausgeblendet wurden und werden. Schildmann plädiert dafür, die Theoriegeschichten von Koedukation und Integrationspädagogik genauer zu lesen und als Grundlagen aktueller inklusiver Pädagogik zu verstehen. Insbesondere verweist sie dabei auf den Begriff des Transnormalismus, der normalisierende Momente der Erziehungswirklichkeit hinterfragt und kritisiert. Schildmann mahnt an, bestehende Theoriebestände nicht zu übergehen und ermöglicht so einerseits eine differenziertere Wahrnehmung pädagogischer Ansätze „vor“ der Konjunktur des Inklusionsbegriffes. Andererseits erlaubt dies, die vielfältigen Bemühungen um ein Verständnis der Wechselwirkungen sozialer Kategorien „vor“ der Konjunktur des Intersektionalitätsbegriffes einzubeziehen und damit das Konzept einer reflexiven Inklusion weiterzuentwickeln.

Der Thementeil umfasst drei Beiträge, die verschiedene Facetten des Themas entfalten. *Jürgen Budde* und *Nina Blasse* fragen in ihrem Beitrag

„Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht“ nach der Vergeschlechtlichung von Care-Tätigkeiten im Schulalltag, die in multiprofessionellen Teams einer inklusiven Schule sichtbar werden. Auf der Grundlage einer Auseinandersetzung mit theoretischen Bezügen eines Care-Verständnisses problematisieren die Autor*innen die geringe Berücksichtigung von Care-Aspekten in aktueller Unterrichtstheorie, die vor allen Dingen Bildung und Erziehung in den Vordergrund stellt. Auf der Grundlage von Material aus ihrer ethnographischen Studie analysieren die beiden die Heterogenisierung der Lehrgruppe in einer inklusiven Schulklasse und nehmen dabei besonders die vorrangig von Frauen ausgeübte, weitgehend prekarierte semiprofessionelle Tätigkeit von Schulbegleiter*innen in den Blick. Inklusive Schulen eröffnen offensichtlich Hierarchisierungsprozesse entlang des Tätigkeitsfeldes Care, die mit Prozessen der Vergeschlechtlichung verbunden sind.

In ihrem Beitrag „Re/Visionen – Inklusion, Behinderung und Geschlecht“ weist *Heike Raab* darauf hin, dass queerfeministische Perspektiven und Ansätze der Disability Studies bislang nur wenig Eingang in die pädagogische Auseinandersetzung mit Inklusion finden. Sie problematisiert Inklusion als Teil einer Debatte, die sich vermehrt mit Vielfalt, Heterogenität und Unterschieden im pädagogischen Feld befasst und sich aus verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft sowie der Sozialwissenschaft speist. Dabei identifiziert sie eine Orientierung an egalitärer Differenz als einen, die Beschäftigung mit normativ-ausschließenden Effekten des Gleichheits- und Inklusionsgedanken als einen weiteren Referenzpunkt in der insgesamt deutlich mehrstimmigen Debatte. Im Fokus auf denjenigen Strang der Debatte, der die Hervorbringung von Differenz in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses stellt, benennt Raab Strategien der Entnormalisierung und schlägt das Modell einer differenziellen Inklusion als Bezugspunkt einer queerfeministischen, in den Disability Studies verankerten Perspektive auf Inklusion vor.

Der Beitrag „‘Faktor Frau kommt meilenweit danach‘. Eine qualitative Exploration zum Verhältnis von Geschlecht und Behinderung“ von *Mechthild Bereswill* und *Johanna Zühlke* stellt Ergebnisse der qualitativen Begleitforschung eines Mentor*innenprogramms für Studentinnen mit Behinderung dar. Die Autor*innen nehmen dafür das Verhältnis von Geschlecht und Behinderung im Kontext leistungsgeprägter akademischer Karrieremuster im Handlungsfeld Hochschule in den Blick. Bereswill und Zühlke identifizieren die Auseinandersetzung um das Verhältnis dieser Kategorien als grundlegende Kontroverse um Inklusion und Exklusion. Aus den Interviews mit Mentees und Mentor*innen des Programms tritt die umfangreiche Expertise der Befragten für Konstellationen von Differenz und Ungleichheit ebenso wie die Eigensinnigkeit der in Bildungskontexten eröffneten Handlungsspielräume deutlich hervor. Bereswill und Zühlke arbeiten Ansätze intersubjektiver Deu-

tungsarbeit in Bezug auf körperbezogene Differenzkonstruktionen heraus und zeigen Potentiale einer wechselseitigen Präzisierung der Frauen- und Geschlechterforschung auf der einen und inklusionstheoretischen Fragestellungen auf der anderen Seite.

Im offenen Teil des Jahrbuchs setzen sich *Margarete Menz* und *Christine Thon* mit der Frage nach dem „guten Leben“ auseinander und erweitern dabei den Blick auf die Gegenüberstellung von Familie und Beruf. Dabei dechiffrieren sie in ihrem Text „Familie und Beruf – oder? Hegemoniale Diskurse, (un)zureichende Alternativen und die Suche nach dem ‚guten Leben‘“ die dilemmatische Individualisierung der Vereinbarkeitsproblematik mit den daran gekoppelten Selbstoptimierungsanforderungen als hegemoniale Diskurse und fragen nach alternativen Problematisierungsweisen. In Auseinandersetzung mit den Debatten um Care, mit dem Entwurf der Postwachstumsökonomie und mit dem Ansatz der sozialistisch informierten „Vier-in-einem-Perspektive“ schlagen Menz und Thon vor, „die vordergründige Vereinbarkeitsproblematik und die Frage nach dem ‚guten Leben‘ ernst zu nehmen und aus einer individuellen in eine politische Fragestellung zu überführen“.

Essays

Mothers' and Fathers' disparate experiences in Francophone Schools: The connection between language, social capital and power in accessing 'inclusive' spaces for their children

Carla Di Georgio

1. Introduction

As a result of improved government support for their efforts in recent years, French Canadians have established an alternative school system for those who wish to educate their children in French (Charter of Rights and Freedoms 1982; Colello 2003). Parents must meet specific criteria before their children can attend school. In the past, parents also had to prove their mastery of the French language. However, in recent years this requirement has been changed to allow more students of French heritage to be admitted. The pride that Francophones have in their schools represents many years of fighting for the right to educate children in their ancestral tongue (Gilbert et al. 2004). The youth represents the future, and the public investment in this school's resources represents a power that the French boards, and their stakeholders, have in the community.

The goals of inclusion of students with learning and physical challenges with their peers in neighbouring classrooms parallel the notion of cultural inclusion by providing students and their families with access to the least restrictive environment, through collaborative decision-making between school and home. The aims of including students with disabilities and building a minority language community are both synonymous with a broad definition of inclusion, as "a philosophy that brings diverse students, families, educators, and community members together to create schools and other social institutions based on acceptance, belonging, and community" (Bloom, Perlmutter & Burrell 1999; as cited in Salend 2005: 6). In this definition, the idea of belonging applies to not only students but parents and educators as well.

Many studies have looked to stakeholder views to analyze the particular effects that inclusion has on the people involved. Teachers, resource personnel, principals, teacher assistants, parents and students have been explored as sources of information on their experience with inclusion (Priestley & Rabiee 2002; Daniello et al. 1998; Frederickson et al. 2004). Stakeholder views have

provided the opportunity to examine individuals' and groups' identities as they relate to their positions in the school society (Reid & Button 1995; Spillane 1999; Kugelmass 2003). They have revealed shared experiences that reflect the perspectives of various participants in inclusion. In this case, it is necessary to understand groups' perspectives and analyze within group differences in order to appreciate the effects of communication and power exchange between individuals and groups.

However, few studies have connected the experiences of stakeholders in order to understand the combined experience of inclusion at the school level. This study aims at gaining a better understanding for the relationship between parents and school. The inclusive approach taken by the case study school in this study involved not only language but special needs as well, ranging from physical (e.g., cerebral palsy) to academic (e.g., learning disabilities). Many students had attended English schools in the past and their parents preferred this school because of its attention to individual students' needs, its safe environment and family-like atmosphere (Di Giorgio 2005). The combination of language and ability differences in this school provided the opportunity to study gender differences among parents in their relationships to school and their reasons for choosing a Francophone school for their child.

Reay (1998) studied mothers' involvement in their children's primary schooling and found that parents who were trying to improve their capital in order to improve the lives of their children, often did not have the time for their children. As time without money, effort and material and psychological resources is not very beneficial, likewise middle class mothers with time and resources were more able to help their children succeed in school. Reay (1998) and McKeever and Miller (2004) have introduced the psychological effects of economic capital on mothers' ability to look after their children's needs, and this psychological capital is a new addition to Bourdieu's types of capital.

Reay's (1998) study has far-reaching implications for studies such as my own, as the economic and psychological capital of parents, as part of their habitus, affects the way their children are served both at home and at school. To add special needs to the equation forces researchers to recognize the interacting effects of all of these potential limitations and demands on parents who do not have the means or social clout to demand service from schools that prejudge them. Conversely, parents with support from partners have more hope of receiving services through their social networks. McKeever and Miller (2004) also explored mothers' perceptions of their children with physical disabilities and found similar results.

Yet fathers have not been targeted as a possible influence on their children's inclusion in school. There are very few studies that mention fathers' influence as being potentially different from mothers'. Nichols and Read (2002) found out by a case study that teachers may see fathers' contribution

to a child with learning difficulty as different from that of the mother. There is an implication that the gender of the child is also important here, as fathers and mothers may unconsciously produce different gender-specific identities in their children. Having a disability may further complicate the relationship, as was found in studies of mothers (Reay 1998; McKeever & Miller 2004). Tafa and Manolitsis (2003) found that fathers are less worried than mothers about sending their typically developing children to preschools with severely disabled children, and are more supportive of the potential positive impact of inclusion on the children with disabilities. They speculated that this might be due to mothers' greater concern for their own children. Otherwise, there is little research to explore the relationship between father and child with learning difficulty. This study illuminates some of the connections between gender of parents and children, and the social, economic and cultural implications of choosing a Francophone school for a child with a challenge.

2. Conceptual Framework

Sociologist Pierre Bourdieu (1986, 1990a, 1990b, 1991, 1995, 1998) has been very influential in his analysis of society. He used theory and close observations of practice to help explain how people approach their place in society and make decisions about how they can improve their futures. Through his concepts of habitus, capital, and fields, Bourdieu posited that individuals act in regular though strategic ways in order to find their place within a group. They come into new social situations with a preconceived notion of their place in the social hierarchy, and through identities such as language, culture, and wealth, are able to negotiate with others to establish new levels of importance. Likewise, groups within society negotiate their power by giving and taking from each other in order to find a balance which all come to accept. In this way, Bourdieu's theory represents "a practical, conceptual schemata that simultaneously reproduces and generates, is structured by and structures individual expression and the social order" (McKeever & Miller 2004: 1178). Bourdieu uses the terms habitus, capital, and field to build his theory.

Bourdieu used the concepts of habitus, capital and field to delineate and explain individuals' and groups' positioning in society. I used this theory to better understand my data on stakeholders' views and experiences of inclusion. The relatively new philosophy of inclusion, in order to succeed, needed to be accommodated by other current priorities within the field of education (Clark et al. 1999). As in the case of many other movements in education, reforms such as inclusion require a shift in the rules of the game of the field, or at least a repositioning of the roles of its members (Fullan 1982). Yet this

change requires time to take place (Fullan 2000). I was interested in the processes of habitus (which I called identity) and power (capital) through which stakeholders manoeuvred in order to improve their own goals in the midst of an inclusive directive from school authorities. These three processes of identity, power, and inclusive practice, with their incumbent contradictions and issues, formed the basis of my analysis. With the help of Bourdieu's theory, I was able to articulate a process whereby identity and power relationships were able to help explain and connect the beliefs, experiences and practices which study participants had shared with me.

There are four types of capital: economic (referring to wealth); cultural (which encompasses language, communication, appearance, and educational background); social (membership in groups and/or networks); and symbolic (such as that associated with one's role, authority, and prestige from reaching a level of society). Each type of capital may present itself in concrete material or symbolic form, and specific fields determine its value at particular times. Social capital is very important in a school as social networks represent an individual's worth in the community, and allow him or her access to specific information, and resources which add to the capital he/she already owns. Social capital means that an individual belongs to a certain level of society, and is able to demand service based on that level. The different levels of social capital available in this study school were dependent on not only economic, but cultural capital as well. As a result, social networking and exclusion were predicted to be important means by which groups and individuals asserted their rights to education for their children. Social capital belonged not only to students, but parents and staff as well. The overlap between staff and parents also affected social groupings and membership. Social capital would form the basis of inclusive practice, as communication or lack thereof between stakeholders at the school would have a great influence on the inclusive practices and feeling of belonging that students and others would experience.

3. Methodology

3.1. Research Design

The results in this paper were taken from a larger ethnographic case study of inclusion in a minority-language school in the school year 2003/04. The ethnographic study reflects a wish to spend extended periods of time in a school culture, learning how it works on day-to-day basis (Atkinson & Hammersley 1994). As such, the interest was not in testing a hypothesis but

working with “unstructured” data to build understanding. Ethnography involves only one or a small number of cases. Schramm (1971) explained that the “essence of a case study, the central tendency among all types of case study, is that it tries to illuminate a decision or set of decisions; why they were taken, how they were implemented, and with what result” (22, as quoted in Yin 1984). In my case, the decisions I was interested in were those pertaining to the implementation of inclusion in a French language school.

3.2. *The School*

One Francophone school was studied; it was part of a provincial French school board of 19 schools. This school was four years old at the time of the study and was situated in a mainly English community of about 350, 000 people. As the school gained public attention, the image of reclaiming language attracted the interest of many new families in the area. Not only Francophones and people with French ancestry from the community and across the province, but also Francophones from other provinces, registered their children for the school as they moved to this community to work (Colello 2003). Some parents removed their children from the English system to study here, and the attached daycare allowed for the easy transition of new kindergarten students each year. Many children’s first language at home was English despite having a parent(s) with French heritage. The school graduated its first three university-bound students in 2003, a feat which was celebrated in the papers and on the internet (MacDonald 2004). At the time of this study, there were 173 students attending the K-12 school. About 20 children had been identified as having physical and/or learning challenges, ranging from cerebral palsy and developmental delay to learning and behavioural disabilities.

3.3. *Data collection*

Data was collected through interviews with several students with physical and learning difficulties and their parents, staff, and the principal; observations of the school classes, staff meetings, and other goings on at the school; and analysis of documents such as newspapers and publications distributed by the school board and school to its parents. Semi-structured interviews addressed the participants’ involvement and experience with the school’s inclusive and linguistic/cultural practices. These were the basic questions I wanted to find answers for:

- How did the school implement inclusion?
- How were stakeholders involved in this implementation?

- Did their views and practices reflect an acceptance of inclusion?
- What was the effect of inclusion on the experience of students with special needs?
- How did inclusion affect teachers' and other staff's practice?
- How did leadership and other aspects of the school's circumstances affect the way inclusion was carried out?

Children in the study had various learning and physical challenges, which sometimes involved behavioural issues. Children were interviewed with their parents present, either at home or at school. Some children could not be interviewed due to disability or health issues. Parents, teachers, teacher assistants, principal, resource teacher, guidance counselor, speech language pathologist, and contracted psychologist were interviewed. Several parents had students without disabilities attending the school and were able to comment on their education as well. All staff but one teacher were interviewed. Language of interview was French if completed at the school, but could be done in French or English according to the participant's wish if at home. All interviews were 45–90 minutes in length, and were taped. Observations were also made of day-to-day life at the school, including classes, community events, and parent-teacher meetings.

3.4. Data analysis

Data from interviews was transcribed, translating from French to English in some cases, and coded for themes. Transcripts were labelled by hand, and common themes were collected and compared on an ongoing basis by the researcher, according to Glaser and Strauss's 'constant comparison method' (1967). In this way, observations, interviews and document analysis supported each other as triangulation methods, and a strong and deep sense of the relevant issues around parenting at the school was developed. The themes relating to the data are listed below (Table 1).

Table 1: Themes across stakeholder data

| Issue | Theme | Teachers | Special Services | Principal | Parents | Students | Teacher Assts. | Whole School |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------|------------------|-----------|---------|----------|----------------|--------------|
| School issues | secondary versus elementary divisions | √ | √ | √ | √ | √ | | |
| | collaborative versus uncollaborative practices | √ | √ | √ | √ | | √ | |
| | alignment with principal | √ | √ | | √ | | √ | |
| | positive versus negative attitude toward resource program/co-teaching | √ | √ | √ | √ | √ | | |
| | internal vs. public persona of school | | | √ | √ | | | √ |
| | marketization of school | √ | √ | √ | √ | | | √ |
| | special education versus language and culture | √ | √ | √ | √ | √ | | √ |
| Personal issues | English versus French use and identity | √ | √ | √ | √ | √ | √ | |
| | connection and involvement with French school | √ | √ | √ | √ | √ | √ | |
| | type of disability and experience of student, parent/practice of schools | √ | √ | √ | √ | √ | √ | |
| | choice of school | √ | √ | √ | √ | √ | √ | |

4. Findings

The findings will be presented in two groups: the point of view of a Francophone father; and that of English mothers.

4.1. *The Francophone parent: The case of André and his family*

First I will present André, who is the father of one child, Genevieve, a teenage girl in Grade 8 at the time of the study. André is a Francophone from outside of the island who came for business reasons. He has his own profitable business in town. Genevieve has been going to the French school since kindergarten, and is now in grade seven. Both André and Genevieve are very close, and share the French language together at home. Genevieve's mother is English and is not involved in French school or social activities, and was not involved in our interview. Genevieve is diabetic and has missed some time from school, but is very sociable and takes part in dances at the local English school. The school made an arrangement with the local junior and senior high school with French immersion programs that students could attend their dances and even prom graduation nights because there were not enough older students at Royale to warrant putting on their own dances.

Social capital leads to power

André has been able to connect with the school and the school has connected with André as well. Since the number of truly fluent French parents willing to get involved with the school is small, the school quickly took advantage of André's willingness to participate and used him in a variety of capacities, both volunteer and salaried.

As a result of his involvement with the school, André was able to meet many people, both on staff and families, and was able to see first hand the inner workings of the school, while developing a social network which would come to help him culturally and economically in his new hometown. André not only connected to peers with the same language and culture, but was able to watch closely the way that the school operated on a daily basis. As a result of his knowledge, André was able to see why his daughter was having difficulty in school once this problem arose. He was able to act on his own knowledge to improve the situation for his daughter. His relationship with the principal was one in which he knew the man not only as an authority figure but as a man and a friend as well.

The strict implementation of French only social activities for families outside of school hours had ramifications for the development of social ties between families and staff for years afterwards. The efforts on the part of the current principal and select French parents to alleviate the pressure on parents to speak only French with each other, and to welcome families to social events have only done so much to counteract previous rules. André commented:

And I asked the principal at the time ah and I think it was Monique...about the English and if we could conduct the meetings of the Home and School in both languages. And she said no. She didn't want to. It was to be in French, no English at all in the school. Um and that's what turned off a lot of people, okay? And we, uh, Philippe (new principal) tried to turn, started to turn it, slowly to help, but the damage was done for a long time.

As a result of the isolation of English parents, a few Francophone parents are continually asked to participate in school activities. These parents get to know the school very well. Some even eventually work for the school. This extensive experience informs their knowledge of the way the school works and provides the means for them to garner services for their child:

André: Everybody knows everybody in that school. Kids and me being in the home and school? All those kids know me. So it's not like another parent who never got involved in the school. They don't know them. But I've done a lot. A lot of stuff for...even they have the Acadian Games. I used to go and help them with track and field stuff.

One can see that this parent accumulates much more capital than most parents due to his linguistic, cultural, employment and gender ties to the school. He is privy to information that other parents would not know:

Me: Do you know a lot of the teachers there?

André: I know quite a few. Most of them...There's the way things are run. We've all seen that. And they could be overworked. Because I know a lot of them are telling me how much work they have to do, the extra work that they have to do, and there are only so many teachers.

But the kids are, I'm telling you, they are...Because I worked there for a while, so I was the janitor. And it was unreal how the respect is not there from the kids to the teachers. And the teachers are getting frustrated. The principal is doing nothing about it. Because not to say nothing bad about Philippe. Philippe is a good vice principal. He is not a principal. Uh. Wherever he was before, he was a good vice principal. In Arichat, or I think Petit-de-Gras it was...He's not tough. There's kids going. I'm sure they get away with murder out there. And still he'll be nice to them. Ah, he's afraid of losing the kids...But what it's doing is backfiring on him.

André not only had economic capital in the form of his own business, and a job at the school, but also cultural capital in the form of French language. He had social capital in that he knew all of the parents of the school community

and beyond, both English and French, he knew the students, and he knew the principal. His membership and leadership of the parent associations gave him symbolic capital, which he could wield for his own child. He had the knowledge and the confidence to assert his own views, and he had the social connections to make his alternative strategy work. All of these forms of capital build on each other, and cross the boundaries of language that hold other parents back (Bourdieu 1991; Bourdieu & Passeron 1996; Hanson & Gutierrez 1997).

In contrast, other parents who are not part of the school's social community would have difficulty procuring services for their children, or even removing their children from services that they do not approve of. Other parents, such as Valerie, rely on reports from teachers and their children. Some may not be aware of discipline issues at the school. The ability to scratch below the surface made Andre know exactly what was going on at his child's school. Capital fed into this knowledge, and was a by-product of it. As a result, the child was more successful at school.

Genevieve and Resource

When Genevieve was in Grade 4, she started experiencing difficulty with her subjects:

André: She started kindergarten no problem. Most of the people in grade kindergarten were like her, didn't speak French. So they were all in the same group. They all go and started...Um she went grade one, grade two and she was going with flying colors. And she was very good in school. Now suddenly going I think it was grade three or four, she started having a bit of difficulty with some pronunciations, and reading, stuff like that. They gave her some tutoring, or resource to help her.

Genevieve: English was my most difficult subject. Even now, I am getting better, but I'd say mostly writing and French.

Genevieve was placed in a resource program, and kept her father up to date on her activities and progress in that program. As she related her experience in the special class to her father, Genevieve also shared her disdain over missing regular class. André felt that she was missing valuable class time by going to this resource program, and that this was holding her back from progress rather than pushing her forward. As a result, André decided to take Genevieve out of the resource program and set her up to tutor younger students. Her ability to speak French well as a result of her father's tutelage, resulted in Genevieve's success with children of other parents that André knew socially through the school. Her father's social network helped Genevieve to improve her marks by taking the initiative to control her own education by teaching others rather than remaining as a handicapped resource student, apart from the mainstream of her grade. The unwillingness of her father

to allow her to falter in the resource program due to social stigma and what he saw as lack of academic vigour, resulted in Genevieve improving beyond the expectations of her teachers or the principal. André actually removed his child from the resource program because he did not see her time in resource as helping her in the regular curriculum. His perception of the school from his involvement with it led him to believe in his own view and he no longer trusted the view of the school:

André: So once a child goes in resource, they stay in resource no matter what. Uh I don't know if it's because they don't want to lose the program. It's...that's what I felt...From my experience, sometimes a question from another student while the teacher is teaching something, might just help her with that subject. Am, while she's not in that class that she was missing at the time, uh, she was missing too much of valuable, the real stuff, you know what I'm saying? I said no, after I think, not last year but the year before, I said that's enough. She's not going no more to resource.

As an alternative, he encouraged her to tutor some of the school's younger students after school. The contacts he made through his work with the school allowed him to connect his daughter with this fulfilling work. By knowing the teachers and student body he knew what was happening at the school, and made an informed decision regarding her education.

Genevieve and discipline

Another situation in which Genevieve benefited from her father's social connections was in the area of discipline. He was also able to advocate for his daughter when she had social difficulty with her peers:

Genevieve: So things happen like last year a girl was picking on me. And we went all down, 'cause she was picking on us. And we told we told the principal. He didn't do nothing when we went. So when our parents started going, that's when he kind of like started talking and saying to us what would happen.

Genevieve also felt ostracized by some of her male peers, and defended female friends who were picked on by these teenage boys. While the principal chose not to discipline them, citing "boys will be boys" as his reasoning, André had other ideas about the principal's lack of assertiveness in dealing with this issue. He cited the principal's reputation, from earlier posts, as being a nice guy rather than a strong leader. André also figured that the principal did not want to tempt these teenage boys to leave the school, thereby reducing the student population. As a result, he put up with their behaviours, because they were subsidiary to the school's goals of French first language. Although he punished Genevieve and her female friends for commiserating in English during class, the principal allowed the harassment of girls to continue.

The issue was not addressed until André was told of the situation by his daughter of the situation, and went in to speak with the principal, along with the parents of the other girl. The power that André and his daughter had as a result of their social connection to the school was able to be mobilized in times when the child's educational and emotional/social well-being were being threatened. This had great repercussions for Genevieve in terms of building her self-confidence and learning. She became a leader in and outside the school and used her connections to other French students to build her own strength as a learner. While Genevieve did not continue at the school the next year and went instead to an English school, her level of academic and social awareness probably followed her. She was able to decide to leave the school with her father's support.

French fathers' roles

André's maleness could also be seen as influential in this regard. He was assertive, and used the power he had. By this I was led to study the difference between male and female approaches to the school, based partly on their language, and partly on their view of the role of school, and their role as parents.

The reliance on the male parent for communication with school in some cases further diminishes the mother's role. In many cases, the father is the French person in the family. Yet most often fathers are not as involved in their children's education as mothers (Reay 2002). When fathers are in control of the communication with school, their interests may be different than mothers' interests would be. This could make the home-school relationship more about hard issues such as academics, career planning, and discipline, rather than soft issues such as emotional well-being, friendships, and self-esteem. One father, Peter, was intent on helping his son choose a career that would serve him well in the future:

Me: And I guess you (Peter) would have lots of information on that to share with your kids. Do you find that your Dad helps you think about, what you want to do in the future, maybe more than others?

Jeff: The army.

Me: Is that what you're keen on?

Pat: No not at all.

Peter: (laughs).

Me: Ya, is that what you would like to do?

Jeff: That's not what I want to do. That's what he wants me to do.

Me: Oh.

Jeff: And all my uncles.

Me: Is that right? Is it a family-

Jeff: All my uncles want me to do it.

Me: Why do you think that would be?

Peter: It's a good profession actually. I was actually offered to go into the Armed Forces but in the end of it we didn't actually. Mom was pregnant actually when I had the opportunity to go. But it would have meant my going out to BC I guess, I forget where we were, was it PEI or Moncton?

Peter suggested the army, because he had wanted to join the army when he was younger, but did not have the opportunity. However, the child had no interest or inclination to join the army. He was not interested in violence. Meanwhile, the mother had allowed the father to communicate with the school because she did not feel equipped to do so in another language. As a result, communication between Peter and school with regard to Jeff's education had a particularly masculine approach. Peter comments on the principal's problem solving style:

Peter: Yes. I think that was very good. Very conscientious. And he made sure he called me up early on and we had some good discussions, and everything, and tried to say well what do you think about this, what do you think about that? So if he sees that kids are having a little bit of trouble with a certain subject, let's try to find ways to at least number one be aware of it, so that if we start getting more trouble, we can figure out an action plan so it's not a surprise? I find him quite good that way.

French fathers were much more likely to go to the school and communicate with the principal or staff directly. One father (Eddie) told of the day he registered his child for the school. He simply walked into the school, and spoke with the principal:

Eddie: I went there and I met the principal, and I told him, "I didn't even realize there was a school here"...He asked me where I was from, and a lot of the people, the parents, their kids, they're not even French, right?

Another father (Bill) called the principal whenever he had a concern with his child. The fact that the principal, who communicates with parents, is male may also contribute to this phenomenon. Other male parents remarked on the ease with which they could communicate with the male principal:

André: And this year, even Philippe (principal) was telling me that she's doing fine, you know.

This approach of solving problems with home and school relations with regard to students' needs is characteristic of the principal at this site. Although

this approach is proactive and pragmatic, it may be less interested in students' feelings than their academic and future career progress. Fathers' interest in child-rearing has not been explored extensively with regard to inclusion, but differences between fathers and mothers have been found in early literacy practices (Nichols 1997). This data may tie findings in gender leadership research to those of parental gender influences, and bring new understanding to children's inclusion in schools where these relationships exist. Principals who adopt traditionally male interests in academic and pre-professional success for their children may work well with fathers who are culturally tied to the school, but their unintentional exclusion of mothers who do not speak the language may affect children's relationships to school, and their inclusion as a result. Children's experience of the more academic and less social aspect of school may affect their social and affective connections to school. The lack of mothers' involvement may also have repercussions for relationships to teachers, who are predominantly female in elementary school.

4.2. *Cases of English families: Isolation of mothers*

Mothers are traditionally and still today the main participants in students' home education (Silver 2000). Mothers traditionally look after children's homework, appearance and basic skills learned before school begins (Reay 1998). Before and after students start school, mothers often look after children's school choices, communication with teachers, transportation, social associations, extracurricular activities, and cultural events. They build relationships with extended family and friends, creating social networks for their children that they believe will help them succeed and build a positive identity that reflect their early experience in the nuclear family (Nichols 1997). As such, mothers are usually central to the child's experience of life and school outside the home as much as inside. The anomaly of fathers' involvement in this school presents an alternate view of the usual and mothers' involvement is also different than one would normally expect due to the differences between many mothers and the school's cultural and social identity. I will look at the experience of two mothers of students with special needs, and explore the different ways that they experience the school based on their social capital there. I will look at a mother who is at the helm of an English home, as well as the experience of a mother (wife of Peter above) whose husband is French. In both cases language prevents the women from participating fully in their children's education.

Susan: English mother at the helm

In contrast, many English parents do not have the access to the school that French parents do as a result of their language and culture. This has just as strong implications for their children with special needs. Susan is a mother who chose the French school because she wanted her son to learn in French according to his heritage on her side of the family. She and her husband moved to the city to raise their only child away from their own backgrounds, and did not know many people in their neighbourhood. As a result, they learned later on that the neighbourhood did not have many children for their child to play with. Her husband was English and was not involved in his son's homework to the extent that the mother was. While she did not speak French in conversation, Susan was well-equipped to help her son with his homework and was committed to the choice of school she had made. Nonetheless, she also felt prepared to take her child out of the school should his progress not be up to expected standards.

She had contemplated this once in a previous year, when she felt that her son's teachers were not reaching expected levels of academic progress, or were babying her son. Her son Conrad had experienced trouble initially with reading and had been placed in a resource program, but recently he had progressed well beyond grade level and was enjoying being back in the regular classroom. In this case, the resource teacher had taken the family under her wing and provided extra service and care despite their lack of French language at home. Yet the mother still felt out of the social network of the school.

Susan: That's the only thing about that school. They don't make you to feel unwelcome, but you can't volunteer to do things, because I don't speak French well enough? Like you know to go and dole out pizza or something you know what I mean? That's the only thing. So I don't get to.

Susan felt that the liability of her exclusion from the school and her questioning of some teachers' ability to approach teaching as rigorously as she would like, were worth her son's progress in this school as opposed to attending others. However, her disdain over the lack of social connection to the school made her life as home educator more difficult. She could not do the things which she naturally was inclined to do for the school. As a result, the school suffered from this lack of input, and Susan suffered as well because she could not get the insight into her child's education that parents such as André were able to get. Her femaleness may also have impacted her lack of power at the school level. André was able to lead school groups, work as a janitor, and socialize with the principal due in part to his habitus as male and professional, while Susan had to be satisfied with her lack of input into the school's lunch programs. She used her husband's power as well when she went into

the school for meetings. André, on the other hand, could act on his own without his wife's presence.

Pat: English mother/French-speaking father

Another family, with Pat as mother, came to the city from other communities across the country where their children had attended French school. The father worked in a bilingual setting, and was able to communicate with the school and other community members in French. The mother was not bilingual. As a result, the father did most of the communication with the school. The mother felt similar to Susan in her isolation from the school and the participation that she felt she would normally have involved herself with at the school. She felt that because the school was less English-based, she was left out of feeling comfortable as a member there. Their child Jeff had experienced reading, writing and other academic difficulties since early childhood. They felt that it would be good for their child to continue to attend French school in this new neighbourhood despite the fact that his sister moved on to English school for high school. When asked her opinion of the school, she opted not to comment due to her limited knowledge of it. Yet she had a marked impression of the lack of welcome that she felt the school imparted to parents such as her, based on her experience elsewhere:

Pat: I think I'll let Dad answer that, because it's in French. I just don't feel as comfortable going in there? I know the other schools are French too, but they, in (former town), where we lived, like it was more English-speaking people there. (Dad?) Did you find? I found it that way, you know?...Yes you weren't really supposed to (speak English). But ah, it was just more comfortable.

Gendered social capital

These last two cases are about females, and the effect that language rules have on ostracizing some English mothers from participating in school activities permeate their whole experience of the school (Reay 1998). This is similar to the experience felt by immigrant parents in American schools with regard to use of the English language (Hanson & Gutierrez 1997). English parents keep their children at the French school for the benefits it provides them, but they do not communicate with teachers as they would with English school staff. Their lack of participation makes it necessary for them to rely on their children for information regarding school. Children with special needs are less able to fill in the gap of communication. As a result, their academic needs are not met because parents and staff do not establish social connections at the beginning of the year. For parents, it is a matter of saving face. As André explains, English parents will not put themselves in embarrassing

situations in not knowing the dominant language of French operating in the school. This has repercussions for supervision of homework:

André: They have, like me they have my name down if anybody didn't understand and wanted me to explain (homework)... So because they all come from all across (towns), anyway a lot of times you know one or two people in the school and that's about it. So people would not call just for saying, they would say well I don't know this person. I'm not gonna call and disturb them by asking them what is this all the time. Because I don't understand. They wouldn't do it. They wouldn't.

The lack of social contacts these mothers have means that they do not have the network of friends that mothers usually make at school (Reay 1998; Barge & Loges 2003). As a result, they are unable to feel comfortable and confident in their role as parent. Their access to the school is restricted, and as such their access to potential friends is restricted as well. This makes them feel isolated and less self-efficacious as a result. As André says, it is very rare for a mother to overcome her feelings of isolation and volunteer anyway:

André: I think that's one of the big reasons. They're shy. They're afraid of making a mistake when they talk. And because we have one other parent uh, Alice, which is Julie's mother. She's from New Waterford or Glace Bay. I'm not sure. But she's always there when there's an activity. She speaks English. And her she accepts that and and they know that if Alice comes, she'll be speaking in English. So they accept that too so. So if everybody was like her, everybody would get involved.

Research has found that mothers tend to accept the rules of school as they parallel the rules of home, which they direct (Reay 1998). The strong presence of a male parent group leader such as Andre also may have intimidated mothers who may have been used to female leaders of parent groups in the past. The additional barrier of language served to push mothers even further away from getting involved in the school. As one mother Marie says about the school, "'Cause they want it to encompass you whole life" and later "you know they're really encouraging you to embrace the language".

This coincides with Reay's (1998) and others' findings with regard to mother's involvement with school. Mothers need to feel that they are accepted by the school. The hegemonic stature of the school is already intimidating to mothers, as they respect its authority. At Royale, some are made to feel less powerful by the language rule established by the principal. As a result, they stay away. In particular, some mothers are not as able to help their children at home with their schoolwork as they otherwise would, and their children's schoolwork may suffer as a result. This quote from a mother of a child with a learning difficulty illustrates how the child's difficulty in school is heightened when parents and teachers do not communicate:

Valerie: I wrote a note a couple of days ago. I found that note in Timothy's school bag. Now I don't know if he gave it to his teacher today or not. I have to talk to him later on. He forgets everything, eh? He forgets.

The reliance of the mother on her child for information belies the necessary relationship between parent and teacher for optimal progress to be made. The fear that the mother has for the teacher goes on to further underline the cycle of hopelessness that permeates the educational experience of mother and child.

5. Conclusion

Social capital is an issue that affects parents, students and staff. Making networks with others in the same stakeholder group is necessary for people to be able to gain access to information, relate personal experience, and feel part of the group (Bourdieu & Passeron 1996; Chenoweth & Stehlik 2004). As a result of their cultural difference, some parents who do not speak the language or have the same cultural background as French parents are isolated from making friends with other parents. As a result, they are cut off from finding out about services, and making the unofficial contacts that serve to connect them to the school and get the most for their children there. Other French parents are connected to the school, through friends and co-workers, and come to know the way things really work in the school. As a result, they are able to secure what they need for their children and themselves. This finding is similar to that discussed by Barge and Loges (2003) and Brain and Reid (2003) with regard to parents from backgrounds which are different from that of the school's staff.

The usual social connection between mothers in particular was cut off at the Francophone school by their lack of welcome to participate in French events. This left fathers, who may be French, to communicate with the male principal and teachers regarding their children's schooling. This shift in the gender connection between parents and staff is a new one in the research and has not been studied extensively (MacKenzie et al. 2003). However, it would seem that the traditional concerns of males for academic information and their different ways of interacting with the school make for a different association for students with the school. Fathers in this study seemed to be more interested in their children's career preparation, academic independence, and less concerned with their social and emotional feelings toward school. This paralleled with the principal's and male teachers' priorities and ways of communicating, resulting in the message for children that school is about making progress academically.

Mothers were sometimes left out of communication with the school, and as a result, were unable to comment and gain information on their children's program planning or inclusion at school. The advantage of inclusion and individual attention took the place of social and cultural involvement for these mothers, although at home they often helped with homework instead of the fathers. Mothers paid this price of social disconnection for the perceived good of their children. However, this social disconnection further isolated the children from the school, as it did not allow them to socialize with other fellow students outside of school, and the usual motherly involvement in extracurricular activities at the school was virtually non-existent.

So the advantage of the school on the one hand for students with special needs, resulted in some cases as disadvantage from the point of view of socialization and inclusion of families in the extracurricular life of the school. The lack of volunteerism of parents to get involved with the school due to the language barrier also hindered teachers from reaching out into the community and getting more activities done with parents' help. Teachers' isolation also resulted, leaving teachers frustrated by the lack of parent involvement, and bewildered by the lack of cultural interest at home. As a result, teachers did not make normal contact with parents, even though contact between teachers in regular school environments has been found to be limited by cultural, economic, and educational differences (van Zanten 2002; Oplatka, Hemsley-Brown & Foskett 2002).

The only difference in this scenario is in the case of some parents of children with special needs who are willing to take on the responsibility and commitment of learning French, for the good of their children. These parents tend to be more appreciative of staff for taking their children at the school, and are motivated culturally and economically to participate in the activities of the school. It takes a leap of faith and courage to overcome the feelings of inadequacy in order to participate even though the parent may feel less than confident about his/her command of the French language. However, as a result of their involvement, these parents do connect with staff more and do secure better service for their children as a result of this shared responsibility and accountability in which staff are expected to participate. In this case, inclusion does work here because children are part of a conjoined system in which parents and staff understand each other, communicate on a regular basis, and work together to develop a good education for their child.

This would seem to contradict the situation in many schools where, because of their child's disability, families are ostracized from the social and educational mainstream of the school (Bagley, Woods & Woods 2001; Chenoweth & Stehlik 2004). In this case, inclusion can actually give advantage to parents of children with special needs, as parents who get involved with the school make it a better place for teachers, students, and improve the school's ties to the community (Barge & Loges 2003). However, this in-

volvement of parents required a great deal of courage on the part of parents, since they had to overcome the cultural, professional and economic blocks of the school in order to break through this barrier.

6. References

- Atkinson, Paul/Hammersley, Martyn (1994): Ethnography and participant observation. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, S. 248-261.
- Author (2005): The interaction between identity, power and inclusive practice in a minority-language school. Doctoral dissertation. Adelaide: University of South Australia.
- Bagley, Carl/ Woods, Philip A./Woods, Glenys (2001): Implementation of school choice policy: Interpretation and response by parents of students with special educational needs. In: British Educational Research Journal 27, 3, S. 287-311.
- Barge, J. Kevin/Loges, William E. (2003): Parent, student and teacher perceptions of parental involvement. In: Journal of Applied Communication Research 31, 2, S. 140-163.
- Bourdieu, Pierre/Coleman, James S. (Hrsg.) (1991): Social theory for a changing society. Boulder: Westview Press.
- Bourdieu, Pierre (1986): The forms of capital. In: Richardson, John G. (Hrsg.): Handbook of theory and research for the sociology of education. New York: Greenwood Press, S. 241-258.
- Bourdieu, Pierre (1990a): In other words: Essays towards a reflexive sociology. Translated by M. Adamson. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1990b): The logic of practice (R. Nice, Trans.). Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1991): Language and Symbolic Power. Edited and introduction by J. B. Thompson. Translated by G. Raymond and M. Adamson. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1995): Social space and symbolic power. In: McQuarrie, D. (Hrsg.): Readings in contemporary sociological theory: From modernity to post-modernity. Englewood Cliffs/NJ: Prentice-Hall, Inc., S. 323-334.
- Bourdieu, Pierre (1998): Outline of a theory of practice. Translated by R. Nice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1996): Reproduction in Education, Society and Culture. 2nd ed. London: Sage.
- Brain, Kevin/Reid, Ivan (2003): Constructing parental involvement in an educational action zone: Whose need is it meeting? In: Educational Studies 29, 2/3, S. 291-305.

- Chenoweth, Lesley/Stehlik, Daniela (2004): Implications of social capital for the inclusion of people with disabilities and families in community life. In: *International Journal of Inclusive Education* 8, 1, S. 59-72.
- Clark, Catherine/Dyson, Alan/Millward, Alan/Robson, Sue (1999): Theories of inclusion, theories of schools: Deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. In: *British Educational Research Journal* 25, 2, S. 157-177.
- Colello, T. J. (2003, September 2): Enrolment rising. In: *Cape Breton Post*, S. A4.
- Daniello, Ann/Carreira, Kristin/Blais, Kathleen/Reddington, Tara/Barry-Schneider, Erin/Wilczenski, Felicia (1998): Using stakeholder interviews to evaluate inclusive education. In: *Reports in Education*, April, S. 1-27.
- Department of Justice (1982): *Canadian Charter of Rights and Freedoms*. Ottawa: Government of Canada. <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/Const/> [28.07.2016].
- Frederickson, Norah/Dunsmuir, Sandra/Lang, Jane/Monsen, Jeremy J. (2004): Mainstream-special school inclusion partnerships: Pupil, parent, and teacher perspectives. In: *International Journal of Inclusive Education* 8, 1, S. 37-57.
- Fullan, Michael (1982): *The meaning of educational change*. New York: Teachers' College Press.
- Fullan, Michael (2000): The three stories of education reform. In: *Phi Delta Kappan* 81, 8, S. 581-584.
- Gilbert, Anne/LeTouzé, Sophie/Thériault, Joseph Yvon/Landry, Rodrigue (2004): Teachers and the challenge of teaching in minority settings. Ottawa: Canadian Teachers' Federation.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Hanson, Marci/Gutierrez, Sonya. (1997): Language, culture, and disability: Interacting influences on preschool inclusion. In: *Topics in Early Childhood Special Education* 17, 3, S. 307-337.
- Kugelmass, Judy W. (2003): *Inclusive leadership: Leadership for inclusion*. Full International Practitioner Enquiry Report. London/UK: National College for School Leadership.
- MacKenzie, Peter/Hayden, Mary/Thompson, Jeff (2003): Parental priorities in the selection of international schools. In: *Oxford Review of Education* 29, 3, S. 299-314.
- McKeever, Patricia/Miller, Karen-Lee (2004): Mothering children who have disabilities: a Bourdieusian interpretation of maternal practices. In: *Social Science and Medicine* 59, S. 1177-1191.
- Nichols, Sue (1997): *The parent as gendered literate subject: An analysis of parents' talk about their own and their children's literacy*. Unpublished doctoral dissertation. Adelaide/Australia: University of South Australia.

- Nichols, Sue/Read, Phillip (2002): "We never knew it was that bad": Parent-school communication about children's literacy special needs. In: *Australian Journal of Language and Literacy* 25, 3, S. 49-63.
- Oplatka, Izhar/Hemsley-Brown, Jane/Foskett, Nicholas H. (2002): The voice of teachers in marketing their school: Personal perspectives in competitive environments. In: *School Leadership and Management* 22, 2, S. 177-196.
- Priestley, Mark/Rabiee, Parvaneh (2002): Hopes and fears: Stakeholder views on the transfer of special school resources towards inclusion. In: *International Journal of Inclusive Education* 6, 4, S. 371-390.
- Reay, Diane (1998): Cultural reproduction: Mothers' involvement in their children's primary schooling. In: Grenfell, Michael/James, David (Hrsg.): *Bourdieu and Education: Acts of practical thinking*. London: Falmer, S. 55-71.
- Reid, D. Kim/Button, Linda J. (1995): Anna's story: Narratives of personal experience about being labeled learning disabled. In: *Journal of Learning Disabilities* 28, 1, S. 602-614.
- Salend, Spencer J. (2005): *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices for all students*. 5th ed. Columbus: Pearson.
- Schramm, Wilbur (1971): Notes on case studies of instructional media projects. Working paper for the Academy for Educational Development. Washington/DC: Educational Resources Information Center
- Silver, Cynthia. (2000): Being there: The time dual-earner couples spend with their children. In: *Canadian Social Trends*, Summer, 26-29. Ottawa: Statistics Canada.
- Spillane, James P. (1999): External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. In: *Journal of Curriculum Studies* 31, 2, S. 143-175.
- Stake, Robert E. (1994). Case studies. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, S. 236-247.
- Tafa, Eufimia/Manolitsis, George (2003): Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. In: *European Journal of Special Needs Education* 18, 2, S. 155-171.
- Van Zanten, Agnès (2002): Educational change and new cleavages between head teachers, teachers and parents: Global and local perspectives on the French case. In: *Journal of Education Policy* 17, 3, S. 289-304.
- Yin, Robert K. (1984): *Case study research*. Beverly Hills: Sage Publications.

Curricular Cripistemologies: The Crip/Queer Art of Failure

David Mitchell, Sharon Snyder und Linda Ware

1. Song of Ourselves: Disability as Teachable Moment

On the last leg of his decade-long journey back to Ithaca after the Trojan War, Odysseus finds himself shipwrecked on Phoenicia. Once introduced to Phoenician culture, Odysseus quickly discovers Phoenician men self-identify as a muscular tribe celebrated for their superior athleticism, skill in shipbuilding, and expertise in navigating the high seas. From King Alcinous's box he watches as the athletes engage in competitions of strength, speed, and agility with each other. At one point the participants turn to Odysseus and bait him into competing against them in the games; after many refusals he reluctantly joins and defeats all competitors soundly.

This demonstration of superior athletic prowess gives Odysseus a momentary stage. Pointedly he takes the opportunity to observe that his hosts' obsessive overvaluing of physical ability leads to more significant social elisions. The Phoenicians take for granted other talents in their midsts such as the blind poet/prophet, Demodocus, a creative, multi-versed, and talented performer. The singer's songs effectively operate as the equivalent of an active cultural archive that preserves Phoenician cultural history, crafts an explanatory context for their physical exploits, entertains them after the endurance required by physical competitions, soothes their ruffled masculinities, includes women as active participants in the life of the kingdom, and diversifies their ranks by making blindness into an asset they too readily depreciate. Odysseus's commentary engages in what we call throughout this essay, "curricular cripistemologies," teachable moments organized around disability content that interrupt normative cultural practices. The evening's songs provide a wider range of opportunities for those who might be otherwise marginalized on the basis of socially devalued queer statuses such as disability and sexuality.

The author of *The Odyssey*, Homer, is also blind and a singer of poems, and he employs Demodocus as a double; both actors use their devalued bodies as an opportunity to operationalize the curricular cripistemology at hand. Disability lyricism offers an alternative narrative to the themes of war, destruction, human depravity toward others, and brute survival. In recognition of Odysseus' lesson to his fellow tribesman, the poet takes up his trade and

sings of myth as he does on most nights following the denouement of the games. Significantly, the story he tells on this occasion involves Hephaestus's cuckolding by Mars and Venus; the tale places "the crook-foot god" center stage as a protagonist who bemoans being taken advantage of by two non-disabled gods (Rose 2003: 40).

Positioned at Demodocus's feet the Phoenician athletes transform into students of their own pre-history. They find their devotion to athleticism seriously disrupted by a web of disability content woven by a blind author (Homer), through the common disability trope of a blind poet-prophet (Demodocus), telling the story of a disabled god (Hephaestus) seeking to redress social depreciation on basis of his differential embodiment. Mars and Venus's desirability – associated specifically with ancient Greek bodily ideals of power and beauty – come to be outflanked by Hephaestus, a god with a disability whose mobility limitation presumably makes him more vulnerable to this kind of sexual deceit. Nonetheless, Hephaestus inverts the scenario in securing the couple's mutual humiliation for the amusement of others by catching them up in a specially forged net of steel from which they cannot escape.

The Phoenicians – and, by extension, Homer's future audiences – experience their own ideals of capacity displaced. Rather than excessive vulnerability, disability creates an alternative value system to the naturalized desirability of physical prowess, aesthetic norms of body types, and above average expectations of functionality. The upstaging of these ideals materializes a space of interaction mapped most effectively and queerly not by bodies trained and 'perfected' for competition, but by the cultural products crafted of blind poets and semi-mobile gods.

2. Curricular Cripistemologies: Inclusionism and Its (Dis)Contents

Odysseus's experience on Phoenicia provides an historical example of the insights awaiting those who undertake pedagogical practices of what we call curricular cripistemologies. *Curricular cripistemologies* involve the development of teaching pedagogies that foreground disability-based content, offering important social options for constructing alternative ethical frameworks for living. An alternative ethical framework results in the creation of useable maps that, from a curricular cripistemological standpoint, are otherwise absent from normative curricular content. One overarching goal of such content is to provide opportunities for re-imagining our relationship to devalued forms of embodiment in order to better speak to the political dilemmas of contemporary experience.

The pedagogy of curricular cripistemology depends upon the insights of human interdependency that disability illustrates in examples such as the one above. It is neither a discourse of “specialness” wherein we learn to value disabled people as “human” when we discover them scraping out an existence alongside others; nor do we find the value of disability guaranteed in overcoming obstacles of social making wherein disabled peoples’ incapacities are offset by the compensatory qualities of an otherwise extraordinary body (Garland-Thomson 1997: 5). Nor do we discover disability as an opportunity for political correctness wherein all bodies are valued for the “diversity” they provide in a relativistic equation of multicultural differences. Relativistic valuations of difference often lead to a process that queer theorist Lee Edelman explains as neoliberal normativity’s “tenacious will to sameness by endlessly turning the Other into the image of itself” (59).

Instead of these various strategies for culturally rehabilitating disabled peoples’ experiences within normative social contexts, curricular cripistemologies critically assess how communities obstruct or facilitate disabled people’s participation. Such failings result in false perceptions of absence as a naturalized condition of non-normative existence. While social spaces appear open to all who wish to navigate them, curricular cripistemologies unveil architectural and moral spaces of exclusion that produce forms of abnormalcy seemingly particular to the bodies they exclude. Thus, normative assumptions encourage exclusion as inherent to the nature of those individuals who “choose” to stay home, rather than experience stigmas associated with socially imposed conditions of abberancy. In turn, non-normative bodies represented within curricular cripistemologies harness creative means by which to live alternative lives—in part, because they must do so to survive, but additionally, because they derive their strategies of living from the historical traces of other devalued lives (Foucault 2006: 105).

Yet, there is no rehabilitation (cultural or otherwise) that does not come replete with a strategy of disguising difference to make estranged bodies better fit normative expectations. In *The Reorder of Things: The University and Its Pedagogies of Minority Difference*, Roderick A. Ferguson explores the impact of educational diversity strategies of cultural incorporation. Ferguson identifies forms of late 1960s inclusionist practices as institutional ways of robbing minority students of the alternative insights they might provide to available models of living while seeming to embrace them (138-139). Similarly inclusionist practices place disabled bodies in the position of making normative practices more desirable: of course, they want to be like us, the story of institutional normalization goes, because our ways naturally enshrine that which all human beings desire. In this sense, curricular cripistemologies actively seek to avoid diminishment (or assimilation) of alternative modes of navigating the world evidenced by disabled and other marginalized experiences of embodiment.

For example, normative disciplines such as Special Education (SPED) are founded upon the goals of rehabilitation and remediation. SPED is not so much a pedagogical approach as an incorporation within educational systems of applied technologies whose goal is to integrate disability by disguising defining differences. Inclusionism seeks to bring disabled people into mainstream educational practice by effecting an erasure of difference with the help of assistive devices, separate test-taking spaces, “quiet hands” practices for kids with autism (“just stimming” wordpress.com), adjusted grading scales, and encouraging students with disabilities to be absent during standardized testing dates so their scores do not suppress the school’s academic ranking.

Among the obstacles to the full embrace of Disability Studies in Education (from this point on referred to as DSE) are SPED’s historically functionalist ideological roots; an entrenched medical model orientation to the education of students with disabilities; state imposed curriculum requirements for students with disabilities as academically inadequate; certification requirements for the normative preparation of teachers; national policy mandates, including, but not limited to inclusion, Response to Intervention (RTI), co-teaching, vocational training, and transition planning. The barriers erected by systems of education ensure that disability remains in the domain of SPED alone – a separate fiefdom staked out upon the variable demographics of contemporary student populations. Decades following the move to create inclusive classrooms we find that policing the disability “border” remains an implicit mandate shared by general and special education alike.

DSE scholars have succeeded in authoring a critique of SPED practices as heavily reliant upon a functionalist approach to education and its rigid adherence to behaviorism; SPED practitioners proffer an ideological stance toward disability as synonymous with cure, care, and the promise of a return to “normalcy.” DSE scholars have spent the better part of the past decade cultivating legitimacy by organizing conferences and producing scholarship that exposes the limits of SPED’s worldview and its impact on special and general educational structures, schooling systems, and educational research. Efforts to engage the field of SPED within this critique are on the rise through DSE publications in the flagship SPED journals and conferences to advance a call for “plurality of perspectives” (Baglieri, Valle, Connor & Gallagher 2011; Connor, Gallagher & Ferri, 2011; Gallagher 2006; Reid & Valle 2005). Critical engagement between SPED and DSE remains illusive and numerous tensions remain unresolved (Gabel 2005; Danforth & Gabel 2006; Rice 2006; Valle & Connor 2010; Ware & Allan 2005). Nonetheless, new discursive communities to address disability have formed through the efforts of DSE scholars who recognize the importance of understanding disability as far too complicated to be understood by one single disciplinary field of study.

3. “Every Child Left Behind,” or the Queer/Crip Art of Failure

Most indicators point to the fact that inclusionist practices have resulted in new kinds of exclusion as opposed to integration. For example, while students with disabilities make up 13% of the student population those labeled with intellectual disabilities receive a diploma only 36.6% of the time and 22% drop out. The rest (59%) finish their schooling but receive no diploma and, over the course of their educations, spend time with non-disabled peers only in art, gym, or music (Smith 2010: 4f.). In other words, segregation dominates the world of most SPED students.

This essay may be understood, then, as a companion to DSE efforts regarding the ongoing critique of an inclusionist process that *leaves all children behind*. In undertaking this exposure we seek to accomplish three specific tasks: 1) engage disability studies in a dialogue with Judith Halberstam’s important recent work on “the queer art of failure” (147); 2) draw out how queer theorizing of the last decade can be productive for Disability Studies even though, as Robert McRuer and Anna Mollow point out, a more direct engagement with disability has been slow in coming within Queer Studies (3); and 3) pursue what may seem, at first, to be a counter-intuitive argument on behalf of actively promoting a certain kind of *failure* in the context of curricular cripistemologies. All of these objectives combine in our recent teacher training and scholarly research projects to more effectively address shortcomings foundational to inclusionist methodologies now extant in most public schools across the nation.

To accomplish these goals we intend to explain why educational inclusion operates as an exclusionary undertaking in, perhaps, the most entrenched, neoliberal, and common sense institution of all: public education. By neoliberal we mean to define education as part of a ongoing privatization scheme for selling off public institutions to for-profit interests (Hardt & Negri 2005: 302). In particular, our critique centers on inclusionism as a neoliberal gloss of diversity initiatives that get some disabled students in the door while leaving the vast majority behind. Contemporary education’s neoliberal practices cultivate further funding opportunities by advancing claims of the successful normalization of disabled students rather than drawing upon their differences as sources of alternative insight. Curricular cripistemologies, in contrast, openly advocate for the productive potential of failing normalization practices (if they were ever obtainable) because such goals entail erasing the alternative values, practices, and flexible living arrangements that attend the negotiation of interdependent disabled lives.

Whereas the administrative platform of former President George W. Bush pushed for U.S. educational reforms around the promotion of standardized

testing that would “leave no child behind,” we, in turn, present an argument for recognizing standardization of curricula as ultimately “leaving every child behind,” or, at least only promoting a certain type of norm-fulfilling child in whose name most students turn up wanting. This curricular abandonment of difference in the name of assimilation occurs primarily through an incapacity (or, perhaps, unwillingness) to adapt the lessons of systemically in-built accommodations and disability content designed to address the range of learning differences comprising today’s classroom demographics. The neoliberal school attempts to resolve accommodating disability through downplaying rather than learning from people’s differences. Through the abandonment of disability as difference, neoliberal standards guide educational reforms saturated in the questionable values of ableism, normalization, and rehabilitation.

Thus, what appears on the surface as disabled students’ incapacity to keep up with their normative peers, turns out to be a form of resistance to the unreal objectives of normalization. In *The Queer Art of Failure* Halberstam argues on behalf of a concept of “failure [that] allows us [queer people] to escape the punishing norms that discipline behavior and manage human development with the goal of delivering us from unruly childhoods to orderly and predictable adulthoods” (3). This queer studies inversion of ways to read non-normative lives as falling short of heteronormative expectations allows queer people (including those with disabilities) to pursue other modes of existence as alternates to sanctioned social kinship roles. These alternative strategies of living pass by largely undetected because educational assessments measure only the degree to which students fall short of the mark of normalization. By applying this queer deployment of “failure” curricular criptestemologies undertake pedagogical practices suppressed by normative neoliberal educational contexts.

In adopting a strategically counter-intuitive slogan such as “every student left behind,” inclusionism’s practitioners would openly acknowledge the increasingly disciplinarian nature of public education’s normalizing objectives. Inclusion has taught teachers a hard lesson: disabled students cannot effectively compete with their non-disabled peers and the measurement of this gap will result in their professional punishment by administrators. But what if a “failure to thrive” in pre-determined social roles is understood as the product of active refusals (that which Halberstam refers to as a “rejection of pragmatism” [89] and Herbert Kohl refers as “willed not-learning” [134]) to “fit” disability paradigms reductively dictated by normative institutional expectations? We could take seriously the findings of DSE scholars such as Phil Smith who points out in *Whatever Happened to Inclusion?: The Place of Students with Intellectual Disabilities in Education* that education has actually lost ground in terms of including students with more significant learning needs in recent years (28). Within this context, the objectives accomplished by public relations-driven educational “creaming practices” – those inclu-

sionist claims to success wherein the normative accomplishments of the most able disabled students eclipse the struggles of those left behind. Elsewhere we have termed this elite minority of hyper-adapted disabled people, *the able disabled*, neoliberal creatures whose full assimilation comes at the expense of the majority of those with stigmatized impairments (Mitchell & Snyder 2010: 121).

Inclusionism, in other words, covers over an unethical promotion of the successes of the few based upon normative standards of achievement for the inadequacies of the many. Such an approach to disability echoes with the problematic elitism of other diversity advancement projects such as W.E.B. Dubois's early twentieth-century concept of "the talented tenth" advanced in *The Souls of Black Folk* (74). Through the application of curricular cripistemologies disability metamorphoses from an inability to successfully normalize into lesser versions of the ableist self into a meaningful alternative site for transforming pedagogical practices and devalued social identities.

What would a curricular cripistemology look like if the subterfuge of normalcy did not dictate the socially anemic goals of inclusion – or that which Linda Ware has provocatively termed "(in)exclusion" (2004: 2)? Perhaps these reformist efforts have come on the heels of developments during the Clintonian era wherein previously inclusive legislation had to be revitalized and newly enforced. The implementation of more flexible accessibility features followed implementation of the Americans with Disabilities Act (1992) and the Individuals with Disabilities Education Act (2004). Both of these legislative reforms were necessary to update unenforced legislation from two decades earlier including the Education for All Handicapped Children Act (1975) and the Architectural Barriers Act (1968). These policy-based efforts to mandate the inclusion of students with disabilities under neoliberal principles of integration opened up U.S. education to those with developmental disabilities and "multi-handicaps" who had been actively segregated from public education with their peers since the early 1900s and into the early 1970s ("Multi-handicapped").

Nevertheless, the results of inclusionism have been incomplete because neoliberal efforts evolve around beliefs that mainstreaming would largely require retrofitting architectural environments in order to bring students with disabilities into buildings outfitted for their able-bodied peers. Further, the political pressures of the disability rights movements to achieve meaningful integration ultimately relied on the neoliberal approaches they presumably critiqued. By advocating for the right to be included alongside their able-bodied peers activists in the 1980s and 1990s used a normalizing framework to give weight to their critique of exclusion. They argued that disabled people were like everyone else and wanted the right to pursue the normative values of their non-disabled peers. In other words, a disability rights-based model of

policy intervention relied upon assimilationist claims in order to gain access to key neoliberal institutions such as education.

As a corrective to inclusionist and assimilationist objectives that began whole-heartedly in the mid-1990s, scholars in DSE such as ourselves have pursued the development of a *curricular cripistemology*. Curricular cripistemologies imagine another kind of inclusion as that which entails a multi-tiered approach to making disability not just integrated but *integral* to the contemporary curricular knowledge base (Stiker 1999: 32). As an alternative to engaging existing inclusionist methodologies as largely an application of assistive technology – the formalization of a “technological fix” to the integration of disabled students – we argue that curriculum needs to contextualize the lives of disabled people in order to create a context of receptivity for a more productive engagement with embodied differences in school. A functioning curricular cripistemology entails teasing out otherwise latent disability themes in education materials as a primary ordinal in a multi-tiered approach.

Based on our experiences in a variety of pedagogical training and research settings, curricular cripistemologies involve the development of a systemic, even replicable, disability pedagogy and content in combination with the active participation of individuals with disabilities. Our collaboratively implemented projects rest largely on the findings of five key activities that have taken place roughly from the mid-1990s to 2010: 1) an NEH sponsored teacher education series at the University of Rochester held from 2000-2001; 2) the development of an Interdisciplinary PhD program in Disability Studies at the University of Illinois at Chicago from 2000-2009; 3) an NEH seminar for scholars in Higher Education held at San Francisco State University in summer 2000; 4) an NEH seminar for public middle and high school educators at UIC in summer 2003; and 5) a federal demonstration project of “national significance” on improving outcomes for students with disabilities held at Temple University from 2008-2010. This variety of education venues within which to develop curricular cripistemologies point to their flexibility, diverse contexts for pedagogical success, and multi-modal opportunities for application for students, educators, researchers, and scholars.

The remainder of this essay seeks to provide an overview, then, of our collective pedagogical projects in DSE. Perhaps most foundational to our own body of work is the promotion of curriculum-first approaches as the foundation stone of a more meaningful integration. Collectively these pedagogical training applications of curricular cripistemologies provide opportunities to institutionalize options for a multi-tiered pedagogy based on DSE methodologies including: 1) “cripping the curriculum” – a process of transforming curriculum with DSE content; 2) “coming out as disabled” in the classroom as a means to interrupt standard neoliberal assimilationist approaches to minority difference; and 3) the development of alternatives to the

reductionist technologization of learning as synonymous with inclusion. The multi-tiered nature of these approaches draw upon the productive realization of queer/crip arts of failure that reject simply “fitting in” as a worthy basis for educational projects of difference realized through applications of pedagogies informed by DSE.

4. Crippling the Curriculum

For the purposes of developing a curricular cripistemology, the most critical yet least well understood aspect of DSE is the reform of pedagogical content. Why is reform of curriculum the first step rather than a later evolution of making disability integral to educational contexts? In addressing these questions directly we are building up to the idea that curriculum reform must come first because it changes faculty and student “ways of knowing” disability. This insight is critical to curricular cripistemologies because it identifies disability as integral to education rather than merely an auxiliary student population in need of integration.

While the pedagogical projects cited here as the basis for our findings have occurred in diverse venues, we have consistently adopted three basic principles critical to deepening disability curricular efforts as a productive experience:

1. Our approaches can be adapted to almost any existing educational content extant in contemporary curricula;
2. Training teachers to recognize and adapt pedagogy that draws out disability content in active collaboration with disabled scholars and students in DSE;
3. The architectural modifications and technologically-based inclusionist approaches of today, while important, cannot overcome the deficiencies of content not re-imagined to represent the experiences and history of people with disabilities.

Each of these principles requires a significant level of educational re-invention to implement in an impactful manner. They effectively ask contemporary educators to go against much of what is believed foundational to the fashioning of a rigorous educational experience for all students, including students with disabilities.

Curricular cripistemologies shifts the educational emphasis with respect to disability in four seismic ways. First, the application of disability content to existing curricular materials asks us to take experiences of embodiment seriously rather than removing ourselves to a more ethereal realm of “intellect.” Second, not requiring the purchase of new materials to address the

insufficiencies of current texts avoids the oft-levied charge of too much expense as an excuse for neglecting disability as meaningful integration. Third, the open acknowledgement of disability as a discrete sociological content area asks us to go against certain founding precepts extant even in the disability rights movement; namely, that disability is a medical condition which must be secreted to the greatest extent possible within a neoliberal moment characterized by HIPPA protections. And, finally, by recognizing that disability-based content and principles of Universal Design for Learning (UDL) in pedagogy situate disabled students at the foundation of our teaching methods rather than as marginally accommodated exceptions to the rule.

Our efforts actively bring disability as alternative curricular content to education. A key contribution of DSE has been the development of disability readings performed with respect to “classic” fiction and non-fiction texts. For instance, the divinings of Sumerian priests regarding the productivity of harvest cycles based on identifications of “deformed” calves’ livers and the births of disabled human offspring (Mitchell & Snyder: 52); disability-based directives about body appearances that populate Biblical writings almost exclusively while other physical descriptors are comparatively absent (Schipper 2006: 4); discussions of human utopias such Thomas Moore’s *Utopia* (1516) that imagine future social orders as predicated on the provision of adequate healthcare for all citizens (Dorn); exploring Darwin’s largely overlooked arguments in *Descent of Man* (1871) about people with Intellectual Disabilities as proof of the existence of evolutionary “throw backs” to demonstrate human ancestry with animals (Snyder & Mitchell 2006: 13); explorations of W.E.B. Dubois’s understanding in *The Souls of Black Folk* (1903) that black people’s cultural rehabilitation had to be founded on establishing their distance from intellectual and bodily deformities (Lukin 2013: 312); the framing logic of American eugenics for interpreting the centrality of Benjy’s treatment as a person with Down Syndrome in William Faulkner’s *The Sound and the Fury* (Snyder & Mitchell 2006: 168); the origins of Nazi medical genocide on people with disabilities housed in German psychiatric institutions as documented in Hannah Arendt’s *The Origins of Totalitarianism* (1951) and the documentary film *A World Without Bodies* (2000).

This list (which could of course be much longer) identifies some of the content-based analyses developed by DSE scholars with respect to oft-taught writings in secondary and post-secondary education. The catalogue is not exhaustive but intended to suggest the trans-historical, cross-cultural, and multi-disciplinary reach of disability-based content approaches. The goal of such teaching is not to find “positive” examples of people with disabilities in cultural materials. Instead, we have a more far-reaching objective: through applications of DSE scholarship curricular cripistemologies draw out a complexly nuanced human constellation of meanings for disability akin to the academic study of other marginalized histories pursued in critical area studies

focusing on marginalized experiences of class, gender, race, sexuality, ethnicity, age. In other words, cripistemologies develop foundational experiences of embodiment that cannot be simplified down to the practices, modes of existence, and privileges of a narrowly conceived normality.

5. Some Outcomes of “Coming Out” as Disabled

In addition to curriculum-first applications these projects all attended to the experiential proximity of the instructors with substantive disabilities delivering DSE content. Such pedagogical exchanges exposed classrooms to people with disabilities rarely encountered in positions of educational authority. We don’t make a claim for an automatic relationship between experiencing disability and the expertise of leading effective DSE classrooms. However, the opportunity to employ disabled individuals in the role of educator plays a key role in changing educational expectations. There exists significant value in non-disabled teachers leading students in the insights of a reformist curriculum about disability as a valued social identity. As theorized in disability coming out literature on teaching, classroom discussions about bodies that do not fit into a “minoritizing logic of tolerance” (Sandahl 2003: 26) or considered in proximity to commonly perceived “strained subjectivities” (Brueggemann & Moddelmog 2003: 312) plays a key role in developing alternative interpretive relations to socially stigmatized embodiments.

This point, however, is made only while acknowledging the serious professional consequences commonly reported by disabled and minority teachers in receiving disproportionately negative teaching evaluations. The delivery of disability content as a disability-identified teacher comes replete with epistemic benefits as well as epistemic risks. For important examples of these trade offs see the essays about professional discrimination experienced by educators and staff with disabilities in institutions of Higher Education included in Mary Lee Vance’s collection, *Disabled and Staff in a Disabling Society: Multiple Identities in Higher Education*. However, our studies consistently found that the participation of strongly disability-identified teachers lends credence (even without direct address) to the reasons why pursuing disability-based analysis proves socially necessary.

While placing openly disability-identified instructors in front of the classroom enabled one kind of educational change, the evolving participation of students with disabilities in the classroom also resulted in critical insights heretofore unrealized. If the overwhelming emphasis on disability is the effort of passing as non-disabled, DSE based instruction consistently resulted in more students coming out as disabled during the semester. As Tobin Siebers explains, one of the most common public impulses involves masking

the visibility of disability in order to keep its shameful embodiments out of view (97). This practice is no less common in the classroom. Masking disability as a stealth approach to stigmatized differences results in less desirable outcomes of students with disabilities “sitting back” in order to maintain anonymity among their classmates.

Alternatively, an open curricular cripistemology encourages the identification of personal expertise with disability as a reservoir of knowledge. As we have pointed out throughout this essay in our promotion of the Queer/Crip art of failure, standardized educational accommodation preaches de-emphasis of disability as the best way to avoid stigmatizing situations. When the classroom conversation gives credence to the authority of disability experience, students with disabilities gradually sense a thaw in the labor required to keep their differences in the background. Instead they begin actively cultivating personal experiences with disability into fertile ground for classroom contributions.

The transformation can be profound. Students can be witnessed suddenly operationalizing ways of drawing from the authority of their experience rather than removing a formative aspect of their knowledge from conversation. In this manner their bodies shift from liabilities to be secreted away into active vectors of insight from which one may engage in classroom models of collective understanding. Through such developments disability becomes a way of knowing the world; an embodiment akin to other forms of discredited knowing such as femininity, race, ethnicity, sexuality, etc. The non-normatively embodied classroom that emerges with curricular cripistemologies becomes a place in which diversity operates as a nuancing agent of educational knowledge. Curricular cripistemologies, in the parlance of DSE, leaves no *body* behind.

6. Technological Fixes

The passage of the 1972 consent decree in Philadelphia reaffirmed the right of all disabled children to have access to an otherwise mandatory public education in the least restrictive environment (LRE). Since that time the focus of the vast majority of integration efforts have not been focused on curriculum reform efforts; rather the emphasis has targeted retrofitting inaccessible architectures and adapted learning technologies. Such products identify the learning environment and the learner rather than the practice of pedagogy itself as the desired object of change -- as if a computer program will somehow magically integrate a student with a disability into a classroom that has no tradition of disability integration from which to draw.

Yet, in point of fact, we have seen little effort in accomplishing a working reciprocity between the experiences of disabled students, non-disabled students, and curricular content. A necessary dialectic has gone missing. The reasons for this absent conversation varies; however, the end product most consistently takes the shape of disabled students operating in parallel educational universes with their non-disabled counterparts. Inclusionist approaches tend to turn disability into a puzzle of accommodations and a nest of potential litigation actions to be preemptively warded off by school administrators, social workers, and SPED bureaucrats. In *Reading Resistance*, Beth Ferri and David J. Connor discuss how this case-by-case approach within SPED inherently benefits the status quo (18). Similarly they also argue problems with ADA implementation which often gets litigated on a case-by-case basis as well (3). Thus, the individualized solutions offered by Individualized Education Programs (IEPs) presumably tailored to individual disabled student needs rarely become systemic. As such these efforts fail to assist future generations of students in a successful navigation of the learning process by offering them access to alternative pedagogical delivery methods already in-built to the educational environment.

Research project funding for disability initiatives consistently underwrite the purchase of technologies such as software to mitigate against teachers having to adopt the strategies of Universal Design for Learning (UDL) into their pedagogical methods. Alternatively, projects based on curricular criptistemology promote the development of content about disability as a first order necessity to the accommodation of diverse learning styles. In *Crip Theory*, Robert McRuer demonstrates how reading and writing from the body helps to promote alternatives to standardized educational approaches. Particularly those promoted in the homogenizing goals of the “corporate university” and tax funded public school systems that emphasize finished products as synonymous with learning (168). Such approaches adapt everyone to the goal rather than the diversification of true engagement based on the ways in which trans-gender, disabled, and/or queer lives fail to fit the oedipal mold of, say, the five paragraph essay. Or, rather, the accomplishment of making these experiences fit the mold of standardization voids the significance accorded to what Kevin Floyd theorizes in *The Reification of Desire: Toward a Queer Marxism* as “the social labor” of fashioning alternative subjectivities (75).

Almost by definition, the UDL structured classroom promotes the unique knowledge precipitated by the ontology of diverse embodiments (“About UDL” cast.org). UDL, first and foremost, requires a systematic negotiation of needs across any assembly of students with and without disabilities. Because disabled students do not necessarily know their own access requirements and university programs are often not equipped to accommodate them ahead of time, accommodations prove to be uneven at best. The opening weeks of a

UDL structured classroom inevitably entail an active negotiation of the ways in which reading materials, classroom discussions, and visual media will be made accessible to all. Many faculty complain of the wasted time such strategizing entails. But commitment to UDL is seen as part of the point of a DSE-based education itself. Open discussions of multi-pronged access bring information about disabilities into the conversation from the start as well as tutoring students in the provision of UDL-based training as a founding stone of access equity.

For instance, a student who was deaf or cognitively disabled often involved assignment of a real-time captioner by disability services to the classroom. The real-time captioner functions as a real-time stenographer of classroom conversations and lectures. While the university approached real-time captioning as a specific accommodation for a particular kind of disabled student, the UDL classroom recognizes an opportunity to assist all participants in the rigorous engagement with academic ideas. An active exchange of ideas in the classroom often results in students losing track of the nuances of a discussion; alternatively, the sharing of real-time captioning notes on-line following class allows an ease of review that lessens anxiety about retention of information. When blind or visually impaired students required audio description of images, all students found themselves abreast of details that they might have otherwise missed. Language used in a lecture that escaped some listeners would prompt a request to repeat the information in alternative ways. Such variations in approach to academic materials created the kind of pedagogical flexibility that began to seem all too missing from standard classroom environments. Rather than describe the nuances of disabled lives from afar, students often brought their own experiences to bear on what would otherwise appear as medically neutral narratives of “medical disorders.” Such efforts demonstrate the ways that UDL pedagogies benefit all students as opposed to serving as expensive interventions on behalf of a few disabled students.

A similar point might be made on behalf of a curricular cripistemology as an opportunity for the advocacy of the hiring of teachers with disabilities in school systems (including disabled people of color). There has been a longstanding resistance to recognizing this argument as valid criteria for hiring individuals as representative of a growing student population – particularly one made up of a sizeable number of young people from all socio-economic strata with disabilities including a disproportionate number of racial minorities. Further there is a running commentary in Education circles that, in co-taught classrooms, the regular education teacher is in charge of the development of curricular materials. In fact, neither Gen Ed nor SPED has not yet embraced the idea that Special Educators might make a contribution to the co-taught classroom related to the content delivered. Rather their expertise is exclusively located with content delivery methods on behalf of a

couple students who might struggle with more unilateral pedagogical approaches. A serious commitment to the development of curricular cripistemologies might go some distance toward re-valuing human differences as something other than embodiments that should be disguised, diminished, or hidden away as unwanted accessories. After all, Demodocus's contribution to Phoenician culture comes not only by virtue of his own embodied experience but through his ability to use that experience as an entry into the exploits of even the most able-bodied athlete. A true curricular cripistemology plays the entire room and promises to widen the arena of embodiment for all.

7. References

- Baglieri, Susan/Connor, David J./Gallagher, Deborah/Valle, Jan (2011): Disability Studies and Special Education: The Need for Plurality of Perspectives on Disability. In: Remedial and Special Education 32.4, S. 267-78.
- Brueggemann, Brenda Jo/Moddelmog, Debra A.(2003): Coming-out Pedagogies: Risking Identity in Language and Literature Classrooms. In: Freedman, Diane P./ Holmes, Martha Stoddard/ Thomson, Rosemarie Garland (Hrsg.): The Teacher's Body: Embodiment, Authority and Identity in the Academy. New York: SUNY P, S. 209-234.
- Bronner, Felix/Harris, Robert S./Maletskos, Constantine J./Benda, Clemens E. (1956): Studies in Calcium Metabolism: The Fate of Intravenously Injected Radiocalcium in Human Beings. In: Journal of Clinical Investigation 35, S. 78-88.
- Center for Applied Special Technology (o.A.): About UDL. <http://www.cast.org/udl/index.html> [Zugriff: 01.06.2013].
- Chambers, Ross (1991): Room for Maneuver: Reading the Oppositional in Narrative. Chicago: U of Chicago P.
- Connor, David J. (2014): The Disability Studies in Education Annual Conference: Explorations of Working Within, and Against, Special Education. In: DSQ 34, 2. <http://dsq-sds.org/article/view/4257/3597> [28.07.2016].
- Connor, David J./Bejoian, Lynn M. (2007): Crippling School Curricula: 20 Ways to Re-Teach Disability. In: Review of Disability Studies 3.3, S. 3-13.
- Connor, David J./Gallagher, Deborah/Ferri, Beth (2011): Broadening Our Horizons: Toward a Plurality of Methodologies in Learning Disability Research. In: Learning Disability Quarterly 34.2, S. 107-121.

- Connor, David J./Gabel, Susan L. (2013): 'Crippling' the Curriculum Through Academic Activism: Global Exchanges to Reframe Disability and Education. In: *Equity & Excellence in Education* 46.1, S. 100-118.
- Danforth, Scot/Gabel, Susan L. (Hrsg.) (2006): *Vital Questions Facing Disability Studies*. New York: Peter Lang.
- Dorn, Michael (2009): *Old Dramatic Theater*. Vortrag auf der 8th Annual Psychology Conference. U of the West Indies./Mona Campus/Kingston/Jamaica.
- Dubois, William Edward Burghardt (2008/1903): *The Souls of Black Folk*. Rockville: Manor.
- Edelman, Lee (2004): *No Future: Queer Theory and the Death Drive*. Durham: Duke U P.
- Ferguson, Roderick A. (2012): *The Reorder of Things: The University and Its Pedagogies of Minority Difference*. Minneapolis: U of Minnesota P/Kindle edition.
- Ferri, Beth A./O'Connor, David J. (2006/2007): *Reading Resistance: Discourses of Exclusion in Desegregation and Inclusion*. New York: Peter Lang Publishing/Inc.
- Floyd, Kevin (2009): *The Reification of Desire: Towards a Marxist Queer Theory*. Minneapolis: U of Minnesota P.
- Foucault, Michel (2006): *The History of Madness*. New York: Routledge.
- Gabel, Susan L. (Hrsg.) (2005): *Disability Studies in Education: Readings in Theory and Method*. New York: Peter Lang.
- Gallagher, Deborah J (2006): *If Not Absolute Objectivity, Then What? A Reply to Kauffman and Sasso*. In: *Exceptionality* 14.2, S. 91-107.
- Gallagher, Deborah J./Heshusius, Lous/Iano, Richard P./Skrtic, Thomas M. (2004): *Challenging Orthodoxy in Special Education: Dissenting Voices*. Denver: Love Publishing.
- Garland-Thomson, Rosemarie (1997): *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Literature and Culture*. New York: Columbia U P.
- Halberstam, Judith (2011): *The Queer Art of Failure*. Durham: Duke U P.
- Hardt, Michael/Negri, Antonio (2005): *Multitudes: War and Democracy in the Age of Empire*. New York: Penguin Books.
- Kohl, Herbert R. (1995): "I Won't Learn From You:" And Other Thoughts on Creative Maladjustment. New York: New P.
- Lukin, Josh (2013): *Disability and Blackness*. In: Davis, Lennard J. (Hrsg.) *The Disability Studies Reader*. 4. Aufl. New York: Routledge, S. 308-315.
- McRuer, Robert (2006): *Crip Theory*. New York: New York U P.
- McRuer, Robert/ Mollow, Anna (Hrsg.) (2012): *Sex and Disability*. Durham: Duke U P.

- Mitchell, David T./Snyder, Sharon L. (Dir.) (2000): *A World Without Bodies*. Film. Philadelphia: Brace Yourselves Productions.
- Mitchell, David T./Snyder, Sharon L. (2000): Narrative Prosthesis: Disability and the Dependencies of Discourse. *Corporealities: Discourses of Disability*. Ann Arbor: U of Michigan P, S. 163-178.
- Reid, D. Kim/Valle, Jan W. (2004): The Discursive Practice of Learning Disability: Implications for Instruction and Parent School Relations. In: *Journal of Learning Disabilities* 37.6, S. 466-81.
- Rice, Nancy (2006): Promoting 'Epistemic Fissures': Disability Studies in Teacher Education. In: *Teaching Education* 17.3, S. 251-264.
- Rose, Martha L. (2003): The Staff of Oedipus: Transforming Disability in Ancient Greece. *Corporealities: Discourses of Disability*. Ann Arbor: U of Michigan P.
- Sandahl, Carrie (2003): Queering the Crip or Crippling the Queer? Intersections of Queer and Crip Identities in Solo Autobiographical Performances. In: *GLQ* 9.1-2, S. 25-56.
- Schipper, Jeremy (2006): *Disability Studies and the Hebrew Bible*. New York: T & T Clark International.
- Siebers, Tobin (2008): *Disability Theory: Corporealities: Discourses of Disability*. Ann Arbor: U of Michigan P.
- Smith, Phil (2010): *Whatever Happened to Inclusion? The Place of Students with Intellectual Disabilities in Education*. New York: Peter Lang Publishing/Inc.
- Snyder, Sharon/Mitchell, David T.(2006): *Cultural Locations of Disability*. Chicago: U of Chicago P.
- Snyder, Sharon/Mitchell, David T. (2010): Introduction: Ablenationalism and the Geo-Politics of Disability. In: *Journal of Literary and Cultural Disability Studies* 4.2, S. 113-125.
- Stiker, Henri-Jacques (1999): *A History of Disability*. Ann Arbor: U of Michigan P.
- Valle, Jan/Connor, David J. (2010): *Rethinking Disability: A Disability Studies Guide to Inclusive Practices*. New York: McGraw-Hill.
- Vance, Mary Lee (2007): *Disabled Faculty and Staff in a Disabling Society: Multiple Identities in Higher Education*. Huntersville: Association on Higher Education and Disability.
- Ware, Linda (2004): *Ideology and the Politics of (In)Exclusion*. New York: Peter Lang Publishing.
- Ware, Linda/Allan, Julie (2005): *Special Education Histories*. (entry). In: Albrecht, Gary/Bickenbach, Jerome/Mitchell, David T./ Schalick III, Walton O./Snyder, Sharon L. (Hrsg.): *The Encyclopedia of Disability*. Eds. 5 vols. Thousand Oaks: Sage P., S. 1488-1492.
- Wiseman, Fred (Dir.) (1986): *Multi-handicapped*. Film. Cambridge/MA: Zipporah Film.

Diskurstheoretische Perspektiven auf Behinderung, Geschlecht und Sexualität als mögliche Grundlage der Debatte über Inklusion. Ein Versuch

Bettina Kleiner, Torben Rieckmann und André Zimpel

Disability Studies und Queer Theory teilen nicht nur die Nähe zu politischen und Bürger*innenrechtsbewegungen und die Kritik an gesellschaftlichen Machtverhältnissen sowie damit einhergehenden Differenzierungen und Etikettierungen, die Menschen in oppositionale und hierarchische Gruppen einteilen. Beide stellen auch normative Ansätze dar, die die Forderung nach Ermöglichung von radikaler Pluralität und Abbau von gesellschaftlichen Macht- und Diskriminierungsverhältnissen transportieren.

Die Disability Studies wurden in den 1980er Jahren in Großbritannien und den USA begründet, und zwar maßgeblich durch ‚behinderte‘ Wissenschaftler*innen, die sich damit von Modellen der Behinderung abgrenz(t)en, mit denen eine Anpassung von Behinderten an die gesellschaftliche Normalität angestrebt wurde (vgl. Waldschmidt 2005: 9). Ein zentraler Begriff der Querschnittsdisziplin Disability Studies ist ‚Ableism‘ und damit das Hinterfragen der Norm von gesunden Körpern sowie der Dichotomie von Gesundheit und Behinderung. Waldschmidt führt zwei allgemeine Zielsetzungen der Disziplin auf: Zum einen beinhaltet sie eine Kritik an einem klinischen Blick und konzipiert Behinderung als zur Vielfalt menschlichen Lebens gehörig. Damit schaffen die Disability Studies gleichzeitig ein Gegengewicht sowohl zum medizinisch-therapeutischen als auch zum pädagogisch-fördernden Paradigma (ebd.: 13). Zum anderen wird Behinderung in den Mittelpunkt eines interdisziplinären Forschungsparadigmas gestellt.

Der Entstehungszusammenhang der Queer Studies ist in den USA der 1980er Jahre zu verorten und wurde ebenfalls maßgeblich von politischen Bewegungen beeinflusst: vor allem durch kritische LGBT¹-Zusammenhänge, deren Mitglieder sich nicht in das Korsett heterosexueller Lebensformen binärer Geschlechterzuordnungen begeben wollten und gegen spezifische sexuelle Normen aufbegehrten (vgl. dazu ausführlicher Degele 2005: 15f.). Einen zentralen Forschungsschwerpunkt der Queer Studies stellt die Untersuchung der Verbindung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit als sozialen, institutionellen und politischen Ordnungsprinzipien dar. Als bedeutendes Ziel der Queer Studies kann beschrieben werden, dass sie Genese und Wirkungsmacht von Normalität und Normalisierungsprozessen (in Verbin-

1 Das aus dem Englischen stammende Akronym beschreibt lesbische, schwule, bisexuelle, trans* und inter*geschlechtliche sowie sich als *queer* oder *questioning* verortende Menschen.

dung mit Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit sowie damit ver- schränkten Differenzlinien) durch Institutionen und Regelungen rekonstruieren (vgl. Degele 2005: 17; Hark 2009: 319ff).

Vor allem im Rahmen US-amerikanischer Debatten sind systematisch Schnittmengen zwischen Queer Theory und Disability Studies herausgearbeitet worden (McRuer 2003a; McRuer & Mollow 2012; Tremain 2000). Das Anliegen des vorliegenden Aufsatzes ist es nun, auf der Grundlage eines Kurzfilms solche Verbindungen zwischen Queer Theory und Disability Studies aufzuzeigen und die Frage zu erörtern, wie sie sich zum Programm ‚Inklusion‘ verhalten. In dem hier behandelten Film werden, so unsere Interpretation, das Verhältnis von begrenzenden Geschlechternormen, lebbar- en Entwürfen von Geschlecht(erperformance) und Begehren, gesellschaftlichen Bedingungen und Techniken von ‚Behinderung‘ und damit verbundene subjektive Handlungsmöglichkeiten thematisiert. So wie die beiden Disziplinen Disability Studies und Queer Studies in Verbindung mit Debatten sozialer Bewegungen entstanden sind, stehen auch die beiden Protagonist*innen für eine solche Verbindung von Theorie und Aktivismus: Judith Butler für den Bereich der politischen Theorie, Geschlechtertheorie und -politik und Sunaura Taylor für die theoretische Auseinandersetzung mit ‚Ableism‘, einem sozialen Modell von Disability und zugleich dem politischen Engagement für die Rechte von Menschen mit Behinderung. Dass diese beiden Personen im Mittelpunkt stehen, verweist auf einen Perspektivenwechsel, der auch Queer und Disability Studies zu eigen ist. Weniger die Perspektive *auf* LGBTQI*Personen und *auf* behinderte Menschen steht dort im Mittelpunkt, als vielmehr ihr eigenes Erleben von Handlungsmöglichkeiten und Begren- zungen bzw. eine dezentrierte Perspektive auf ‚Behinderung‘ und ‚Geschlechternormen‘ (vgl. dazu auch Waldschmidt & Schneider 2007a: 13). Dieser Perspektivenwechsel ließe sich beschreiben als Blick von der Periphe- rie aufs Zentrum, womit unsichtbare Prämissen von (Normalitäts-)Konzepten sowie begrenzende Bedingungen und Privilegien sichtbar gemacht werden sollen.

Solche Anschlussstellen greifen wir – selbst Wissenschaftler*innen im Feld der Behindertenpädagogik und der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung – auf, um in einem Dialog Implikationen für Inklusion herauszuarbeiten. Das Ergebnis dieses Dialogs geht insofern über das Pro- gramm der Inklusion hinaus, als es sich nicht mit einer „sozialtechnischen Befriedung“ (Zimpel 1995: 304–305) durch Gewährung von Partizipation Einzelner um den immensen Preis der Anpassung an ein durch Noten strukturiertes schulisches Normalitätskontinuum und der Erbringung individueller Leistungen unter den Bedingungen von Konkurrenz und Wettbewerb begnügt; vielmehr plädieren wir im Anschluss an Butler für ein anderes Ver- ständnis von Subjektivität, (Handlungs-)Befähigung und Sozialität und damit für veränderte Prämissen des Nachdenkens über Inklusion.

Dieses Verständnis erfordert eine selbstreferente Form der Darstellung. Wir wählten die Form eines *Dialogue Journals*, dessen Bedeutung für die Disability Studies wissenschaftlich bereits für den Dialog zwischen Hörenden und Gehörlosen belegt ist: „Results suggest that for some young deaf writers an exchange of dialogue journals with hearing peers can both improve the writing skills of the deaf writer and develop a relationship between the correspondents” (Kluwin & Blumenthal Kelly 1991: 284). Das Dialogue-Journal-Projekt der Gallaudet University (Washington, DC) entwickelte diese Form des dialogischen Schreibens, um gehörlosen Studierenden einen sinnvollen Zugang zur Schriftsprache zu ermöglichen, ohne die Prinzipien der Laut-Buchstaben-Zuordnung zu betonen (Bailes, Searls, Slobodzian & Staton 1986).

1. *Examined Life* von Astra Taylor

Der im folgenden Text beschriebene Kurzfilm der Künstlerin Astra Taylor stammt aus einer Kompilation von zehn kurzen Dokumentarfilmen, in deren Mittelpunkt Spaziergänge und Gedanken zeitgenössischer Philosoph*innen stehen (Taylor 2008). Im Mittelpunkt des hier besprochenen 10-minütigen Kurzfilms steht ein gemeinsamer Spaziergang Judith Butlers mit Sunaura Taylor durch ein Stadtviertel von San Francisco. Während Butler und Taylor an einem sonnigen Tag durch belebte Straßen und kleine Gassen des Mission Distrikt flanieren, entwickelt sich zwischen ihnen eine angeregte Unterhaltung. Der Film und das darin inszenierte Gespräch werden im Folgenden in drei thematischen Abschnitten beschrieben und diskutiert.

1.1. *Diskurse, Normen und Normalisierung als zentrale Bezüge sozial- und diskurstheoretisch informierter Perspektiven auf Behinderung und Geschlecht/Sexualität*

“I think that Gender and Disability converge in a whole lot of different ways. But one thing that both movements do is get us rethink what the body can do.” (Judith Butler im Gespräch mit Sunaura Taylor)

*Der Film beginnt mit verschiedenen kurzen Szenen: Fahrradfahrer*innen, Fußgänger*innen, Autos, Kinderwagen und Skateboards werden in kurzen Schnitten gezeigt und eher beiläufig fängt die Kamera dazwischen Sunaura Taylor ein, die gefolgt von Judith Butler in einem Elektro-Rollstuhl zügig eine Straße überquert. Die Szenen werden von einer ruhigen und klassisch*

anmutenden Melodie untermalt, die die bewegten Szenen gleichermaßen kontrastiert und unterstreicht.

Das aufmerksame, zugewandte Gespräch zwischen Butler und Taylor beginnt mit einer längeren Einstellung, in der sie in einer kleinen Straße Graffiti-besprühte Wände passieren. Taylor erwidert auf Butlers Frage „Which environments make it possible for you to take a walk“, dass sie wegen der relativen Zugänglichkeit der Stadt nach San Francisco gezogen sei – die wenigen Barrieren in San Francisco ermöglichen, dass Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen unterwegs und sichtbar seien, was zu einer gewissen Normalität der Sichtbarkeit von behinderten Menschen führe. Der physische Zugang, so Taylor, ziehe den sozialen nach sich. Jedoch unterlägen Bewegungen auch immer Normen: So führt Taylor an, dass sie im Grunde im Coffeeshop den Becher auch mit dem Mund aufnehmen und zum Tisch tragen könne, dass dieser nicht erwartungsgemäße Einsatz von Körperteilen aber auch irritiere.

*Dass Behinderung ein politisches Thema sei, so Taylor, sei für sie eine bedeutende Einsicht gewesen, zu der sie vor allem anlässlich ihrer Entdeckung des sozialen Modells von Behinderung gekommen sei. Dieses ermöglicht eine veränderte Selbstkonzeption: Zwar führe ihre Erkrankung, die, wie Sunaura Taylor in einer distanzierenden Geste anführt, von der Medizin als Arthrogryposis (eine angeborene Versteifung der Gelenke) etikettiert wird, zu gewissen motorischen Einschränkungen, jedoch sei die mit solchen Einschränkungen einhergehende Behinderung und Diskriminierung gesellschaftlich produziert. Die Kamera geht den beiden Protagonist*innen in diesen Szenen quasi voraus und richtet sich perspektivisch frontal auf sie, mit gelegentlichen Zooms auf ihre Gesichter. Die Kameranäherungen auf die Straßen, der herumliegende Müll, gehende Füße, herumliegende Schuhe und Häuserfronten erzeugen bei den Zuschauer*innen das Gefühl, einer ganz alltäglichen Situation beizuwohnen: Butler nimmt einen herumliegenden Schuh zum Anlass, um über Techniken des Spazierengehens nachzudenken, die allen Menschen zueigen sind – unabhängig von ihren Arten, sich fortzubewegen.*

BK: Das soziale Modell der Behinderung und die damit einhergehende konzeptuelle Trennung von medizinisch oder psychologisch diagnostizierbarer Beeinträchtigung und der daraus resultierenden sozialen Benachteiligung ist ein Fundament der Disability Studies (vgl. Waldschmidt 2007: 57). Allerdings betont Anne Waldschmidt schon in einer früheren Publikation, dass das soziale Modell von Behinderung durch andere Ansätze, wie etwa das kulturelle Modell von Behinderung, ergänzt werden sollte, weil es spezifische Grenzen aufweise. So transportiert die Unterscheidung zwischen körperlicher Schädigung und gesellschaftlicher Behinderung einen essentialistischen

Kern, weil sie die Dichotomie Natur/Kultur fortschreibe² (Waldschmidt 2005: 21, 23 & 28). Dabei werde nicht genügend reflektiert, dass auch medizinische Kategorien eine Geschichte haben und Behinderungen folglich ebenfalls gesellschaftlich hervorgebracht werden (ebd.: 22). Darüber hinaus fehle dem sozialen Modell von Behinderung ein affirmatives Verständnis von behinderten Körpern (ebd.: 24). Dem ersten Kritikpunkt (Fortschreiben der Dichotomie von Natur und Kultur) begegnet Anja Tervoorens Vorschlag, das Konzept des ‚verletzlichen Körpers‘ zur Grundlage einer pädagogischen Anthropologie zu machen. Mit diesem Konzept kann eine Dichotomie zwischen Behinderung und Nicht-Behinderung in Frage gestellt und perspektivisch eine Auffassung von Differenz entwickelt werden, die dem Allgemeinen inhärent ist (Tervooren 2002: 42). Darüber hinaus wird mit Tervoorens Überlegungen zum ‚verletzlichen Körper‘ darauf aufmerksam gemacht, dass Menschen grundsätzlich nicht als unabhängig zu verstehen, sondern Zeit ihres Lebens aufeinander verwiesen sind.

Auch das für die Disability Studies zentrale Konzept des ‚Ableism‘ stellt „die vermeintliche Normalität einer individualisierten Zurechnung von Fähigkeiten grundlegend in Frage“ (Meißner 2015: 1). Bezogen auf diese Kritik an zumeist nicht hinterfragten Normalitätsvorstellungen und Normen (z. B. bezogen auf Gesundheit) zeigt sich eine Verbindung zu dem für die Queer Theory zentralen Begriff der Heteronormativität: Mit Heteronormativität werden Naturalisierung und Privilegierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit beschrieben und in Frage gestellt (vgl. Wagenknecht 2007: 17). Kritisiert werden mit beiden disziplinären Begriffen dichotome Konstruktionen von z. B. ‚Behinderung‘ oder ‚Trans*Geschlechtlichkeit‘ über jeweils definierende Gegenbegriffe ‚Befähigung‘ oder ‚Cis*Geschlechtlichkeit‘³; denn solche dichotomen Klassifikationen beruhen auf Normen und Ausschlüssen und liegen auch Diagnosen zugrunde. Erst der „klinische Blick“ konstituiere, so Anne Waldschmidt und Werner Schneider (2007b: 9), Phänomene als medizinische und pädagogische Probleme und legitimiere entsprechende Interventionen. Diese zielten auf Linderung und Anpassung an eine an Gesundheit, Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit orientierten Gesellschaft.

In der Perspektive von Queer Theory und Disability Studies stehen folgende Fragen im Mittelpunkt: Welche Normen und Ordnungen regulieren die

2 Dieser Kritikpunkt korrespondiert mit einer dekonstruktivistischen Kritik an der sex/gender Unterscheidung: Analog zur Kritik an der Unterscheidung von körperlicher Beeinträchtigung und gesellschaftlicher Behinderung wird auch dem sozialkonstruktivistischen Konzept von sex (biologisches Geschlecht) und gender (soziales Geschlecht) vorgeworfen, ein essentialistisches Verständnis von Geschlecht fortzuschreiben (vgl. Butler 1997: 24ff.).

3 Das Präfix ‚cis-‘ ist aus dem Lateinischen hergeleitet und bedeutet *diessets* - im Gegensatz zu ‚trans‘ *jenseits*. Cis*genderung oder Cis*Geschlechtlichkeit beschreibt eine Selbstwahrnehmung oder Geschlechtsidentität, die mit dem zugewiesenen Geburtsgeschlecht übereinstimmt (vgl. Huch & Lücke 2015: 280).

Konstitution von bestimmten Subjekten? Wie werden (z. B. im Zuge von Körperpraktiken) solche Normen aufgegriffen, wiederholt und verschoben? Auf welche Weise und mit welchen Effekten konstituieren sich kontextuell Normalität und Abweichung (vgl. Raab 2007: 127; Waldschmidt & Schneider 2007a: 9)?

Im Zusammenhang mit diskurstheoretischen Überlegungen, die Machtverhältnisse und Aussagesysteme fokussieren, ist hervorzuheben, dass gesellschaftliche Normen, wie etwa die der Gesundheit oder Zweigeschlechtlichkeit nicht nur soziale und diskursive Praktiken regulieren, sondern auch in Architektur und dingliche Arrangements eingelassen sind. Die abgesenkten Bürgersteige im Dokumentarfilm ermöglichen eine Normalisierung von gehbehinderten Menschen, wo ansonsten Alltagsgegenstände „einen Normkörper als Bezugsgröße inkorporiert [haben], nach dem sie konzipiert und konstruiert werden“ (Gugutzer & Schneider 2007: 40). Treppen, Schwellen, die Breite von Türrahmen, die Höhe von Spülen und Lichtschaltern, so Gugutzer und Schneider, seien in der Regel auf voll funktionsfähige Normkörper abgestimmt, nicht aber auf geh-, seh-, greif- oder hörbehinderte Menschen. Solche dinglich-technischen Arrangements zwingen nicht norm-konforme Körper zur mindestens situativen Abwandlung von Körperroutrinen und benachteiligen sie dadurch – stärker noch im öffentlichen als im privaten Raum (ebd.: 41). Am Beispiel von in der Regel für Frauen/Mädchen und Männer/Jungen ausgewiesenen Toiletten und Umkleideräumen, in die nur Einlass findet, wer in der Zweigeschlechterordnung durchgeht, lässt sich dies auch auf Geschlecht übertragen. So zeigen verschiedene Untersuchungen, dass solche Räume Personen, deren Genderperformance als uneindeutig wahrgenommen wird und solche, die sich als trans*geschlechtlich bzw. nicht als Mädchen oder Junge identifizieren, vor Herausforderungen stellen und die Wahrscheinlichkeit von Übergriffen stark erhöhen (Fuchs, Ghattas, Reinert & Widmann 2012; Focks 2014; Kleiner 2015). Der Abbau von Barrieren, z. B. in der Form, dass Toiletten nicht für Männer und Frauen, sondern für verschiedene Bedürfnisse konzipiert werden (Toiletten zum Sitzen, Stehen und mit Hilfsvorrichtung für Menschen mit motorischen Einschränkungen), würde folglich im Zuge des Alltagshandelns zum Um- und Verlernen von Normalitätsvorstellungen beitragen. Umlernen verstehe ich dabei im Anschluss an Norbert Rickens Überlegungen zu Negativität und Erfahrung als Veränderung des Verhältnisses zur Welt und als Erfahrung im Sinne der neuen Erfahrung, dass wir „Dinge bisher nicht richtig gesehen haben“ (Rickens 2005: 108).

AZ: Wenn Michel Foucault schreibt: „Eine Sexualität hat man seit dem 18. Jahrhundert, seit dem 19. ein Geschlecht“ (1978: 145), dann spielt er damit auf das von ihm untersuchte Sexualitätsdispositiv an. Er versteht darunter ein heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen,

wissenschaftliche Aussagen usw. umfasst, die eine bestimmte Form von Macht-Wissen generieren (ebd.: 119). Ein Dispositiv der Macht ist ein semantisches Netz zwischen heterogenen Elementen, die institutionelle Programme aber auch pragmatische Rechtfertigungen erlauben und maskieren (ebd.: 120).

Auch der gemeinsame Spaziergang von Butler und Taylor thematisiert und illustriert die Bedeutung des „aufrechten Ganges“ als so ein Dispositiv der Macht. Wir kennen alle aus Schulbüchern die Darstellung eines Affen, dessen Gang auf dem Wege zur Menschwerdung allmählich immer aufrechter wird. Taylor sagt in einer Filmszene : „I’m just remembering, when I was little, when I did walk, when I would walk places, I would be told, that I walked like a monkey“. Diese Zuschreibung und Abwertung, die auf die Norm des aufrechten menschlichen Ganges anspielt und auf Evolutionstheorien rekurriert, spiegelt sich auch in der historischen Sicht auf Behinderung des österreichischen Kinderarztes und Heilpädagogen Karl König wider. König wies dem aufrechten Gehen eine zentrale Bedeutung „für die gesamte Seelenentfaltung des Menschen“ zu:

„Fehlt es, dann fehlt auch die Kontrolle der Gefühle und Stimmungen; es fehlt der bewusste Gebrauch der Erinnerungsfähigkeit, und es kommt nicht zur Trennung zwischen Selbst und Welt. (...) Der Weg zur Schule ist in Wahrheit nur den Kindern offen, die aufrecht gehend diesen Weg beschreiten können“ (König 1989: 20).

Diese Ansicht war seinerzeit sogar fortschrittlich, weil König im Down-Syndrom keine vererbte Intelligenzschwäche sah (1959: 194). Über den Dreisritt „Gehen-Sprechen-Denken“ erklärte er Lernschwierigkeiten von Menschen mit einer Trisomie 21 mit ihren Schwierigkeiten beim Erlernen des aufrechten Ganges. Gerade weil das für heutige Ohren äußerst spekulativ klingt, zeigt sich darin die Willkürlichkeit von Diskursen, die von einem Dispositiv der Macht beeinflusst sind. Dies gilt im gleichen Maße für das Sexualitätsdispositiv:

„In den USA gibt es (...) ein ausgesprochen wichtiges diagnostisches Handbuch: Es heißt DSM (Diagnostic and Statistical Manual) und erscheint immer wieder in neuen Auflagen. Bis vor wenigen Jahren wies dieses Buch auf eine Krankheit hin, die Homosexualität genannt wird. Als eine weitere revidierte Ausgabe erschien, da hat man sich nach vielen Kämpfen entschlossen, die Homosexualität nicht mehr als eine Krankheit zu klassifizieren. Und mit dieser Entscheidung wurden Millionen von Menschen auf einen Schlag geheilt“ (Foerster & Pörksen 1998: 76).

Dabei geht es um die Gedankenlosigkeit mit der Personen urteilen, ohne zu bemerken, dass sie nahezu ausschließlich sich selbst beurteilen. ‚Heilung‘ im Sinne von Foerstern verlangt nicht selten, sich von einer ‚Helfermafia‘ zu befreien: Ihren Anfang nahm die Inklusionsdiskussion in den frühen 90er-Jahren. Die Erklärung über die Inklusion als wichtigstes Ziel der internatio-

nenalen Bildungspolitik war das Hauptergebnis der UNESCO-Konferenz 1994 in Salamanca. Was war eigentlich an der klassischen Heil-, Sonder-, Behinderten- und Rehabilitationspädagogik auszusetzen? Diese Frage prägt seitdem viele Veröffentlichungen zum Für und Wider von Inklusion. Letztendlich haben wir es mit einer Kränkung eines Selbstverständnisses zu tun – nämlich des Selbstverständnisses von Helfenden. Die gut gemeinte Hilfe in Sondereinrichtungen wurde plötzlich selbst verdächtigt, Ursache von Behinderungen zu sein. Udo Sierck und Nati Radtke (1989) prägten in den 80er-Jahren den Begriff der „Wohltätermafia“. In Abwandlungen findet sich dieser Begriff in vielen Veröffentlichungen wieder. Ein Beispiel ist das Buch „Im Netz der Pflegemafia“ (Fussek & Schober 2009). Das Phänomen der ‚Helfermafia‘ wurde in verschiedenen historischen Etappen in unterschiedlichen Professionen demaskiert und zwang Helfende, ihre gut gemeinte, aber realiter destruktive Rolle zu reflektieren und zu verändern. Dafür führt Foucault ein sehr treffendes historisches Beispiel aus den Anfängen der Institutionalisierung von Kliniken an:

„Der Arzt im Krankenhaus, der von Bett zu Bett ging, war eine der treibenden Kräfte der Ansteckung. Pasteur fügte den Ärzten eine tiefe narzißtische Kränkung zu, die sie ihm lange Zeit nicht verliehen haben - diese Hände des Arztes, die den Körper des Kranken abtasten, befühlen, überprüfen sollten, diese Hände, die die Krankheit entdecken, sie an den Tag bringen, sie zeigen sollten,(...) sie hat Pasteur als Trägerinnen des Bösen bezeichnet. (...) Plötzlich treten der Körper des Arztes und die Einpferchung im Krankenhaus als Produzenten der Realität der Krankheit in Erscheinung“ (Foucault 1980: 71).

TR: Das Sexualitätsdispositiv ebnete mit der Pathologisierung gleichgeschlechtlichen Begehrens den rechtlichen Boden für menschenrechtswidrige Zwangstherapien und chirurgische Eingriffe. Heute sind Eingriffe zur ‚Heilung‘ der ‚Krankheit Homosexualität‘ wie die transorbitale Lobotomie, bei der Nerven, die vom Stirnlappen zum Zentrum des Gehirns verlaufen, ambulant durchtrennt werden (Gerste 2005), undenkbar; dagegen ist aber die geschlechtsangleichende Operation und zweigeschlechtliche Zurichtung intergeschlechtlicher Säuglinge und Kinder gängige Praxis (Brinkmann, Schweizer & Richter-Appelt 2007). Auch wenn zwischen den Zielen der Bewegungen trans* und inter*geschlechtlicher Menschen Spannungen und Unterschiede bestehen, stellen doch beide oftmals den Grundsatz in Frage, nach dem um jeden Preis „ein natürlicher Dimorphismus hergestellt werden muss“ (Butler 2009: 18). Beide richten sich gegen Formen ungewollt erzwungener Geschlechtszuordnung und verlangen größere Selbstbestimmung.

Der Behindertenbewegung ist die Kritik an gesellschaftlicher Erwartung und ärztlicher Verschreibung zur Therapie von Beginn an immanent. Michael Wunder schrieb zur Hoch-Zeit der sogenannten ‚Krüppelbewegung‘: „Die Gleichsetzung von Behinderung mit Krankheit und therapiewürdig ist heute auch ins Alltagsbewußtsein übergegangen und ersetzt das alte Euthanasie-

Denken“ (Wunder 1982: 74). Mit der ‚Neurodiversitätsbewegung‘ entstand 1998 eine soziale Bewegung, die eine Anerkennung und Wahrung neuronaler Besonderheiten wie bspw. Dyspraxie, Dyslexie, Dyskalkulie, AD(H)S, Autismus und Tourette-Syndrom zum Ziel hat (National Symposium on Neurodiversity at Syracuse University 2014). Auf die biologistische Geringschätzung von Personen, die unter den Bedingungen dieser neuronalen Besonderheiten leben, kann nicht allein mit soziologischen Argumenten reagiert werden. Die Neurodiversitätsbewegung muss sich auf die biologische Ebene einlassen, auch wenn sie vom Sozialen als führenden Einfluss ausgeht, denn:

„Neurodiversität beinhaltet die Anerkennung der menschlichen Vielfalt funktionierender Nervensysteme als gleichberechtigte Lebensformen, die neurotypische Variante natürlich eingeschlossen“ (Zimpel 2016: 100).

Judy Singer, die Initiatorin der Bewegung, stilisiert neuronale Vielfalt deshalb konsequent zum politischen Kampfbegriff neben ‚Klasse‘, ‚Gender‘ und ‚Rasse‘ (Singer 1998: 11). Auch die Neurodiversitätsbewegung setzt sich für eine Entpathologisierung von Diversität und damit für die Dekonstruktion von Normalität und Verschiedenheit ein; in den letzten Jahren insbesondere durch eine Auseinandersetzung mit ABA (Applied Behavior Analysis), einer Verhaltenstherapie für Autist*innen, deren Kern „zeitintensive Kontrollen des Verhaltens der autistischen Kinder, eine Durchführung vor allem durch die Eltern [...] in den Räumlichkeiten der Familie“ sei (Knauerhase, Schweigert, Zalucky & Bormann 2015). Das Programm setze auf Konditionierung und Umerziehung und bringe „sicher schneller sichtbare Erfolge, die allerdings auf Kosten der autistischen Persönlichkeit und Bedürfnisse erkaufte werden“ (ebd.). „Es wäre dringend nötig, endlich die Frage zu stellen, ob es nicht mehr schadet als nutzt, Autist*innen jahrelang jede eigene, natürliche Entwicklung zu verweigern und sie mit pawlowsch anmutenden Methoden zu konditionieren“ (Eckenfels 2014). Die Verhaltenstherapie ABA teilt demnach Zielsetzung und Folge der transorbitalen Lobotomie: Normalisierung durch Unterbindung unerwünschten Verhaltens mit dem Preis eines massiven Eingriffs in die Persönlichkeit der betroffenen Person.

Was eine scheinbar harmlose Form der Verhaltenstherapie mit der viel invasiveren Lobotomie verbindet, ist vor allem die ihr zugrundeliegende Diskriminierung. In beiden Fällen rechtfertigt die Diskriminierung mehr oder weniger drastische Maßnahmen zur Anpassung von Personen an Normen, auch wenn der Preis am Ende eine Beschädigung oder Auslöschung des Persönlichen ist: „Die Gesellschaft hat mit der Diskriminierung das soziale Mordinstrument entdeckt, mit dem man Menschen ohne Blutvergießen umbringen kann“ (Arendt 1986: 7).

Eckenfels erklärt, dass ABA auch die Unterbindung von erwünschtem autistischem Verhalten nach sich zöge. „[D]ie Geringschätzung von Neurodiversität [ist] geradezu paradox. Vielen erfolgreichen Forschern oder

Computergenies werden autistische Züge nachgesagt. (...) Autistisches Denken ist gut für die Gesellschaft“ (Eckenfels 2014). Soziale Bewegungen wie die Krüppelbewegung oder die Neurodiversitätsbewegung verbindet mit queeren Bewegungen neben der Normalisierungskritik und der daraus resultierenden Kritik an der Pathologisierung eine Dekonstruktion herrschender Normalitätsvorstellungen, die die Anerkennung einer neuronalen, psychischen, sozialen und körperlichen Vielfalt ermöglicht.

1.2. *Zu Relationalität und Aufeinander-Verwiesensein von Subjekten*

Die Kameraperspektive auf die Außenwelt ist vorrangig aus der Höhe des Blicks von Sunaura Taylor gewählt – die Kamera fährt scheinbar im Tempo und in der Höhe des Rollstuhls an Wänden und Hauseingängen entlang. Wie zufällig tauchen im Bild wiederholt weitere gehbehinderte Menschen auf und auch die immer wieder ins Bild gesetzten Gehwegabsenkungen unterstreichen Taylors anfängliche Aussage, dass die Barrierearmut in San Francisco für motorisch beeinträchtigte Menschen ermöglicht, ein selbstverständlicher Bestandteil des öffentlichen Lebens zu sein. Im weiteren Gesprächsverlauf wird das grundlegende Angewiesensein von Menschen aufeinander zum Thema – etwa wenn Sunaura Taylor anführt, dass es für sie eine Form des politischen Protests darstellt, im Coffeeshop Hilfe einzufordern, um ihren Kaffee trinken zu können: Die Bitte verweise darauf, dass alle Menschen auf Unterstützung angewiesen seien, wemgleich der Bedarf an Unterstützung negativ angesehen sei.

Wie eine Art Höhepunkt des Films mutet schließlich die gemeinsame Einkehr in einen Second-Hand Shop an, in dem Sunaura Taylor ein warmes Kleidungsstück kaufen möchte: Ruhig beobachtet die Kamera, wie sie von Judith Butler achtsam dabei unterstützt wird, einen roten Pullover mit Pailletten anzuziehen und dabei in der Auswahl des auffälligen Kleidungsstücks bestärkt wird. Das zuvor artikuliert Einfordern von Hilfe wird hier performativ aufgeführt und gleichzeitig humorvoll gerahmt, wenn Taylor das mediale in Szene setzen ihrer prominenten Gesprächspartnerin beim Shopping im Second-Hand Shop kommentiert „That could be a new show: Shopping with Judith Butler!“ Butler erwidert darauf mit einem Blick über die Schulter „For the queer Eye!“ Die Kommentierungen unterstreichen einerseits eine Atmosphäre des Ein/Verständnisses und verweisen andererseits auf das für ein philosophisches Gespräch vielleicht unkonventionelle Setting.

BK: Die Passage, in der Butler auf Taylors Beschreibung ihres Wunsches nach Unterstützung beim Anreichen der Tasse im Coffeeshop antwortet:

„Mit deinen Fragen nach Hilfe stellst du die Illusion der Souveränität/Autonomie in Frage“ kann als Anspielung auf eine Konzeption von Sub-

ektivität und Sozialität verstanden werden, die Subjekte nicht als autonome entwirft. So sieht Butler in ihren theoretischen Überlegungen Subjektivität und Handlungsfähigkeit nicht in der Individualität von Subjekten begründet, sondern in der konstitutiven Abhängigkeit von anderen und in der damit zusammenhängenden Verletzbarkeit als *conditio humana* (vgl. Butler 2001: 12; Meißner 2015: 4; Tervooren 2002).

Butlers Subjekte sind in ambivalente Verhältnisse verstrickt: Sie sind einerseits abhängig von anderen Menschen und sozialen Normen und verleugnen diese Abhängigkeit zugunsten einer gewünschten Souveränität (vgl. Butler 2001: 19f.). Butler entwerfe, so Hanna Meißner in einem aktuellen Aufsatz zum Kritikpotenzial des Konzepts ‚Ableism‘, eine Gegenerzählung zu einer auf Individualität und Souveränität beruhenden Gesellschaft: Die Prämisse einer auf Unverletzbarkeit basierenden Autonomie als Bedingung selbstbestimmter Handlungsfähigkeit erscheine als „historischer Skandal“ (Meißner 2015: 5), denn eine auf Unverletzbarkeit beruhende Autonomie als Bedingung selbstbestimmter Handlungsfähigkeit sei das Privileg einer kleinen Gruppe. ‚Befähigung‘, so Meißner im Rekurs auf Butler, werde in Beziehungen hervorgebracht, sie kann somit auch nicht Individuen zugerechnet werden, sondern entstehe in Relationen (ebd.).

TR: Taylor illustriert mit ihrem Protest im Coffeeshop, dass die einseitige Zuschreibung von Hilfsbedürftigkeit ein Dispositiv der Macht ist. Dies könnte man auch auf Praktiken an staatlichen Schulen in Deutschland übertragen, an denen mithilfe von Diagnoseverfahren vor Schulbeginn Hilfsbedarfe festgestellt werden. Hilfe wird nicht der Person gewährt, die sie im Moment der Hilfsbedürftigkeit einfordert (wie z.B. Sunaura Taylor im Coffeeshop), sondern einer exklusiven Personengruppe durch eigens für diesen Zweck professionalisierte Helfer paternalistisch eingeräumt.

Insbesondere die Diagnose ‚Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung‘ wird von vielen Kindern und deren Angehörigen als Stigmatisierung empfunden. Zimpel schreibt von der „Paradoxie, dass man Menschen durch Verbesonderung helfen will, ihre Defizite zu überwinden, aber auf der Metaebene Fakten schafft, um sie als defizitäre Persönlichkeiten abzustempeln“ (Zimpel 2014: 21). Diese Paradoxie, die einen großen Einfluss auf Schulalltag, Schulabschluss und damit dem Werdegang konkreter Schüler*innen ausübt, wird sozialtechnisch als ‚Ettikettierungs-Ressourcen-Dilemma‘ zwar benannt (vgl. Wocken: 1996), aber nicht als Problem der einseitigen Zuschreibung von Hilfsbedürftigkeit, also eines Dispositivs der Macht, verstanden.

1.3. Was kann und darf ein Körper tun?

„I think gender and disability converge in a whole lot of different ways“ stellt Judith Butler dann fest. Ein gemeinsamer Bezugspunkt beider Bewegungen sei der Körper und in Anlehnung an Deleuze insbesondere die Frage „Was kann ein Körper tun?“ Auch wenn diese Frage das Können fokussiere, seien doch Bewegungen auch Normen unterworfen. Eine zentrale Schnittstelle zwischen Queer und Disability Studies liege, so Butler, in einem veränderten Nachdenken über Körper und körperliche Tätigkeiten, die Menschen schließlich konstituieren. Das Gehen selbst (das wir als Zuschauer*innen ja sehen können) wird zum Gegenstand, wenn Butler den Gedanken anführt, dass Gewalt gegen Menschen, die Männlichkeits- und Weiblichkeitsidealen nicht entsprechen, nicht selten durch ihre Art zu gehen oder durch die Art des Einsetzens bestimmter Körperteile ausgelöst werde – wozu Menschen z.B. ihren Mund oder Anus benutzen (lassen) würden. Der zu Beginn des Films schon artikuliert Gedanke, dass Körperteile und Bewegungen Normen unterworfen sind, wird hier mit eindrücklichen Beispielen konkretisiert, die zeigen, wie solche sozialen Normen in Diskriminierung und Gewalt münden können: Butler führt die Geschichte eines Jugendlichen an, der wegen seiner als ‚schwul‘ oder ‚feminin‘ interpretierten Art zu gehen ermordet wurde und Sunaura Taylor erzählt von abwertenden Kommentierungen ihrer Art als Kind zu gehen. Der von Butler geäußerten Folgerung, dass Spaziergänge nicht ungefährlich sind, weil Menschen aufgrund ihrer Sichtbarkeit dabei verletzbar sein können, (wenn diese solchen Normen nicht entspricht,) folgen Aufnahmen anderer Menschen, die scheinbar entspannt unterwegs sind in der sommerlich anmutenden Stadt, in der Palmen die Straßen säumen. Der Kurzfilm schließt mit Bildern von Taylor und Butler, die nun nicht mehr aus der Nähe, sondern von der anderen Straßenseite aufgenommen sind. Sukzessive mischen sie sich wieder in die bewegte Menge von Autos, Menschen und Straßenverkehr in der Stadt.

BK: In den Queer und Disability Studies sind neben Handlungsmöglichkeiten von geanderten Subjekten auch Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung von Körpern und Bewegungen von zentraler Bedeutung. Während sich die Queer Studies und die dafür zentrale Kritik an Heteronormativität auf die Macht von Geschlechternormen und auf Verwerfungen sexueller und geschlechtlicher Existenzweisen konzentrieren, bilden Variationen abgeschlossener Körper, die als behindert etikettiert werden, das Forschungsfeld der Disability Studies (vgl. Raab 2007: 138; Tervooren 2002).

Normen regulieren nicht allein, inwiefern Menschen vollständige oder eingeschränkte Anerkennung zukommt, sondern belegen auch Körperteile mit bestimmten Interpretationen und Verhaltenscodizes. Es gibt keine Referenz auf eine Anatomie, die nicht kulturelle Vorannahmen beinhaltet und Konsequenzen zeitigt: Bezüge auf Körper beinhalten normative Vorstellun-

gen (und materialisieren sich) (vgl. Redecker 2011: 68). So verweist etwa die „heterosexuelle Matrix“ (Butler 1991: 63) exemplarisch auf eine historisch und kulturell bedingte symbolisch-diskursive Machtformation, die durch Geschlechternormen die Konstruktion und Wahrnehmung von Geschlecht(sidentität), Körpern und Begehren formt, aber nicht gänzlich determiniert. Geschlecht wird mit Butler als eine immer schon interdependente Kategorie verstanden, denn Geschlecht ist konstitutiv mit Sexualität und Begehren und auch mit der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit verknüpft (vgl. Butler 1997: 43f.). Geschlechternormen bilden in diesem Verständnis Grenzen in Bezug darauf, welche geschlechtlichen und sexuellen Positionen als anerkenbare gelebt werden können, verleihen aber gleichzeitig der Performativität von Geschlecht den Antrieb und können Veränderungen initiieren (ebd.: 139). Dies lässt sich auch auf Behinderungen übertragen: So kommunizieren Butler und Taylor in der vorausgehenden Szene etwa darüber, dass es ein Tabu zu sein scheint, den Kaffeebecher mit dem Mund durch den Coffeeshop zu tragen, obwohl es Taylor ein Handeln ermöglichen würde, das sie unabhängig von der Unterstützung anderer macht. Butler führt am Beispiel des ermordeten Jugendlichen aus, wie es für männlich klassifizierte Personen zum Nachteil werden kann, mit einem ausgeprägten Hüftschwung zu gehen und deshalb u. U. als schwul wahrgenommen und angegriffen zu werden.

Wann aber verstoßen Bewegungen und der Gebrauch von Körperteilen so sehr gegen Erwartungen, dass dies als soziale Störung interpretiert und ggf. sanktioniert wird? Störungen treten nach Gugutzer und Schneider (2007: 41) dann auf, wenn Erwartungshaltungen bezogen auf Körpernormen enttäuscht werden, und zwar bezogen auf sowohl körperliche Erscheinungen wie auch auf Handlungen. Wenn sich der „Körpereigensinn“ (ebd.: 43), also das vorreflexive gleichwohl sinnhaft Agierende des Körpers, den herrschenden Normalitätsrahmen gänzlich entzieht, werden „Normalitätsrahmen“ (ebd.: 44) entweder so in Frage gestellt, dass Personen sanktioniert werden oder aber in Form der interpretierten Abweichung bestätigt, indem Personen z. B. als ‚behindert‘, ‚schwul‘ oder ‚lesbisch‘ etikettiert werden. Aus der Perspektive der Queer und Disability Studies interessiert, welche Körperpraktiken die Differenz zwischen Norm/Abweichung bestätigen und/oder verschieben könnten.

AZ: Die Sicht auf den menschlichen Körper als Universum von Möglichkeiten, die eine Person im Laufe ihres Lebens nicht einmal annähernd auszuschöpfen vermag, wurde im 20. Jahrhundert weitestgehend verdrängt. Die sozialdarwinistische Perspektive betont einseitig die Potenziale der Anpassung und Fortpflanzung. Alle anderen Potenziale des Körpers laufen Gefahr, ignoriert, diffamiert oder problematisiert zu werden. Das zentrale Dispositiv der Macht in der Behindertenpädagogik ist der sozialdarwinistische Begriff der Anpassung. Auch wenn er in Diskursen meist nur noch maskiert auftritt,

verrät er seine Anwesenheit in allen Bestrebungen der Normalisierung oder Kategorisierung über die Gaußsche Normalverteilung.

Was wir als höheren Grad der Anpassung an die Umwelt werten, ist meist aber sehr subjektiv; der historische Prozess der Entstehung der Arten ist für den Biologen und Philosophen Maturana keine Geschichte des Wettbewerbs, sondern die Geschichte eines natürlichen Driftens: lebende Systeme folgen einem Pfad, auf dem für ihre Anpassung hinreichend gesorgt ist. Weder Wettbewerb noch Verbesserung sind das Wesen des Lebens. Immer wenn der ‚Tanz der Moleküle‘ Leben gewährleistet, ist der Organismus vollkommen (Zimpel 2010: 161; Maturana 2002). Warum diese moderne Sicht auf den Körper so wichtig ist, lässt sich mit Foucault wie folgt begründen: „Ich sage, dass der Anschluss der Leute an die Kultur nicht aufhören darf und so polymorph als möglich sein soll. Es sollte nicht einerseits jene Bildung geben, die man erfährt, und andererseits jene Information, der man ausgeliefert ist“ (Foucault 1977: 21).

Einerseits ist unser Alltag voll von absurden Erwartungen und Erwartungs-Erwartungen, die mit den Geschlechtschromosomen XX und XY in Verbindung gebracht werden. Andererseits wird bestimmten Personen mit 47 Chromosomen (zum Beispiel der Trisomie 21) schon vor ihrer Geburt eine geistige Beeinträchtigung bescheinigt. Inwieweit handelt es sich hier um selbsterfüllende Prophezeiungen, die eher Dispositiven der Macht Rechnung tragen als den tatsächlichen Potenzialen von konkreten Personen?

Der von Foucault geforderte polymorphe Zugang zur Kultur setzt voraus, dass Diversität als Bereicherung verstanden wird. Selbst die Biologie des Menschen ist viel reicher als soziale Erwartungsmuster suggerieren: Es gibt beispielsweise Männer, die unfruchtbar sind, weil auf ihrem Y-Chromosom ein kleiner Teil fehlt, Frauen mit nur einem X-Chromosom und unzählige weitere Möglichkeiten. Trotzdem müssen sich alle Menschen in eine der zwei Kategorien einordnen lassen.

Auch für Menschen mit Trisomie 21 ist die Forderung eines polymorphen Zugangs zur Kultur gerechtfertigt – nur eben in anderen Formen, als ihn die abgesenkten Bordsteine im Film illustrieren. Bisher ging man davon aus, dass Personen mit Trisomie 21 sich an der Gesamtgestalt orientieren und Details übersehen. Unsere experimentellen Befunde an 1.294 Personen mit Trisomie 21 belegen dagegen eine Einengung des Aufmerksamkeitsumfangs auf weniger als vier Einheiten (Chunks) zur selben Zeit. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass der anschauungsgebundene, kleinschrittige und Abstraktionen vermeidende Unterricht an Förderschulen den neuropsychologischen Besonderheiten von Menschen mit einer Trisomie 21 nur wenig Rechnung tragen kann (Zimpel 2016: 208–209).

2. Implikationen für Inklusion

Foucault (1977: 17f.) charakterisiert die Universität als „Drehscheibe“ für eine Masse von Leuten, die sich um das, was existiert und was existieren könnte, sorgen, die sich um einen geschärften Sinn fürs Wirkliche bemühen, ohne jemals vor ihm zur Ruhe zu kommen. Daran haben auch sozialtechnische Reformen, die auf Anpassung an „ökonomische Zwänge“ drängen, nichts Wesentliches ändern können. Welche besondere Verantwortung erwächst daraus für erziehungswissenschaftliche Fakultäten? Gerade weil in keiner anderen Fakultät der Bildungsalltag so eng mit seinem Lehr- und Forschungsgegenstand verknüpft ist, gibt es hier ideale Möglichkeitsräume, um neue Formen der selbstbewussten Befreiung von Normalisierungs- und Selektionsmechanismen zu erproben, in denen zu gewährleisten ist, „dass das Recht auf Wissen nicht einem Lebensalter und bestimmten Kategorien von Individuen vorbehalten sein darf, sondern dass man es ohne Stillstand und in vielfältigen Formen ausüben können“ (ebd.: 20).

Inklusion an Schulen bleibt Stückwerk, solange der Mut fehlt, die Aufgaben von Bildung und Unterricht neu zu definieren:

„Es war eine Hauptfunktion des Unterrichts, die Bildung des einzelnen mit der Bestimmung seines Platzes in der Gesellschaft zu verbinden. Heute müsste man den Unterricht so gestalten, dass er dem Einzelnen ermöglicht, sich nach eigenem Ermessen so zu verändern, was aber nur unter der Bedingung möglich ist, dass die Lehre eine 'permanent' angebotene Möglichkeit ist“ (ebd.: 20f.).

Verbindet man ein Verständnis von Inklusion, das diese im Sinne einer Utopie als Ermöglichung eines Anderswerdens im Zuge sozialen Lernens befreit, mit unseren Gedanken zu dem Film, lassen sich vor allem drei Interventionen für schulpädagogisches Handeln ableiten:

- *Barrierefreiheit* müsste als eine umfassende *symbolische* und *architektonische* verstanden werden: Das bedeutet, dass die in Lehr-Lernarrangements und Architekturen eingelassenen Körper- und Verhaltensnormen umfassend zu reflektieren wären. Inwiefern werden also in Lehr-Lernarrangements (Materialien, Medien, Sozialformen, Unterrichtsmethoden) und Architektur (Toiletten, Umkleieräume, Klassenzimmer, Flure, Türen) Zweigeschlechtlichkeit und körperlich-geistige Leistungsfähigkeit vorausgesetzt? Welche Ein- und Ausschlussmechanismen zeitigen solche Arrangements? Inwiefern werden LGBTQ*I Schüler*innen oder Eltern, Neurodiversität und körperlich(-geistig) beeinträchtigte Schüler*innen im Unterricht mitgedacht und bezogen auf Unterrichtsinhalte und Kommunikation als Teil gesellschaftlicher Normalität einbezogen?

- *Befähigung entsteht in Verhältnissen*: In Abgrenzung von einem Verständnis sozialer Inklusion, das nach Meißner auf einer eigenverantwortlichen Individualität, die in wesentlichen Aspekten durch kapitalismus-spezifische Dynamiken geprägt ist, beruht, wäre Befähigung und ihr Gegenstück ‚Behinderung‘ nicht einzelnen Individuen zuzurechnen, sondern als Effekt von Beziehungen und Befähigungsdispositiven zu verstehen (vgl. Meißner 2015: 5). Etikettierungen (als z. B. die ‚lernbehinderte‘ Schüler*in, der ‚schwule‘ Schüler) individualisieren Effekte schulischer Normalitätskonstruktionen und Bewertungen und führen immer auch zur Exklusion (vgl. Fritzsche 2015); denn dadurch werden bestimmte Schüler*innen als andere hervorgebracht, die einer besonderen Behandlung und/oder Fürsorge bedürfen. Dies impliziert, dass Inklusion vor allem auf Kooperation, sozialem Lernen und gegenseitiger Fürsorge beruhen müsste, wobei ein wichtiges Ziel wäre, die Angst vor Angewiesenheit und Verletzbarkeit zu verlernen (vgl. Meißner 2015).
- *Selbstbestimmung* wird mit diesen Gedanken nicht negiert, jedoch erst im Kontext einer sozialen Welt, die die Ausübung der jeweiligen Handlungsfähigkeit ermöglicht, zu einem plausiblen Begriff. Handlungsfähigkeit hängt somit mit einer Kritik und Veränderung des Verständnisses des Sozialen und andererseits mit sozialen Kontexten zusammen, die es erlauben, Kritik zu denken und zu artikulieren (vgl. Butler 2009: 19). Für eine inklusive Schule impliziert dies, auch Schüler*innenpartizipation und demokratische Kommunikationskulturen zu ermöglichen.

3. Literatur

- Arendt, Hannah (1986): Wir Flüchtlinge. In: Arendt, Hannah/Knott, Marie Luise/Geisel Eike (Hrsg.): Zur Zeit. Politische Essays. Berlin: Rotbuch Verlag, S. 7-21.
- Bailes, Cindy/Searls, Susan/Slobodzian, Jean/Staton, Jana (1986): It's Your Turn Now! Using Dialogue Journals with Deaf Students. Pre-College Programs. Washington/DC: Gallaudet University.
- Brinkmann, Lisa/Schweizer, Katinka/Richter-Appelt, Hertha (2007): Geschlechtsidentität und psychische Belastungen von erwachsenen Personen mit Intersexualität. In: Zeitschrift für Sexualforschung 20, 2, S. 129–144. <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/pdf/10.1055/s-2007-960698.pdf?update=true> [Zugriff: 15.02.2016].
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Degele, Nina (2005): Heteronormativität entselbstverständlichen. Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. In: Freiburger FrauenStudien 17, S. 15-39.
- Eckenfels, Mela (2014): Meinung: Empathie statt Eugenik! <http://www.spektrum.de/news/meinung-empathie-statt-eugenik/1295945> [Zugriff: 14.02.2016].
- Focks, Petra (2014): Lebenswelten von intergeschlechtlichen, transgeschlechtlichen und genderqueeren Jugendlichen aus Menschenrechtsperspektive. http://www.meingeschlecht.de/MeinGeschlecht/wp-content/uploads/Focks_Lebenswelten_Expertinneninterviews-_2014.pdf [Zugriff: 14.02.2016].
- Foerster, Heinz von/Pörksen, Bernhard (1998): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. 2. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer.
- Foucault, Michel (1980): Macht-Wissen. In: Basaglia, Franco (Hrsg.): Befreiungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Foucault, Michel (1977): Von der Freundschaft als Lebensweise. Michel Foucault im Gespräch. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1978): Diapositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Fritzsche, Bettina (2015): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen eines schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Bielefeld: Transcript, S. 329-345.
- Fuchs, Wiebke/Ghattas, Dan C./Reinert, Deborah/Widmann, Charlotte (2012): Studie zur Lebenssituation von Transsexuellen in Nordrhein-Westfalen. Köln: LSVD Nordrhein-Westfalen e. V. http://www.lsvd.de/fileadmin/pics/Dokumente/TSG/Studie_NRW.pdf [Zugriff: 14.02.2016].
- Fussek, Claus/Schober, Gottlob (2009): Im Netz der Pflagemafia. Wie mit menschenunwürdiger Pflege Geschäfte gemacht werden. München: Bertelsmann.
- Gerste, Ronald D. (2005): Frontale Lobotomie, eine Methode, die das Leben vieler Patienten zerstört hat. In: Ärztezeitung. <http://www.aerztezeitung.de/extras/druckansicht/?sid=367155&pid=371327> [Zugriff: 14.02.2016].
- Gugutzer, Robert/Schneider, Werner (2007): Der ‚behinderte‘ Körper in den Disability Studies. Eine körpersoziologische Grundlegung. In: Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hrsg.): Disability Studies, Kultursociologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld: transcript, S. 31-51.

- Hark, Sabine (2009): Queer Studies. In: Braun, Christina von/Stephan, Inge (Hrsg.): Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. 2. Aufl. Köln: Böhlau, S. 309-327.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und trans*Jugendlicher. Opladen: Budrich, Barbara.
- Kluwin, Thomas N./Blumenthal Kelly, Arlene (1991): The Effectiveness of Dialogue Journal Writing in Improving the Writing Skills of Young Deaf Writers. In: American Annals of the Deaf 136, 3, S. 284–291.
- Knauerhase, Aleksander/Schweigert, Beatrix/Zalucky, Michael/Bormann, Grit (2015): Offener Brief an das EU Parlament. <https://quergedachtes.wordpress.com/2015/10/02/offener-brief-an-das-eu-parlament/> [Zugriff: 14.02.2016].
- König, Karl (1989): Die ersten drei Jahre des Kindes. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben.
- Maturana, Humberto (2002): Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Santiago de Chile.
- McRuer, Robert (2003): Desiring disability: queer theory meets disability studies. Durham N.C: Duke University Press.
- McRuer, Robert/Mollow, Anna (Hrsg.) (2012): Sex and Disability. Durham & London: Duke University Press.
- Meißner, Hannah (2015): Studies in Ableism – Für ein Vorstellungsvermögen jenseits des individuellen autonomen Subjekts. In: Inklusion online, 2015/2.
- National Symposium on Neurodiversity at Syracuse University (2014): What is Neurodiversity? <https://neurodiversitysymposium.wordpress.com/what-is-neurodiversity/> [Zugriff: 14.02.2016].
- Raab, Heike (2007): Intersektionalität in den Disability Studies. Zur Interdependenz von Behinderung, Heteronormativität und Geschlecht. In: Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hrsg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld: transcript, S. 127-148.
- Redecker, Eva (2011): Zur Aktualität von Judith Butler. Einleitung in ihr Werk. Aktuelle und klassische Sozial- und KulturwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, Norbert (2005): „Freude aus Verunsicherung ziehn – wer hat uns das denn beigebracht!“ (Christa Wolf). Über den Zusammenhang von Negativität und Macht. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, Beiheft 49, S. 106–120.
- Sierck, Udo/Radtke, Nati (1989): Die Wohltäter-Mafia. Vom Erbgesundheitsgericht zur Humangenetischen Beratung. 5., erw. Neuaufl. Frankfurt: Mabuse.

- Singer, Judy (1998): *Odd People In. The Birth of Community Amongst People on the "Autistic Spectrum"*. Sydney: University of Technology.
- Tervooren, Anja (2002): *Der verletzte Körper als Grundlage einer pädagogischen Anthropologie*. In: *Heilpädagogik online* 01/02, S. 28-43.
- Taylor, Astra (2008): *Examined Life*. Film. Berlin: absolut Medien GmbH.
- Tremain, Shelley (2000): *Queering Disabled Sexuality Studies*. In: *Sexuality and Disability* 18, 4, S. 291–299.
- Wagenknecht, Peter (2007): *Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs*. In: Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina/Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter (Hrsg.): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-34.
- Waldschmidt, Anne (2005): *Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung?* In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 29, 1, S. 9–31.
- Waldschmidt, Anne (2007): *Macht – Wissen – Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies*. In: Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hrsg.): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung*. Bielefeld: transcript, S. 55-77.
- Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (2007a): *Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kulturosoziologische Grenzgänge – eine Einführung*. In: Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hrsg.): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung*. Bielefeld: transcript, S. 9-28.
- Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hrsg.) (2007b): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Disability Studies, Band 1*. Bielefeld: transcript.
- Wocken, Hans (1996): *Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff*. In: *Sonderpädagogik* 34, 1, S. 34–38.
- Wunder, Michael (1982): *Wider die Therapiesucht!* In: Wunder, Michael/Sierck, Udo (Hrsg.): *Sie nennen es Fürsorge. Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand. Mit Beiträgen vom Gesundheitstag Hamburg 1981*. Berlin: Verlagsgesellschaft Gesundheit, S. 73-76.
- Zimpel, André F. (1995): *Die unterschiedliche Rolle der Intellektuellen in Ost- und Westdeutschland*. In: fib e.V. (Hrsg.): *Leben auf eigene Gefahr?! Geistig Behinderte auf dem Weg in ein selbstbestimmtes Leben*. München: AG-SPAK-Bücher, S. 287-320.
- Zimpel, André F. (2010): *Zwischen Neurobiologie und Bildung. Individuelle Förderung über biologische Grenzen hinaus*. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimpel, André F. (2014): *Einander helfen. Der Weg zur inklusiven Lernkultur*. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Zimpel, André F. (2016): Trisomie 21. Was wir von Menschen mit Down-Syndrom lernen können. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Von der (reflexiven) Koedukation zur (reflexiven) Inklusion¹ - ein Hürdenlauf der besonderen Art

Ulrike Schildmann

1. Ausgangspunkt I: Reflexive Koedukation

Seit Beginn der 1990er Jahre wird in Deutschland der erziehungswissenschaftliche Diskurs über die gemeinsame Erziehung und Bildung von Jungen und Mädchen unter dem Stichwort der „reflexiven Koedukation“ (Faulstich-Wieland 1994) geführt. Bis dahin hatte er bereits eine fast 100jährige Geschichte durchlaufen (vgl. Kreienbaum 2004; Popp 2011; Schildmann 2011): Begonnen hatte die Auseinandersetzung um Koedukation Anfang des 20. Jahrhunderts im Zuge des Kampfes um die *höhere* Mädchenbildung. Er war über Jahrzehnte hinweg zunächst fast nur von engagierten Frauen geführt worden. Nach dem Zweiten Weltkrieg erlebte die Koedukation unterschiedliche Entwicklungen in Ost und West. In der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) galt die gemeinsame Erziehung (auch die höhere Bildung) der Jungen und Mädchen – im ideologischen und institutionellen Rahmen des sozialistischen Bildungswesens – von Anfang an als Selbstverständlichkeit. In der (alten) Bundesrepublik Deutschland (BRD) wurde sie dagegen erst – im Zuge der ersten großen Strukturreform des Bildungswesens – 1965 eingeführt: Mit ihr sollten alle Hindernisse gegen die *formale Gleichstellung* von Jungen und Mädchen in der Bildung beseitigt werden. Sie war in der Entstehungsphase der 1960er Jahre vor allem *bildungspolitisch* motiviert und entging deshalb zunächst einer intensiveren (auch kritischen) *erziehungswissenschaftlichen* Reflexion. Eine solche setzte erst mit Entstehen feministischer Lehrerinnengruppen und der sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichen Frauenforschung um 1980 ein und ist seitdem Bestandteil der feministischen Schul- und Bildungsforschung in allen Bereichen und auf allen Stufen des Bildungswesens. „Reflexive Koedukation“ umschrieb Hannelore Faulstich-Wieland im „Jahrbuch für Pädagogik 1994“ wie folgt:

1 Da der vorliegende Beitrag für ein Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der *Erziehungswissenschaft* konzipiert wurde, beziehen sich seine Überlegungen und Ausführungen zum Thema Inklusion weitestgehend auf die Inklusive Pädagogik und nicht, wie dies auch möglich wäre, auf allgemeine gesellschaftliche Prozesse von Inklusion und Exklusion.

„Vordringlich sind ... Maßnahmen zur Sensibilisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Die Reflexion darüber, welche Vorstellungen von 'Weiblichkeit' und 'Männlichkeit' bei einem selbst vorhanden sind, wie man selbst die Geschlechterverhältnisse sieht, erlaubt zunächst einmal, überhaupt wahrzunehmen, ob und wie sich Benachteiligungen für Mädchen, aber auch für Jungen herstellen. Solche Reflexionen zu ermöglichen und darauf aufbauende Verhaltensänderungen zu unterstützen, halte ich für ein zentrales strategisches Moment – in das die Trennungsfrage (im Sinne von Monoedukation – U.Sch.) nur eingebettet sein, das aber nicht auf ihr aufbauen kann“ (Faulstich-Wieland 1994: 338).

Knapp 20 Jahre später schlägt die Begründerin der „reflexiven Koedukation“ selbst – hier gemeinsam mit Marianne Horstkemper – im Rahmen einer kritischen Durchsicht von „Forschungen zur reflexiven Koedukation, also zum Versuch, koedukative wie monoedukative Kontexte auf die zugrunde liegenden Geschlechterverhältnisse rückzubeziehen“ (Faulstich-Wieland & Horstkemper 2012: 34), folgende Differenzierung vor:

„Alle genannten Forschungen verdeutlichen, dass Dramatisierungen der Differenzen durch die klare Unterscheidung der Geschlechter zum einen die Wahrnehmung der Differenzierungen innerhalb der Gendergruppen erschweren, zum anderen befördern sie mindestens teilweise ein stereotypes doing gender durch die Schülerinnen und Schüler.“

Die Forderung nach Entdramatisierungen von Geschlecht kann allerdings nicht bedeuten, zur vermeintlichen Geschlechtsneutralität zurück zu gehen. Jene Lehrkräfte, die glauben, keine Geschlechterunterschiede zu machen, sondern alle gleich zu behandeln, sind sehr wohl in die alltäglichen doing gender Prozesse involviert... Sie reproduzieren auf diese Weise durchaus die 'normalen' Geschlechterbilder. Pädagogisches Handeln wäre deshalb rückzubinden an Selbstreflexionen des eigenen „doing gender“ (ebd.; vgl. auch Schildmann 2012; zu den 'normalen' Geschlechterbildern vgl. Kapitel 3 dieses Beitrags).

Der Begriff der „reflexiven Koedukation“ einschließlich der Schrittfolge von Dramatisierung, Reflexion und Entdramatisierung hat sich, trotz der genannten Differenzierungsnotwendigkeit, zur Bezeichnung erziehungswissenschaftlicher Bemühungen um eine geschlechtergerechte Pädagogik inzwischen weitgehend etabliert (vgl. Kampshoff & Wiepcke 2012: 1f.²). Mehr noch: Er dient sogar als Ausgangspunkt für weitere, ähnliche Begriffskombinationen, so vor allem „reflexive Interkulturalität“ und schließlich auch „reflexive Inklusion“, wie bei Jürgen Budde und Merle Hummrich (2013) zusammenfassend zu lesen ist:

2 In ihrer Einführung in das 2012 erschienene „Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik“ schreiben die Herausgeberinnen, Marita Kampshoff und Claudia Wiepcke: „Für eine Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit schlagen Faulstich-Wieland u.a. (2008: 11ff.) einen Dreischritt vor: Dramatisierung – Reflexion (sic!) – Entdramatisierung“ (Kampshoff & Wiepcke 2012: 1. Ausführungen zu den drei Analyseschritten folgen in direktem Anschluss (1f.)).

„In Bezug auf die sozialen Kategorien Gender und Ethnizität haben in den letzten Jahrzehnten als zugehörige pädagogische Konzepte die reflexive Koedukation bzw. reflexive Interkulturalität an Bedeutung gewonnen (vgl. Faulstich-WielandHorstkemper 1995; Hamburger 2000). In beiden Konzepten ist ein Spannungsfeld aus Dramatisierung und Entdramatisierung sozialer Differenzkategorien angelegt... Angelehnt an diese Konzepte schlagen wir für das hier diskutierte Thema vor, die Perspektive hin zu einer reflexiven Inklusion zu wechseln“ (Budde & Hummrich 2012: 4).

Damit wäre Ausgangspunkt I des vorliegenden Beitrages umrissen: Der Begriff der *reflexiven Inklusion* wurde – von Budde und Hummrich 2013 – auf der Basis der reflexiven Koedukation, und nachfolgend der reflexiven Interkulturalität, in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs eingeführt.

2. Ausgangspunkt II: Integrationspädagogik und ihre Geschlechterdimension (Koedukation in der Integrationspädagogik)

Ausgangspunkt dieses Kapitels ist der weit verbreitete Eindruck, Bildungspolitik und -praxis konzentrierten sich beim Thema Inklusion häufig nur auf die Kategorie Behinderung, statt die unterschiedlichen sozialen Ungleichheitslagen und deren Verbindungen miteinander zu reflektieren. So beklagen Jürgen Budde und Merle Hummrich:

„Inklusion scheint in der gegenwärtigen bildungspolitischen und -praktischen Diskussion allgegenwärtig. Im Kern wird dabei bislang zumeist aus einer sonder- und rehabilitationspädagogischen Perspektive die Anerkennung bzw. die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen gefordert [...] andere Ungleichheitsdimensionen scheinen demgegenüber in den Hintergrund zu geraten“ (Budde & Hummrich 2013: 1).

Warum dieser Eindruck Platz gegriffen hat, obwohl die inklusive Pädagogik weit über die Belange behinderter Menschen hinausgeht und stattdessen auf die gemeinsame Erziehung und Bildung *aller Kinder und Jugendlichen* gerichtet ist, soll in einem, dem eigentlichen Inhalt dieses Kapitels vorangestellten Exkurs erläutert werden:

3. Exkurs:

Den Anstoß für die öffentlichkeitswirksame Inklusionsdebatte der letzten Jahre, insbesondere für die Einbeziehung behinderter Kinder und Jugendli-

cher in allgemeine Schulen, gab die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK). Mit dieser Konvention wurde im Gesamtrahmen der UN-Menschenrechte eine Lücke geschlossen: Wurde eine Konvention zur Beseitigung rassistischer Diskriminierung 1965 verabschiedet, die Frauenrechtskonvention 1981, die Kinderrechtskonvention 1989, und außerdem 1989 eine allgemeine Formulierung von Diskriminierung (in der Behinderung nicht gesondert ausgewiesen, sondern unter „sonstiger Status“ subsummiert wurde; vgl. Prasad 2015: 130f.), so erfolgte die Verabschiedung der Behindertenrechtskonvention erst 2006 (Ratifizierung durch Deutschland 2009).

Dieser Konvention waren seit den 1990er Jahren verschiedene Debatten einzelner UN-Organisationen vorausgegangen, u.a. solche der UNESCO, die sich mit den internationalen Perspektiven der Special Needs Education auseinandersetzten und deshalb die Kategorie Behinderung fokussierten. Florian Kiuppis kommt in seiner Analyse von UNESCO-Schlüsseltexten – hier der Salamanca-Erklärung von 1994 – zu folgender Aussage:

„Special Needs Education, so wird in diesem Dokument ausgeführt, könne nicht in Isolation fortgeführt werden und müsse folglich unter dem Vorzeichen des neuen Leitprinzips der Inklusion in Richtung der im Jahr 1990 ins Leben gerufenen globalen bildungspolitischen Education for All-Agenda umorientiert werden, ‘to ensure that Education for All means FOR ALL, particular those who are most vulnerable and most in need (UNESCO 1994: S. iv_ Hervorhebung im Original)“ (Kiuppis 2014: 131).

In ihren „Leitlinien für die Bildungspolitik“ verweist die Deutsche UNESCO-Kommission „auf die Möglichkeit, in inklusiven Einrichtungen beim Spielen und Lernen auf individuelle Unterschiede einzugehen – zum Vorteil aller Kinder“ (Platte 2015: 131 in Anlehnung an die Deutsche UNESCO-Kommission 2010), nicht nur der behinderten, denn die Einstellung zu menschlicher Vielfalt sei eine Sache aller und könne „nur im gemeinsamen Spielen und Lernen wachsen“ (ebd.)³.

Wenn sich dennoch in der deutschen Bildungspolitik der Eindruck aufdrängt, Inklusion meine vor allem die behinderten Kinder und Jugendlichen, dann ist dies nicht verwunderlich, geht es doch a) auf der institutionellen Ebene u.a. auch um die Zukunft (Erhalt oder Auflösung) eines höchst differenzierten Sonder-/Förderschulsystems im Rahmen des hierarchischen deutschen Schulsystems und b) auf der professionellen Ebene um unterschiedliche Positionen der beteiligten Pädagog*innen, unter denen sich – auf beiden Seiten des Spielfeldes – die wenigsten für die neuen Herausforderungen gut vorbereitet fühlen. Und wenn, wie Budde und Hummrich beobachten, „bislang zumeist aus einer sonder- und rehabilitationspädagogischen Perspekti-

3 „Die UNESCO-Kommission nennt als Begründung für eine Schule für alle schließlich die geringeren Kosten ‘im Vergleich zu einem komplexen System unterschiedlicher Schultypen“ (Platte 2015: 131).

ve“ (s.o.) verhandelt wird, dann geschieht dies m.E. vor allem deshalb, weil der bildungspolitische Druck derzeit auf einer neuen institutionellen Positionierung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schulwesen liegt, für die sich vor allem Sonder- und Rehabilitationspädagog*innen zuständig erklären, während sich die Pädagog*innen der allgemeinen Schulen vergleichsweise abwartend verhalten und sich für die neuen Aufgaben tendenziell unvorbereitet fühlen.

Auffällig und gewissermaßen verwunderlich ist im Zusammenhang mit der Einführung der inklusiven Pädagogik, dass in den derzeitigen bildungspolitischen Kontroversen die früheren Praxismodelle und theoretischen Ansätze der Integrationspädagogik, d.h. die gemeinsame Erziehung und Bildung behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher, von der breiten (Fach-)Öffentlichkeit kaum zu Rate gezogen werden, wie z.B. Andrea Platte feststellt:

„Wenig zur Kenntnis genommen werden dabei die im deutschsprachigen Raum seit den 1970er Jahren bestehenden pädagogischen Bestrebungen in Richtung des gemeinsamen Spielens und Lernens von behinderten und nicht behinderten Kindern, des gemeinsamen Unterrichts, der Bildung ohne Aussonderung mit wissenschaftlichen Begleitungen, vor allem im Elementar- und Primarbereich“ (Platte 2015: 131).

Diese Einschätzung wird z.B. von Ulf Preuss-Lausitz (2011) in einem Überblicksartikel über „Integration und Inklusion von Kindern mit Behinderungen – Ein Weg zur produktiven Vielfalt in einer gerechten Schule“ untermauert:

„Wurde seit den 1970er Jahren im deutschen Sprachgebrauch von ‚Integration‘ gesprochen und war damit die gemeinsame Erziehung in der Klasse (und nicht etwa in einer Sonderklasse der Regelschule) gemeint, beginnt Mitte der 2000er Jahre in der Fachdiskussion die Adaption des Begriffs ‚Inklusion‘ aus dem englischen Sprachgebrauch (vgl. Schnell & Sander 2004). [...] Falsch wäre es, die über dreißigjährige integrationspädagogische Praxis dadurch abzuwerten, dass ‚Integration‘ als additive Praxis (etwa in separierten Räumen), ‚Inklusion‘ jedoch als wahre gemeinsame Erziehung angesehen würde“ (Preuss-Lausitz 2011: 169f.).

In der Theorieentwicklung waren sich die an der Integrationspädagogik Beteiligten – trotz unterschiedlicher Theorieansätze – seit den 1980er Jahren darin einig, dass es um eine neue Pädagogik für alle Kinder, nicht nur für behinderte, gehen müsse. So formulierte etwa Georg Feuser:

„Integrationspädagogik bedarf einer Pädagogik, in der

- alle Kinder
- in Kooperation miteinander
- auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau
- an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen und lernen“ (Feuser 1986: 129).

In diesem Sinne entwarf Georg Feuser im Laufe der 1980er Jahre eine „Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik“ (Feuser

1989) mit einer umfassenden, weit über behinderungsspezifische Anliegen hinausgehenden Theoriekonzeption.

Für eine zu entwickelnde *reflexive Inklusionspädagogik*, die auf die *unterschiedlichen sozialen Ungleichheitslagen* – und hier vor allem auf die *Kategorie Geschlecht* – eingeht, wurden entsprechende Differenzierungen im integrationspädagogischen Diskurs spätestens seit Beginn der 1990er Jahre sichtbar:

- Intensiv erarbeitet wurde die Verbindung zwischen den (Reform-)Strömungen der feministischen, interkulturellen und integrativen Pädagogik (vgl. Prengel 1993a; aber auch Hinz 1993; Wenning 1999), wobei vor allem die Entwicklung einer „Pädagogik der Vielfalt“ durch Annedore Prengel bis heute nachhaltige Wirkung zeigt (vgl. zuletzt ein 2015 publiziertes Schwerpunktheft der Zeitschrift „Erwägen Wissen Ethik“ mit Hauptartikel von Prengel und 45 daran orientierten wissenschaftlichen Stellungnahmen).
- Gezielt erarbeitet wurden darüber hinaus (auf der Basis von Annedore Prengels Vergleich der o.g. drei pädagogischen Reformbewegungen) zentrale Zusammenhänge zwischen „Integrationspädagogik und Geschlecht“ (vgl. Schildmann 1996). Auf vier analytischen Ebenen (der individuellen, interaktiven, institutionellen und gesellschaftlichen Ebene) wurden die Positionen der behinderten und nicht behinderten Mädchen und Jungen in der integrativen Pädagogik, ihrer Mütter und Väter sowie der an der Integrationspädagogik beteiligten Berufsgruppen (Erzieher*innen und Lehrer*innen) auf der Basis vorliegender Forschungsergebnisse analysiert, um so die „Geschlechterdimension in der Integrationspädagogik“ theoretisch zu erfassen und für eine integrationsbezogene Didaktik nutzbar zu machen.⁴
- Nicht zuletzt wurden Fragen der Koedukation in der Integrationspädagogik erörtert. Verwiesen sei an dieser Stelle vor allem auf den Fachdiskurs zwischen Ulf Preuss-Lausitz und Annedore Prengel, basierend auf deren Artikel mit dem provokativen Titel: „Sind Mädchen die Integrationsshelferinnen par excellence?“ (1993b), gegen den Ulf Preuss-Lausitz (1998) konterte mit „Auch Behinderte sind Jungen und Mädchen“. Die Auseinandersetzung basierte auf empirischen Daten unterschiedlicher Art (Auswertung von Lehrer*innen-Beobachtungen im Unterricht versus Schüler*innen-Befragungen) sowie auf divergierenden theoretischen Ansätzen der Sozialisation der Geschlechter (feministische Theorie mit Schwerpunktsetzung auf Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen versus soziologische Modernisierungstheorie mit Schwerpunktsetzung auf Unterschieden innerhalb jedes einzelnen Geschlechts).

4 Für Zusammenhänge zwischen Integrationspädagogik und interkultureller Pädagogik (vgl. Merz-Atalik 2001).

Die Beispiele zeigen, dass Koedukation nicht nur in der allgemeinen Pädagogik (wie auch in der Sonderpädagogik: vgl. dazu exemplarisch Rohr 1980; Moser et al. 2006) Thema war und ist, sondern auch in der Integrationspädagogik, weshalb auch deren Ansätze in die Überlegungen zu einer „reflexiven Inklusion“ einbezogen werden sollten. Grundsätzlich bedacht werden sollte an dieser Stelle, dass die inklusive Pädagogik über eine Vorläuferin verfügt, an deren wissenschaftliche Theoriearbeit sowie Projekterfahrungen angeknüpft werden kann.

4. Theoretischer Hintergrund I: Normalismus in der Bildung

Im pädagogischen Diskurs der letzten Jahre ist immer häufiger die Rede von einem reflexiven Umgang mit Heterogenität. Für die einen resultiert diese Orientierung aus den formulierten Zielsetzungen der integrativen/inklusive Pädagogik, die nur erreicht werden könnten, wenn die Verschiedenheit der zu erziehenden Kinder und Jugendlichen wertschätzend akzeptiert und zum Ausgangspunkt aller pädagogischen Handlungen genommen werde, für die anderen resultiert sie (schlicht) aus der Erkenntnis, dass die nachwachsenden Generationen mehr durch individuelle Verschiedenheit (Heterogenität) als durch Gleichheit (Homogenität) gekennzeichnet seien, und sich die Pädagogik deshalb mehr auf die Heterogenität der Schülerschaft einstellen müsse. Schwierig scheint diese Umorientierung vor allem dadurch zu sein, dass das deutsche Bildungssystem als solches „strukturell auf Homogenisierung der Schülerschaft ausgerichtet“ ist (Faulstich-Wieland 2011: 9; vgl. dazu grundlegend auch Wenning 1999). Das belegt die Leistungsdifferenzierung, die vor allem – im Anschluss an die gemeinsame Grundschulzeit für (fast) alle Kinder⁵ – das Sekundarschulwesen kennzeichnet: Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium und nicht zu vergessen ein differenziertes Sonderschulsystem stellen die traditionelle Struktur des Schulwesens dar, die erst langsam aufgebrochen wird. Die strukturelle Leistungsorientierung – gepaart mit dem Jahrgangsprinzip – wird zunehmend, u.a. durch die internationalen Vergleichsstudien (PISA u.Ä.), in Frage gestellt; denn diese haben gezeigt, „dass es ein breites Überlappungsfeld in den Leistungen zwischen diesen

5 Ein kleiner Teil der Schulanfänger*innen wird jedoch von Anfang an in Förderschulen geschickt. Im Jahr 2010 wurden 3,4 % aller Kinder direkt in eine Förderschule eingeschult, also ohne jeden schulischen Integrationsversuch, und zwar 4,5 % der Jungen und 2,3 % der Mädchen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 63). Diese Schieflage deutet sich schon unter den Empfängern von Eingliederungshilfe im vorschulischen Alter an (vgl. Marks 2011; Schildmann 2011a).

Schularten gibt“ (Faulstich-Wieland 2011: 9). Die strukturellen Bedingungen würden, so die Autorin, „keineswegs eine Homogenität der Schülerschaft bewirken“ (ebd.), vielmehr handele es sich in allen Schularten um heterogene Zusammensetzungen. In kritischer Absicht fährt sie fort:

„Die pädagogische Maxime, sich dennoch an den ‘Mittelköpfen’ (Sandfuchs 2004: 490⁶) zu orientieren, führt zu Friktionen und zu bildungspolitisch nicht vertretbaren Ungleichheiten. Hinzu kommt, dass die Frage, was denn die ‘Mittelköpfe’ charakterisiere, nicht nur leistungsmäßig kaum verlässlich zu klären ist, sondern in Bezug auf weitere Merkmale der Schülerinnen und Schüler (genannt werden kulturelle und soziale Herkunft sowie Geschlecht – U.Sch.) kein lineares Maß ergibt“ (Faulstich-Wieland 2011: 10).

Die Notwendigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit der Orientierung an der statistischen Normalverteilung und mit Leistung als zentralem Basisnormalfeld und Ordnungskriterium der schulischen Organisation wird hier augenfällig. Mehr noch: Deutlich wird die Notwendigkeit, einen kritischen Diskurs nicht nur darüber zu führen, welche Abweichungsformen von der Normalität existieren und wie diese definiert werden, sondern darüber, was im deutschen Bildungswesen unter Normalität selbst verstanden wird, wie Normalität hergestellt wird (vgl. den Titel des Hauptwerkes von Jürgen Link 1997) und schließlich, welche Formen der Flexibilisierung von Normalität bzw. Überwindung normalistischer Strukturen und Strategien im Bildungswesen für denkbar und durchsetzbar gehalten werden.

Für die Integrationspädagogik liegen dazu systematische normalismustheoretische Inhaltsanalysen vor (vgl. Lingenauber 2003; Schildmann 2004)⁷. Sie konzentrieren sich exemplarisch auf die Publikationen der Integrationspädagogen Hans Eberwein, Georg Feuser und Annedore Prengel zwischen 1970 und 2000. Gerade an dem Werk von Annedore Prengel konnte die zentrale Bedeutung des *Basisnormalfeldes Leistung* im Zusammenhang mit Behinderung und Geschlecht herausgearbeitet werden. An den Schriften aller drei Autoren konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass auf dem Feld der Integrationspädagogik eine Diskursstrategie verfolgt wurde, die mit dem Begriff *Transnormalismus* zu bezeichnen ist und sich damit diskursiv – wie auch die Konzeption der inklusiven Pädagogik – jenseits des Normalismus ansiedelt. Als Transnormalismus bezeichnet Jürgen Link ein nicht auf statistischen Durchschnitten fußendes Normalitätskonzept:

„Die Zonen möglicher transnormalistischer Exploration lagen und liegen stets uneindeutig und unentschieden in einer Art Schwebezustand an der Grenze des flexiblen Normalismus, in den zurück sie jederzeit ‚gefloatet‘ werden konnten und können“ (Link 1997: 33).

6 „Sandfuchs schreibt diesen Vorschlag Ernst Christian Trapp (1745-1818) zu [...]“ (Faulstich-Wieland 2011: 10, Fußnote 3).

7 Vgl. DFG-Forscherguppe „Normalismus“ der TU Dortmund 1998-2001/2004, Sprecher: Prof. Dr. Jürgen Link; Teilprojekt „Leben an der Normalitätsgrenze“ – Leitung Prof. Dr. Ulrike Schildmann.

Während sich der Normalismusforscher Link selbst auf die Strukturen und Zusammenhänge von Protonormalismus und flexiblem Normalismus konzentriert und den Transnormalismus nur am Rande berührt, sind die genannten drei Integrationspädagoginnen – diskursiv – geradezu auf transnormalistische Strukturen fixiert, d.h. ihnen ist daran gelegen, nicht nur den Protonormalismus, sondern auch den flexiblen Normalismus zu überwinden – und mit diesen beiden Diskursstrategien die Grundstruktur jeglicher Normalität, zumindest auf dem gesellschaftlichen Feld der Bildung (vgl. Schildmann 2009).

Auch die allgemeine Pädagogik muss sich, wenn sie einen wertschätzenden „Umgang mit Heterogenität“ im Bildungswesen verankern will, mit den Strukturen und Strategien des Normalismus auseinandersetzen. Dass sich der flexible Normalismus (mit seiner Durchlässigkeit und seinen weicheren Grenzen zwischen Normalität und Abweichung) gegenüber dem Protonormalismus (mit dessen scharfer Abgrenzung zwischen diesen) bereits im Allgemeinen durchgesetzt hat, ist keine Frage mehr – vielmehr geht es nun darum, die Flexibilitätsgrenzen näher zu analysieren, wozu es jedoch sinnvoll sein könnte, die Strukturen des Bildungswesens und seiner angrenzenden Gebiete normalismusanalytisch auszuleuchten. Dazu liegen einzelne wissenschaftliche Werke bereits vor, die mit ihren unterschiedlichen Perspektiven ein intensiver zu bearbeitendes Feld andeuten. Drei dieser Werke sollen hier vorgestellt werden:

Genannt sei an erster Stelle die Dissertation von Elisabeth von Stechow, die sich, theoretisch u.a. angelehnt an Jürgen Links Normalismusanalyse, der „Erziehung zur Normalität“ mit einer historischen Analyse „der Ordnung und Normalisierung der Kindheit“ (2004) widmet: „Die Erziehung zur Normalität kann in modernen Gesellschaften als maßgebliches Erziehungsziel angesehen werden. Dabei sollen Kinder ein Spektrum von Verhaltensweisen ausbilden, das gemäß dem gesellschaftlichen Konsens als normal bezeichnet werden kann“ (Stechow 2004: 199). Die Analyse enthält unterschiedliche Ebenen der Erziehung zur Normalität, ausgedrückt in bestimmten Strukturen von Fremd- und Selbstdisziplinierung (Stechow 2004: 60 ff; 2008: 77 ff). Historisch relevant sind v.a.:

- räumliche Disziplinierung, vor allem in Haus (Familie) und Schule, verbunden mit Warngeschichten darüber, welchen Gefahren Kinder außerhalb dieser festumrissenen Räume ausgesetzt sein könnten;
- zeitliche Disziplinierung, die im Rahmen der Schule vor allem der „Herstellung einer altersgleichen Unterrichtung in leistungshomogenen Gruppen“ (Stechow 2008: 81) dient, womit auch die Vorstellung von altersgemäßem Verhalten einherging;
- Disziplinierung des Körpers durch Anweisungen zur Körperhaltung, zu Mimik und Gebärden und zu angepasstem Verhalten in den vorgegebenen (Schul-)Räumen.

Auf dieser Basis wurden Abweichungen vom kindlichen Normalverhalten definiert, die in der Pädagogik vor allem bekannt wurden unter dem Begriff der ‚Lehre von den Kinderfehlern‘, die Ende des 18. Jahrhunderts entstand und bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Bedeutung war“ (Stechow 2008: 84).

Die angerissene historische Perspektive wird durch einen von Helga Kelle und Anja Tervooren 2008 herausgegebenen Sammelband über „Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung der Kindheit“ erweitert. Die Beiträge konzentrieren sich – historisch untermauert – auf aktuelle Diskurse zur kindlichen Entwicklung, nicht nur im schulischen Rahmen, sondern auch bereits in der vorschulischen Lebensphase. Die Herausgeberinnen weisen auf folgende Ambivalenz zwischen aktuellen Tendenzen zu gesellschaftlicher Homogenisierung und Heterogenisierung bereits in der frühkindlichen Lebensphase hin:

„Das Phänomen der Heterogenität der Bildungsvoraussetzungen der Kinder wird auf der einen Seite produktiv gewendet und in Ansätzen der Altersmischung z.B. im Rahmen der flexiblen Schuleingangsstufe sogar forciert sowie als Grundlage für die Differenzierung der Lehr- und Lernformen pädagogisch begrüßt. Auf der anderen Seite wird die Heterogenität in den expandierenden Formen der vorschulischen Beobachtung und Untersuchung der frühen kindlichen Entwicklung doch implizit auch als ein Phänomen begriffen, dem es vorzubeugen gilt. So wird wiederholt und von unterschiedlichen Professionellen [...] geprüft, ob Kinder sich ‚altersgemäß‘ entwickeln. Kein institutioneller Bereich der Kindheit hat in der jüngsten Zeit international einen derartigen Ausbau und Institutionalisierungsschub erfahren wie die Maßnahmen zur Früherkennung und Prävention von Entwicklungs- und Lernstörungen, die notwendig standardisierte Vorstellungen von altersgemäßer Entwicklung zugrunde legen (müssen)“ (Kelle & Tervooren 2008: 7).

Während es in den Beiträgen des genannten Sammelbandes um die Konstruktionen von sogenannter normaler Kindheit geht, stehen im Zentrum einer dritten, normalismustheoretisch orientierten, Analyse die „Konstruktionen von Behinderung in den ersten Lebensjahren“ (Marks 2011). Die Autorin untersucht die Frage, auf welchem Wege bestimmte Jungen und Mädchen bereits von Geburt bzw. frühester Kindheit an als behindert identifiziert und definiert werden. Dabei wird deutlich, dass am Lebensanfang (auf Basis der standardisierten medizinischen Früherkennungsuntersuchungen) vor allem medizinische Definitionen von Normalität, Gesundheit und Krankheit ausschlaggebend für die – teils sehr vage – Identifizierung von Behinderungen sind. So wird die im ersten Lebensjahr dominierende Behinderungskategorie „übergreifend/nicht klassifizierbar“ (Marks 2011: 80) erst entlang der kindlichen Entwicklung in den folgenden Lebensjahren allmählich ausdifferenziert (nun unter Einbeziehung von Psychologie und Pädagogik) in: Lern- und geistige Behinderungen, Seh-, Sprach- und Hörbehinderungen, Körperbehinderungen, Emotionale und Soziale Störungen. In diesem Prozess findet eine

nicht zu übersehende Dynamik der Geschlechterkonstellationen unter den betreffenden Kindern statt: „Wird am Lebensanfang bei Jungen nur eine leicht erhöhte Betroffenheit von Krankheit und gesundheitlicher Auffälligkeit festgestellt (Jungen knapp 55 Prozent, Mädchen etwa 45 Prozent), so beträgt bereits im Kindergartenalter der Jungenanteil unter den Kindern, die wegen einer Behinderung 'soziale Eingliederungshilfe' erhalten, etwa 2/3 gegenüber 1/3 Mädchen. Dieses quantitative Verhältnis ist auch unter den Jungen und Mädchen mit 'sonderpädagogischem Förderbedarf' im Schulalter anzutreffen“ (Schildmann 2011a: 13).

Alle drei hier umrissenen Perspektiven auf die gesellschaftliche Normalität machen deutlich, wie wichtig es ist, die Argumentationsfigur des „Umgangs mit Heterogenität“ in Theorie und Praxis weiterhin kritisch zu analysieren. Die Lektüre neuerer Publikationen, wie etwa des „Handbuchs Geschlechterforschung und Fachdidaktik“ (Kampshoff & Wiepcke 2012) oder des in der Zeitschrift „Erwägen Wissen Ethik“ (2015) geführten Fach-Diskurses über die „Pädagogik der Vielfalt“ (s.o.) vermittelt den Eindruck, dass sich der Normalismus in der Bildung in den unterschiedlichen Positionen zum „Umgang mit Heterogenität“ abbildet: Die überwiegend protonormalistische Positionierung mit dem Leitziel möglicher Homogenisierung von Lerngruppen ist diskursiv noch nicht (gänzlich) überwunden. Jedoch werden flexibel normalistische Ansätze im Sinne eines pragmatischen Umgangs mit Heterogenität vermehrt vertreten und stehen inzwischen im Zentrum des erziehungswissenschaftlichen Diskurses, wogegen transnormalistische Ansätze der positiv wertschätzenden Anerkennung von Heterogenität im Sinne einer allgemeinen integrativen Pädagogik für alle Kinder (Feuser 1989 ff.), einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993a: 2015) und ähnlicher (radikaler) Ansätze (wie schon zu Zeiten der Vorläuferbewegung der inklusiven Pädagogik) gegenüber den Mehrheitspositionen noch (wenn auch nun mit der UN-BRK im Rücken) erkämpft werden müssen.

5. Theoretischer Hintergrund II: Soziale Strukturkategorien im Vergleich

Wenn es um einen sensiblen Umgang mit Heterogenität geht, um eine (reflexive) inklusive Pädagogik zu entwickeln, dann besteht – über die kritische Auseinandersetzung mit Normalität hinaus – eine weitere Herausforderung darin, sich mit den gesellschaftlichen Strukturkategorien auseinanderzusetzen, die als relevante Indikatoren für soziale Ungleichheitslagen gelten. Dabei sind zunächst die einzelnen Kategorien in ihren jeweiligen Binnenstrukturen zu reflektieren, um aufbauend darauf mögliche Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Strukturkategorien untersuchen zu können.

„In politischen und wissenschaftlichen Diskursen erfahren einzelne soziale Strukturkategorien mehr Aufmerksamkeit als andere. In der Bildungspolitik ist auf jeden Fall eine starke Altersorientierung entlang der (statistisch) durchschnittlichen kindlichen Entwicklung (vgl. Kelle & Tervooren 2008) zu verzeichnen. Andere Strukturkategorien – außer dem Alter – finden weitgehend nur dann Berücksichtigung, wenn soziale Risiken sichtbar werden und bestimmte soziale Minderheiten-Gruppen identifiziert werden sollen. Das ist [...] bei den Kategorien Behinderung und Migrationshintergrund (Ethnizität) der Fall. Wiederum andere Kategorien, wie vor allem die Kategorien Klasse/Schicht und Geschlecht, denen sich nicht nur bestimmte, sondern alle Gesellschaftsmitglieder zuordnen lassen, bleiben hinter den hervorgehobenen Kategorien weitgehend unbeachtet, obwohl sie in entscheidendem Maße strukturierend wirken und unübersehbare Wechselwirkungen mit den herausgehobenen Kategorien eingehen“ (Schildmann 2015a: 96).

Am Beispiel der Kategorie Geschlecht, die – wie auch die Kategorie Klasse/Schicht – alle gesellschaftlichen Individuen umfasst, und der Kategorie Behinderung, die sich im Vergleich dazu – wie auch die im schulischen Bereich gängige Kategorie des Migrationshintergrunds – nur auf eine gesellschaftliche Minderheit bezieht, soll dies exemplarisch dargelegt werden.

Bezogen auf die Binnenstruktur der *Kategorie Geschlecht* sind im Bereich des Bildungswesens unterschiedliche, tendenziell konkurrierende Positionen zu finden: Die starre (protonormalistische) Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit (entweder männlich oder weiblich) mit entsprechenden Charakter- und Verhaltenszuweisungen an Mädchen und Jungen wird in der pädagogischen Theorie und Praxis mancherorts (noch) vertreten, obwohl immer deutlicher wird, dass durch sie Mädchen und Jungen in ihren Entwicklung- und Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt werden. Dagegen werden vermehrt flexiblere (flexibelnormalistische) Konstruktionen von Geschlecht bewusst wahrgenommen, erprobt und kritisch überprüft; etwa in dem von Annedore Prengel (2011) für den Elementarbereich des Bildungswesens beschriebenen Sinne: „Der Überblick über die widersprüchlichen Forschungsbefunde zeigt, dass Kinder – holzschnittartig verkürzend formuliert – vier unterschiedliche Konstruktionsweisen von Geschlecht entwickeln: Sie stellen 'dualistisch' die Zweigeschlechtlichkeit, 'universalistisch' die Gemeinsamkeiten zwischen beiden Geschlechtern oder 'pluralistisch' die Vielfalt innerhalb jedes Geschlechts und 'transversal' die Überschneidungen zwischen beiden Geschlechtern in den Vordergrund (Prengel 2009)“ (Prengel 2011: 2). Schließlich entsteht ein Bewusstsein darüber, dass (im transnormalistischen Sinne) auch Geschlechtsvarianz und Transidentität (vgl. Brill & Pepper 2011) als individuelle und gesellschaftliche Realitäten zur Kenntnis zu nehmen und im Sinne einer inklusiven Pädagogik für alle Kinder anzuerkennen und positiv zu nutzen sind.

Für die Binnenstruktur der *Kategorie Behinderung* und deren Funktionen im Bereich des Bildungswesens ist vergleichend festzustellen: Behinderung ist eine Kategorie, unter der eine gesellschaftliche Minderheit (in Deutsch-

land von durchschnittlich ca. 10 Prozent) zusammengefasst wird, deren Leistungsfähigkeit (fiktiv oder real, differenziert nach Alter und Geschlecht) im Vergleich zur durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Gesamtbevölkerung auf Grund gesundheitlicher Einschränkungen als beeinträchtigt gilt. Im protonormalistischen Sinne findet in der Gesamtgesellschaft eine Differenzierung zwischen der Mehrheitsgesellschaft/Normalbevölkerung und der gesellschaftlichen Minderheit der behinderten Menschen statt bzw. im traditionellen Bildungswesen (vor allem im Bereich der Schule) die Differenzierung zwischen Regel- und Sonderschüler*innen. Eine Flexibilisierung dieser starren Gegenüberstellung von normal und behindert fand im Bildungswesen vor allem in den 1990er Jahren (beeinflusst durch die Forderungen der Integrationspädagogik) statt, die u.a. in der Überwindung der Konstruktion des Sonderschulnahmeverfahrens (SAV) durch die Konstruktion des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“ einschließlich der Flexibilisierung der möglichen Förderorte (Förder-/Sonderschule oder Regelschule) sichtbar wurde. Zu dieser Flexibilisierung gehörten u.a. auch die Einrichtung von Sonderklassen an Regelschulen und ähnliche additive Annäherungsformen zwischen Regel- und Sonderpädagogik. Im Sinne einer inklusiven Pädagogik ist jedoch erst – wie schon in den wissenschaftlich fundierten Ansätzen der Integrationspädagogik transnormalistisch orientiert – die gemeinsame Förderung und Unterrichtung aller Kinder anzusehen, die auch die Frage auf den Plan ruft, ob dann überhaupt noch einzelnen von ihnen ein individueller „sonderpädagogischer Förderbedarf“ attestiert werden müsse (Stichwort: „Etikettierung als Gefahr oder Chance?“; vgl. exemplarisch Preuss-Lausitz 2011: 165ff.).

Auch für die anderen bildungsrelevanten Strukturkategorien – Alter, Klasse/Schicht/soziale Lage, Ethnizität/Migrationshintergrund – ist von entsprechend differenzierten Binnenstrukturen auszugehen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012; 2014; Wansing & Westphal 2014), die jedoch an dieser Stelle näher ausgeführt werden können.

Die beiden näher ausgeführten Beispiele, Geschlecht und Behinderung, zeigen exemplarisch, dass jede soziale Strukturkategorie über ihre eigenen Binnenstrukturen verfügt, die Beachtung finden sollten, wenn es – im darauf folgenden analytischen Schritt – darum geht, gegenseitige Beeinflussungen und Wechselwirkungen zwischen einzelnen Strukturkategorien zu erkennen.

6. Zielperspektive: Reflexive Inklusion – Schwerpunkt: Professionelle Anforderungen an Pädagog*innen

Vor dem dargestellten Hintergrund wird deutlich, dass eine zu entwickelnde (reflexive) inklusive Pädagogik vor großen Herausforderungen steht. Diese können nach Ansicht der Verfasserin des vorliegenden Beitrages nur bewäl-

tigt werden, wenn das Grundanliegen der inklusiven Pädagogik mit einer entsprechenden positiven Wertschätzung angenommen wird. Dazu bedarf es allerdings einer „umfassenden Inklusionsstrategie“ (Stein 2015: 405; in Anlehnung an Hanesch 2006) in der Gesamtgesellschaft, die weit über die Pädagogik hinaus reicht, aber dennoch zentral auf die Pädagogik angewiesen ist. Damit verbunden ist die Debatte um eine neue, inklusionspädagogische Professionalität der beteiligten Pädagog*innen,

„[...] die mit den Konstruktionen von Regel- und Sonderpädagogik nicht vereinbar ist [...] denn die neue Ausrichtung an einem positiv konnotierten Umgang mit Heterogenität steht der traditionellen Orientierung an der Unterrichtung möglichst homogener Gruppen von Kindern und Jugendlichen in einem entsprechend hierarchisch organisierten Bildungswesen diametral entgegen“ (Schildmann 2015b: 21).

Die Genderperspektive in der Inklusiven Pädagogik ist eine Perspektive unter mehreren und kommt vor allem in *Wechselwirkung* mit sozialer Lage (Klasse), kulturellem Hintergrund sowie mit den Konstruktionen von Normalität und Behinderung zum Ausdruck. Die zu reflektierenden Fragen sind auf den unterschiedlichen Ebenen des gesellschaftlichen Miteinanders angesiedelt. Bewährt hat sich bereits im Rahmen der integrationspädagogischen Forschung (vgl. Schildmann 1996 & 2012 in Anlehnung an die Forschungsgruppe um Helmut Reiser; vgl. Klein et al. 1987) folgendes Ebenenmodell: innerpsychische, interaktionelle, institutionelle Ebene und gesamtgesellschaftliche Ebene.

Auf der innerpsychischen Ebene stehen die eigenen Konzeptionen von „Gender/Geschlecht“ der Pädagog*innen im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich des Bildungswesens zur Debatte (vgl. dazu Schildmann 2012: 31): Wie reflektieren Pädagog*innen ihre eigene geschlechterspezifische Sozialisation und Identitätsarbeit (für die Integrationspädagogik vgl. Nagode 2002)? Und wie begegnen sie der Identitätsarbeit der ihnen anvertrauten Mädchen und Jungen mit deren je eigenem „Bildungsprojekt Geschlecht“ (Rabe-Kleberg 2006) unter verschiedensten sozialen, kulturellen und individuellen Rahmenbedingungen?

Auf der interaktionellen Ebene (vgl. nochmals Nagode 2002) geht es, bezogen auf die Kategorie Geschlecht, vor allem um das „doing gender“ in der Inklusiven Pädagogik. Hier ist z.B. auf die strukturellen Wechselwirkungen einzugehen, die sich zeigen zwischen den unterschiedlichen sozialen Verhältnissen, kulturellen Bindungen und Vorstellungen, geschlechtlichen Identitätskonstruktionen (auch jenseits der gängigen sozialen Zweigeschlechtlichkeit) sowie individuellen Fähigkeiten und ggf. Beeinträchtigungen (vgl. Schildmann 2012: 32). Auf dieser Ebene experimentieren Kinder und Jugendliche mit ihren Geschlechterrollen, wenn die Möglichkeit im Rahmen der inklusiven Erziehung dazu gegeben wird. Das schließt jedoch auch ein, dass gesellschaftliche Machtstrukturen zwischen den Geschlechtern reflek-

tiert werden, die die Jungen und Mädchen an anderen Orten kennenlernen. Hier sollte aber auch die Frage behandelt werden, wie die konkreten Lebenswelten und Interessen der beteiligten Mädchen und Jungen ihren Niederschlag im Unterricht finden können.

Mit den interaktionellen Perspektiven verknüpft ist die institutionelle Ebene der inklusiven Pädagogik und damit auch die Curriculum- und Lehrplanentwicklung (vgl. exemplarisch Ziemer 2003; Platte 2004):

„Zu fragen ist (wie schon im Rahmen der Integrationspädagogik), ob die allgemein geltenden Lehrpläne der Regel- und Sonderpädagogik des hierarchischen Bildungswesens die Anforderungen erfüllen, die eine Inklusivpädagogik stellt, 'oder ob vielmehr neue Ziele und Inhalte formuliert werden müssten, um die Differenzierung im Sinne des Heterogenitätsprinzips einlösen zu können' (Schildmann 1996: 85)“ (Schildmann 2012: 33).

Eng verbunden mit allen drei genannten Ebenen, auf denen in den letzten Jahren eine enorme Dynamik zu verzeichnen ist, sind Fragen, die die Konstruktionen der Gesamtgesellschaft betreffen und die von Pädagog*innen reflektiert werden müssen, aber von ihnen allein nicht gelöst werden können. Dazu gehört neben anderen vor allem die kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Leistungsprinzipien: Sind diese (im protonormalistischen Sinne) unhinterfragt zu akzeptieren oder können sie (im flexibel normalistischen Sinne) aufgeweicht werden oder sogar (im transnormalistischen Sinne) – zumindest für den Bereich der Bildung, wie von Integrations- und Inklusionsforscher*innen gefordert und versucht – durchbrochen werden? Auch diese Auseinandersetzung ist Teil der professionellen (Selbst-)Reflexion von Pädagog*innen; denn sie wirkt auf die anderen Reflexionsebenen ein bzw. zurück.

Wie der vorliegende Beitrag zu zeigen versucht hat, sind auf dem Weg von der (reflexiven) Koedukation zur (reflexiven) Inklusion Problemstellungen zu meistern, die sich – im Sinne des sportlichen Wettkampfes – auch als ein komplizierter Hürdenlauf vorstellen lassen:

Zum einen sind die Hürden, wie am Anfang dieses Kapitels gezeigt wurde, auf unterschiedlichen analytischen Ebenen (der innerpsychischen, interaktionellen, institutionellen, gesamtgesellschaftlichen) angesiedelt. Zum zweiten ist bei der Bewältigung der anstehenden Aufgaben zu bedenken, dass nicht nur eine Teildisziplin der Pädagogik diesen Entwicklungsprozess hin zu einer reflexiven inklusiven Pädagogik stemmen kann, sondern alle (oder zumindest mehrere) daran beteiligt sein müssen, wobei zu bedenken ist, dass sie mit jeweils unterschiedlichen historischen und systematischen Voraussetzungen, Motivationen und Perspektiven aufeinandertreffen, um die große Bildungsreform in Angriff zu nehmen. Für die pädagogischen Reformströmungen der feministischen Pädagogik, der interkulturellen Pädagogik und der integrativen Pädagogik, deren professionelles Wissen im Zuge der Umsetzung einer reflexiven inklusiven Pädagogik an vorderster Stelle gefragt

sein dürfte, hat Annedore Prengel bereits vor 25 Jahren in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ (1993a) gezeigt, welche (vergleichbaren) historischen Stadien diese durchlaufen haben und welche strukturellen Gemeinsamkeiten sie aufweisen, auch wenn bis zum Ende des 20. Jahrhunderts nur wenige engere Verbindungen und direkte Kooperationen zwischen ihnen eingegangen wurden. Die konstruktive Zusammenarbeit steht ihnen – wie auch den traditionellen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft – also weitgehend noch bevor. Um sie erfolgreich zu gestalten, wird schließlich ein strukturierter Reflexionsprozess notwendig sein, der sich mit den unterschiedlichen Konstruktionen von Normalität und Abweichung in den Teildisziplinen ebenso wie mit den Wechselwirkungen/Intersektionen (vgl. exemplarisch Walgenbach 2016⁸) zwischen den für die inklusive Pädagogik relevanten sozialen Ungleichheitslagen der Kinder und Jugendlichen beschäftigt.

Die mit den genannten Problemstellungen verbundenen Hürden müssen erkannt, benannt und reflektiert werden, bevor sie erfolgreich überwunden werden können.

7. Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Brill, Stephanie/Pepper, Rachel (2011): Wenn Kinder anders fühlen – Identität im anderen Geschlecht. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Budde, Jürgen/Humrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion online 4, S. 1-6. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> [Zugriff: 23.11.2015].
- Degener, Theresia/Diehl, Elke (Hrsg.) (2015): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Aufklärung.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1994): Reflexive Koedukation. Zur Entwicklung der Koedukationsdebatte in den Bundesländern. In: Bracht, Ul-

8 Die von Walgenbach (2016: 654) kurz umrissene Position zum Verhältnis zwischen inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung ist diskussionswürdig; sie wird von der Verfasserin des vorliegenden Beitrags nicht uneingeschränkt geteilt (vgl. Schildmann 2012).

- la/Keiner, Dieter (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1994: Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 325-342.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2011): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9-20.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (2012): Schule und Genderforschung. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 25-38.
- Feuser, Georg (1986): Unverzichtbare Grundlagen und Formen der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergärten und Schule. In: Behindertenpädagogik 25, 2, S. 122-139.
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28, 1, S. 4-48.
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Tectum.
- Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.) (2012): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS.
- Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim/München: Juventa.
- Kiuppis, Florian (2014): Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Bedeutungswandel imaginiertes pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen. Münster: Waxmann.
- Klein, Gabriele u.a. (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Weinheim und München: DJI.
- Kreienbaum, Maria Anna (2004): Schule: Zur reflexiven Koedukation. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 582-589.
- Link, Jürgen (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Marks, Dana-Kristin (2011): Konstruktionen von Behinderung. Unter besonderer Berücksichtigung der Strukturkategorie Geschlecht. Bochum/Freiburg: Projekt Verlag.
- Merz-Atalik, Kerstin (2001): Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Opladen: Leske + Budrich.
- Moser, Vera/Schäfer, Lea/Redlich, Hubertus (2011): Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In: Lütje-Klose, Birgit u.a. (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 143-149.

- Moser, Vera/Roll, Mathias/Seidel, Carola (2006): Geschlechterinszenierungen in der Sonderschule. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 75, 4, S. 305-316.
- Nagode, Claudia (2002): Grenzenlose Konstruktionen – konstruierte Grenzen? Behinderung und Geschlecht aus Sicht von Lehrerinnen in der Integrationspädagogik. Münster: LIT.
- Platte, Andrea (2004): Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Platte, Andrea (2015): Inklusive Bildung: Leitidee von der Kindertageseinrichtung bis zur Hochschule. In: Degener, Theresia/Diehl, Elke (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Aufklärung.
- Popp, Ulrike (2011): Bildung der Geschlechter – geschlechterdifferente Bildung? In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 73-96.
- Prasad, Nivedita (2015): Entweder Schwarz oder weiblich? Zum Umgang mit Intersektionalität in UN-Fachausschüssen. In: Attia, Iman u.a. (Hrsg.): Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: Transcript, S. 129-142.
- Prenzel, Annedore (1993a): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel (1993b): Sind Mädchen die Integrationshelferinnen par excellence? – Mädchen im Modernisierungsprozeß. In: Gehrmann, Petra/Hüwe, Birgit (Hrsg.): Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Essen: Neue deutsche Schule, S. 54-62.
- Prenzel, Annedore (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, Annedore (2009): Vielfalt. In: Dederich, Markus/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 2. Stuttgart: Kohlhammer, S. 105-112.
- Prenzel, Annedore (2011): Ziele einer „geschlechterdemokratischen“ Pädagogik im inklusiven Kindergarten. In: Zeitschrift für Inklusion, Inklusion-Online 1, S. 7. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/108/108> [Zugriff: 23.11.1015].
- Prenzel, Annedore (2015): Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In: Erwägen Wissen Ethik 26, 2, S. 157-168 & S. 274-286 (Replik).

- Preuss-Lausitz, Ulf (1998): Auch Behinderte sind Jungen und Mädchen. Neue geschlechtsspezifische Erkenntnisse zur gemeinsamen Erziehung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49, 5, S. 216-225.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Integration und Inklusion von Kindern mit Behinderungen – Ein Weg zur produktiven Vielfalt in einer gerechten Schule. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 161-180.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2006): Gender als Bildungsprojekt. Wie Mädchen und Jungen sich die zweigeschlechtliche Welt aneignen. In: Betrifft Mädchen 19, 3, S. 100-104.
- Redlich, Hubertus u.a. (Hrsg.) (2015): Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Rohr, Barbara (1980): Koedukation und Koinstruktion in der Schule für Lernbehinderte. In: Baier, Herwig/Klein, Gerhard (Hrsg.): Die Schule für Lernbehinderte. Organisatorische Fragen pädagogisch gesehen. Berlin: Carl Marhold, S. 217-235.
- Schildmann, Ulrike (1996): Integrationspädagogik und Geschlecht. Theoretische Grundlegung und Ergebnisse der Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Schildmann, Ulrike (1997): Integrationspädagogik und Normalisierungsprinzip - ein kritischer Vergleich. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 48, 3, S. 90-96.
- Schildmann, Ulrike (1999): Koedukation. In: Konrad Bundschuh u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 165-167. 2., durchgesehene Auflage 2002; S. 163-165.
- Schildmann, Ulrike (2000): Koedukation in der Integrationspädagogik. In: Gemeinsam leben 8, 4, S. 167-172.
- Schildmann, Ulrike (2004): Normalismusforschung über Behinderung und Geschlecht. Eine empirische Untersuchung der Werke von Barbara Rohr und Annedore Prengel. Opladen: Leske + Budrich.
- Schildmann, Ulrike (2009): Normalität. In: Dederich, Markus/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 2. Stuttgart: Kohlhammer, S. 204-208.
- Schildmann, Ulrike (2011): Koedukativer Unterricht. In: Astrid Kaiser u.a. (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 4. Stuttgart: Kohlhammer, S. 232-236.
- Schildmann, Ulrike (2011a): Verhältnisse zwischen Geschlecht, Behinderung und Alter/Lebensabschnitten als intersektionelle Forschungsperspektive. In: Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW Nr. 29, S. 13-15.

- Schildmann, Ulrike (2012): Die Genderperspektive in der Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion online, 3, Druckversion: S. 30-38. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/42/42> [Zugriff: 23.11.2015].
- Schildmann, Ulrike (2012a): Verhältnisse zwischen Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung: sieben Thesen. In: Seitz, Simone/Finner, Nina-Kathrin (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 93-99.
- Schildmann, Ulrike (2013): Rezension zu Marita Kampshoff und Claudia Wiepcke (Hrsg.) (2012): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. In: Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW Nr. 32, S. 89-91.
- Schildmann, Ulrike (2013a): Wechselwirkungen zwischen Geschlecht und Behinderung von der frühen Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter. In: Behindertenpädagogik 52, 1, S. 68-81.
- Schildmann, Ulrike (2015): Normativität und Normalität außer Balance. Stellungnahme zu Annedore Prengel: „Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung“. In: Erwägen Wissen Ethik (EWE) 26, 2, S. 254-256.
- Schildmann, Ulrike (2015a): Institutionelle Übergänge in der gesamten Lebensspanne unter besonderer Berücksichtigung von Behinderung und Geschlecht. In: VHN 84, 2, S. 93-97.
- Schildmann, Ulrike (2015b): Sonderpädagogische und inklusionspädagogische Professionalität – ein kritischer Vergleich. In: Redlich, Hubertus/Schäfer, Lea/Wachtel, Grit/Zehbe, Katja/Moser, Vera (Hrsg.): Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalität. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 18-24.
- Stechow, Elisabeth von (2004): Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stechow, Elisabeth von (2008): Zur Geschichte der Idee eines „normalen Verhaltens“. In: Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim/München: Juventa, S. 75-91.
- Walgenbach, Katharina (2016): Intersektionalitätsforschung. In: Hedderich, Ingeborg u.a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 650-655.
- Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (Hrsg.) (2014): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS.
- Wenning, Norbert (1999): Vereinheitlichung und Differenz. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Leske + Budrich.

Ziemen, Kerstin (2003): Integrative Pädagogik und Didaktik. Aachen: Shake.

Thementeil

Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht

Jürgen Budde und Nina Blasse

1. Einleitung

Mit dem (bildungspolitischen) Anspruch der Inklusion transformiert sich die Schüler*innenschaft an deutschen Regelschulen. Zunehmend werden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die zuvor an Förderschulen verwiesen wurden, in Regelklassen unterrichtet und erhalten dort teils besondere Unterstützung. Die ‚Heterogenisierung der Lerngruppe‘ im Anspruch der Inklusion geht dabei oftmals mit einer weitreichenden ‚Heterogenisierung der Lehrgruppe‘ einher (Blasse 2015; Budde 2014). Dies drückt sich zunächst quantitativ aus: Es ist nicht mehr nur eine Lehrkraft während des Unterrichts anwesend, sondern eine Vielzahl von Erwachsenen. Dadurch vervielfältigt sich auch die professionelle Zusammensetzung, da Regelschullehrkräfte sowie Sonderpädagog*innen teilweise gemeinsam mit anderen Professionen wie Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen oder Schulbegleiter*innen im Klassenzimmer tätig sind.

Durch die heterogene Lern- und Lehrgruppe im Anspruch der Inklusion treten – so die Ausgangsthese – pflegende und fürsorgende Aufgaben im (,inkluisiven‘) Regelschulunterricht explizit zu Tage (Althans et al. 2016). Zu fragen ist, welche Auswirkungen die zunehmende Integration von Care-Tätigkeiten in den Schulunterricht haben könnten und inwieweit damit Vergeschlechtlichungen verbunden sind. Dazu wird im Folgenden eine Verknüpfung von unterrichts- und geschlechtertheoretischen Perspektiven geleistet, indem zuerst Care im Kontext schulischen Unterrichts theoretisch aufgearbeitet wird (Kap. 2) und anschließend Überlegungen zu Vergeschlechtlichungen in den Care-Tätigkeiten von Schulbegleiter*innen dargelegt werden (Kap. 3). Anhand von Unterrichtsbeobachtungen aus einem rekonstruktiven Forschungsprojekt zu Inklusion an Gemeinschaftsschulen werden empirische Perspektiven auf Vergeschlechtlichungen von Care im Unterricht im Anspruch der Inklusion entwickelt (Kap. 4), die dann im Fazit mit den theoretischen Reflexionen zusammengebracht werden (Kap. 5).

2. Care als Aufgabe von Unterricht

Für eine Theorie des Unterrichts bleibt die Heterogenisierung von Lern- wie Lehrgruppe nicht folgenlos. Die Veränderung des Schüler*innenklientels an Regelschulen durch die Integration von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen weitet die Aufgaben von Unterricht aus, da zusätzlich zu den unterrichtlichen Aufgaben der Bildung und Erziehung nun mutmaßlich ebenfalls Care-Aufgaben zu übernehmen sind.¹

2.1. Care als theoretisches Konzept

Bei der Frage, was unter Care zu fassen ist, findet sich immer wieder eine theoretisch fundierte Unterscheidung zwischen erstens

- Care als *Pflegearbeit*, die physische Arbeit sowie den Aspekt der Pflege umfasst und zweitens
- Care als *fürsorgliche Haltung*, die auf der emotionalen sowie der moralischen Beziehungsebene anzusiedeln ist.

Diese Unterteilung greifen wir für unsere Überlegungen auf. Das englische Verb ‚to care‘ kann in diesem Zusammenhang einerseits ‚to care for someone‘ im Sinne von jemanden pflegen, betreuen oder jemanden mögen bedeuten. Andererseits meint ‚to care about someone‘ sich um jemanden sorgen und sich für jemanden interessieren.² Carol Thomas (1993) analysiert die Verwendungen und Definitionen des Care-Begriffs in der englischsprachigen, soziologischen Forschung und leitet daraus ein umfassendes empirisches Konzept von Care ab, in dem sich eine Trennung von Care als Arbeit und Care als emotionale Haltung andeutet. Dabei verweist Thomas auf eingelagerte Vergeschlechtlichungen hin, da Care überwiegend von Frauen geleistet wird. Sie schreibt:

„Care is both the paid and unpaid provision of support involving work activities and feeling states. It is provided mainly, but not exclusively, by women to both able-bodied and dependent adults and children in either the public or domestic spheres, and in a variety of institutional settings. All types of caring relationships fall within the boundaries of such a concept.“ (ebd.: 665)

-
- 1 Damit soll nicht ausgesagt werden, dass pädagogische Professionelle in Schule nicht schon immer auch Care-Tätigkeiten übernommen haben, die aktuellen Entwicklungen erfordern Care-Tätigkeiten jedoch in besonderer Weise.
 - 2 Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Care-Begriff finden sich jenseits der Medizin (health care) vor allem in der Soziologie und der Philosophie.

Nel Noddings (2009; 2010) präzisiert diese Unterscheidung zwischen Pflegearbeit und fürsorglicher Haltung, indem sie in ihrer Care Ethic moralische Grundsätze des zwischenmenschlichen Handelns formuliert, die auf Bedürfnisse im weitesten Sinne ausgerichtet sind. Fürsorgliches Handeln begegnet somit den Bedürfnissen der Person, auf die das Handeln gerichtet ist. Pflege (caregiving) versteht Noddings als bezahlte oder unbezahlte Arbeit und fürsorgliche Haltung (caring) als moralische Lebensweise, wobei beide Dimensionen nicht zwingend gemeinsam auftreten müssen. Pflege bzw. Pflegearbeit beinhaltet nach Noddings die praktische Ausführung einer Tätigkeit durch eine sorgende Person (caregiver) ausgerichtet auf die Bedürfnisse einer Care empfangenden Person (cared-for) und kann auch als direkte Fürsorge bezeichnet werden (vgl. auch Toppe 2010). Eine fürsorgliche Haltung zielt auf eine fürsorgliche Beziehung ab, die sich wiederum an den Bedürfnissen der Care empfangenden Person orientiert. Bezogen auf Schule hebt sie eben jenen Beziehungscharakter von Care hervor: Fürsorgliche Pädagog*innen streben nach einer fürsorglichen Beziehung mit Schüler*innen (ähnlich bei Prengel 2013). Diese zweite Dimension spielt in Abgrenzung zu der ersten praktischen Tätigkeit somit auf die Beziehungsebene an. Für beide Dimensionen deutet sich eine hochgradige Vergeschlechtlichung als weiblich konnotierter Bereich an (vgl. Beiträge in Moser & Pinhart 2010). Auch für Schule wäre zu untersuchen, ob über den Anspruch der Inklusion Momente der Vergeschlechtlichung verstärkt in Care-Aufgaben – einerseits als Pflegearbeit und andererseits als fürsorgliche Haltung – zu finden sind. Dabei ist auch die Frage zu stellen, was die Care-Tätigkeiten für die genuinen unterrichtlichen Aufgaben Bildung und Erziehung bedeuten (vgl. Tervooren 2015).

2.2. Care – Bildung – Erziehung

Unterricht dient vor allem der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Dieser lässt sich unterrichtstheoretisch als interaktives Geschehen verstehen (Breidenstein 2010), in dem je spezifische unterrichtliche Ordnungen in den pädagogischen Praktiken hervorgebracht werden (Kolbe et al. 2008). Care spielt in der bisherigen Unterrichtstheorie kaum eine Rolle. Bislang werden Care-Aspekte vor allem in zwei Bereichen verhandelt.

- Der erste Bereich ist die *Diskussion um den Ganztag* in der Regelschule (Speck et al. 2011). Seit dem 11. Kinder- und Jugendbericht ist hier neben Bildung und Erziehung die Betreuung als dritte zentrale Aufgabe von Bildungsinstitutionen benannt. Dies begründet sich in geänderten Anforderungen an Ganztagsschulen, die nun beispielsweise Gelegenheiten zum Essen oder etwa für individuelle Erholungsmöglichkeiten bereitstellen müssen, die der Befriedigung der Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen jenseits ihrer Schüler*innenrolle dienen.

- Einen zweiten Bereich bilden die *Förderschulen* aufgrund vorhandener Notwendigkeiten von Pflege-tätigkeiten. Ein eigenständiger sonderpädagogischer Diskurs um den Care-Begriff lässt sich jedoch nicht ausmachen. Die wenigen Analysen ranken sich vor allem um reine *Pflege-tätigkeiten* an Förderschulen und schließen nicht an Care-Theorien an. Dabei finden sich neben Pflegehandlungen wie Nahrungsaufnahme und Körperpflege in Verbindung mit Hygiene und Sauberkeit jedoch auch Hinweise auf einen „Beziehungsaspekt“ von Pflege (Schlüter 2013: 189).

Unklar bleibt in diesen Ansätzen auch, wie Care-Tätigkeiten zu den primären unterrichtlichen Aufgaben Bildung und Erziehung zu relationieren sind. Die Verhältnisbestimmung eines umfassenderen Care-Begriffs zu Bildung bleibt in der bisherigen Literatur offen. Martina Schlüter argumentiert anhand von Förderschulen, dass „Pflegehandlungen [...] als Befähigung zur Bildung angesehen werden [können], jedoch nicht jede Pflegehandlung [...] Bildung [ist]“ und kommt zu dem Fazit, dass „Pflege [...] pädagogisches Potential mit Bildungscharakter [enthält]“ (Schlüter 2013: 195). Diese Verhältnisbestimmung von Pflege und Bildung findet sich auch an anderer Stelle. So nimmt Theo Klaufuß (2003) die Pflege von Menschen mit schwersten Behinderungen zum Anlass, um das Verhältnis von Pflege und Pädagogik bzw. Bildung zu bestimmen. Da beide unterschiedliche Anliegen hätten (körperliche Bedürfnisse vs. Aneignung von Kultur), sei das Verhältnis ein dialektisches. Daraus lässt sich ableiten, dass die pflegebezogenen Dimension von Care nicht umstandslos in Bildung aufgeht.

U.E. verhindert hier nicht zuletzt eine spezifische Form der ‚Selbstreferenzialität‘ bzw. des ‚Selbstzwecks‘ von Care ein In-Eins-Setzen, da Bildung prinzipiell einen transformatorischen Charakter hat (Koller 2009), Care hingegen auch reproduktive Züge trägt (s. Kap. 3.2). Zur analytischen Schärfung insistieren wir an dieser Stelle eher auf die Unterschiedlichkeit als auf die Überschneidungen. Care als Pflegearbeit ist in unserem Verständnis in erster Linie *Vorbedingung* und *Vorbereitung von Bildung*, und nicht schon selbst Bildung, wengleich nicht auszuschließen ist, dass bildsame Elemente enthalten sein können. Care als fürsorgliche Haltung hingegen umfasst immer *Bildungsprozesse*, wengleich diese nicht ihr originärer Gehalt sind. Diese dienen sowohl der Befriedigung der Bedürfnisse der Cared-for als auch der Herstellung unterrichtlicher Ordnung und der Ermöglichung von Teilhabe. Beides kann allerdings konfliktthaft zueinander stehen.

Über Zusammenhänge von Erziehung und Care ist in der vorliegenden Literatur nichts zu finden, eine Abgrenzung erscheint daher zumindest unter Rückgriff auf vorliegende Theorieangebote schwierig.³ Insofern Erziehung –

3 Zwar erwähnt Noddings (2009: 112) in einem eigenen Kapitel Zusammenhänge zwischen „Fürsorgetheorie und Erziehung“, eine Systematik ist hier jedoch nicht zu erkennen.

unter Vernachlässigung der Divergenz vorliegender Erziehungstheorien – als absichtsvoller Versuch der Verhaltensveränderung angesehen werden kann (Prange 2011), zielen Care-Tätigkeiten zwar ebenfalls auf die Veränderung des Verhaltens der Cared-for, können aber auch ohne diese auskommen.

3. Das Berufsfeld Schulbegleitung

Die Ausweitung unterrichtlicher Aufgaben um Care-Tätigkeiten in inklusiven Settings führt zu einer Heterogenisierung der Lehrgruppe, die bisher lediglich über Forschungen zu Kooperationen erfasst werden. Fragen der Vergeschlechtlichung bspw. in Bezug auf Fragen der Arbeitsteilung bei reproduktiven und produktiven Aufgaben oder der Herstellungsmechanismen von Weiblichkeit und Männlichkeit werden dabei bisher nicht thematisiert (Ausnahme bei Althans et al. i.E.).

*3.1. Schulbegleiter*innen im Unterricht*

In vorliegenden Studien zu professionellen Kooperationen in Schule werden entweder die Qualitätsgrade der Kooperation vermessen und auf positive Potentiale derselben hingewiesen oder aber durch eine rekonstruktive Auseinandersetzung mit Kooperationspraktiken die Schwierigkeiten einer Forderung nach ‚Kooperation auf Augenhöhe‘ offen gelegt (Moser et al. 2011; Löser & Werning 2013; Merl & Winter 2014). In beiden Linien wird vor allem auf die intra- und interprofessionelle Kooperation von Regelschul- und Förderschullehrer*innen und damit auf professionelle Berufsgruppen fokussiert. Das Thema der Schulbegleiter*innen an Regelschulen hingegen stellt bisher ein Forschungsdesiderat dar (Ausnahme bei Heinrich & Lübeck 2013; Arndt et al. i.E.).

Diese Schulbegleiter*innen werden als Einzelfall- und sogenannte Eingliederungshilfen Schüler*innen zugewiesen, die im Schulalltag vermehrte Unterstützungsbedürfnisse haben (Dworschak 2010). Dies ist nicht nur ein deutsches, sondern ein globales Phänomen. In vielen Ländern gibt es „paraprofessionals“ (Giangreco & Doyle 2007: 430) im Unterricht, deren konkrete Tätigkeitsprofile sich zwar unterscheiden, die aber primär zur Unterstützung jener Schüler*innen anwesend sind, denen spezifische Förderbedarfe zuerkannt werden. Im Zuge gemeinsamer Beschulung von Regel- und

Förderschüler*innen ist ein zunehmender Einsatz von Schulbegleiter*innen anzunehmen, wenngleich verlässliche Zahlen fehlen.⁴

Die wenigen explorativen Fragebogenerhebungen zum Einsatz von Schulbegleiter*innen an Förderschulen liefern zusammenfassend folgende Erkenntnisse (vgl. Beck et al. 2010; Dworschak 2010; Kißgen et al. 2013): Das tatsächliche Tätigkeitsspektrum von Schulbegleiter*innen umfasst alltags- und lebenspraktische Hilfe, medizinisch-pflegerische Tätigkeiten, psychosoziale Unterstützung oder etwa pädagogisch-unterrichtliche Aufgaben. Dafür sind Schulbegleiter*innen mal mehr, mal weniger ausgebildet, eine Fachqualifikation ist nicht grundsätzlich gefordert. Der Personenkreis reicht von fachfremden Quereinsteiger*innen über Menschen mit rudimentären Erfahrungen in sozialen Berufen bis zu (heil)pädagogisch einschlägig ausgebildeten Fachkräften. Eine Einarbeitung und (Weiter-)Qualifizierung durch den einstellenden Träger kann nicht vorausgesetzt werden. Eigenständige professionelle Theorien und Methoden sind nicht vorhanden, sodass Schulbegleiter*innen vor diesem Hintergrund als semiprofessionelle Berufsgruppe bestimmt werden können (Rabe-Kleberg 1996; Friese 2010; Blasse 2015; Arndt et al. i.E.). Darüber hinaus sind die Beschäftigungsbedingungen geprägt durch geringen Verdienst (z.B. Mindestlohn, 450-Euro-Basis oder Aufwandsentschädigung im Bundesfreiwilligendienst) und aufgrund der Abhängigkeit von jährlichen Bewilligungen als prekär zu bezeichnen.

3.2. *Schulbegleitung als verweiblichtes Tätigkeitsfeld*

Anhand der Berufsgruppe der Schulbegleiter*innen zeigt sich, wie durch den Anspruch der Inklusion Geschlechterdimensionen durch Care-Tätigkeiten im Unterricht zum Ausdruck kommen. So scheint zunächst die Ausdifferenzierung von Personalgruppen nicht frei von Vergeschlechtlichungen, denn Schulbegleitung erscheint vor allem als Berufsfeld für Frauen. Praxis- und Evaluationsberichte sowie Erhebungen in Abschlussarbeiten weisen auf einen hohen Frauenanteil unter den Schulbegleiter*innen hin. Bacher et al. (2007) nennen eine Quote von 97,5% für Österreich, Henn et al. (2014) haben bei einer Befragung in Deutschland 85,8% weibliche Schulbegleiter*innen im Sample. Umfassendere repräsentative Daten wurden bisher nicht erhoben, bei Beck et al. (2010) oder Dworschak (2010) finden sich keine Daten zur Geschlechterverteilung. Tiefergehende (insbesondere rekonstruktive) empirische Befunde zu Schulbegleiter*innen an Regelschulen fehlen ebenfalls (Heinrich & Lübeck 2013).

4 In Lübeck hat sich die Anzahl der Schulbegleiter*innen von 2012 auf 2014 „fast verdreifacht“ (Hansestadt Lübeck 2014: 2), in Bayern ist zwischen 2009 und 2011 „ein Anstieg um über 40%“ (Dworschak 2014: 215) zu verzeichnen.

Werden Geschlechtertheorien zugrunde gelegt, die auf den sozialen Konstruktionscharakter von Geschlecht hinweisen, dann konstituierten sich Vergeschlechtlichungen nicht über die quantitative Repräsentanz eines Geschlechts, sondern vielmehr im Sinne des ‚doing gender‘-Ansatzes als geschlechtlich aufgeladene, symbolische Kodierung von Praktiken. Als praktisches Betätigungsfeld der Schulbegleiter*innen kann der Bereich der Care-Aufgaben markiert werden. Diesen Care-Tätigkeiten wiederum wohnt aufgrund ihres spezifischen Charakters eine symbolische Kopplung mit Weiblichkeit inne, die zu einer vergeschlechtlichten Kodierung führt. Damit könnte die heterogene Lehrgruppe Muster vergeschlechtlichter Arbeitsteilung replizieren. Dahinter steht die geschlechtertheoretisch fundierte Vermutung, dass sich eine weibliche Kodierung des Berufsfeldes Schulbegleiter*innen nicht nur durch die quantitative Überrepräsentanz von Frauen oder den strukturell niedrigen Status (fehlende professionelle Qualifizierungswege, geringe Bezahlung, prekäre Beschäftigungsverhältnisse) erklären lässt, sondern erst in der *Verknüpfung* von Geschlecht der Beschäftigten, Tätigkeitsfeld und symbolischer Geringschätzung fürsorglicher Tätigkeiten entsteht.

Strukturähnlichkeiten zu Vergeschlechtlichungen und Herstellungsprozessen von Geschlecht für andere pflegende und fürsorgende Tätigkeiten wie bspw. Krankenpflege, Altenpflege oder Kinderbetreuung sind unübersehbar. So ist die hohe symbolische wie materiale Verweiblichung von Care-Tätigkeiten mindestens seit der Etablierung der patriarchalen, kapitalistischen und bürgerlichen Ordnung der Gesellschaft weithin belegt. Die Überrepräsentanz von Frauen in Bezug auf (professionelle wie unentlohnte) Care-Tätigkeiten verweist auf eine deutliche Vergeschlechtlichung. Politische (Elterngeld) wie pädagogische (Boys’ Day) Steuerungsversuche zielen zwar thematisch nicht selten auf den Abbau der strukturellen Kopplung von Care und Weiblichkeit, umfassende Transformationen lassen sich jedoch bislang nicht verzeichnen.

Die Vergeschlechtlichung liegt u.E. auch daran, dass Care-Tätigkeiten immer auch einen ‚Selbstzweck‘ in sich tragen, der einen irreduziblen Charakter birgt. Das heißt, dass eine fürsorgende Handlung zur Versorgung eines Zustandes der Bedürftigkeit als reproduktive Handlung prinzipiell (auch) auf den immer wiederkehrenden Prozess der Pflege zielt, die fürsorgliche Handlung richtet sich zuallererst auf die Befriedigung des Bedürfnisses selbst.⁵ Eine produktive, herstellende Handlung hingegen zielt auf ein Produkt ab. Die Vergeschlechtlichung schließt an ein Moment des gegenseitigen Ausgeliefert-Sein von Care an. Denn in der Konfrontation mit Pflegebedürftigkeit,

5 Uns ist bewusst, dass diese Position insofern problematisch sein könnte, weil sie Elemente einer Essenzialisierung von Pflege und von Weiblichkeit in sich tragen könnte (ähnliche Argumentationsmuster z.B. bei Irigaray 1991). Andererseits ist unserer Ansicht nach die Vorstellung einer Unterwerfung sämtlicher sozialer Teilbereiche unter die Idee des Marktes keinesfalls eine bessere politische Alternative.

so kann in Anlehnung an Überlegungen von Lèvinas (1957) formuliert werden, liegt eine prinzipielle Verpflichtung der Caregiver, sich der Bedürftigkeit der Anderen anzunehmen ohne eine vollständige Entlohnung erhoffen zu können. Caregiver und Cared-for sind aufeinander verwiesen. In diesem Sinne kann Care auch als eine Form der Gabe verstanden werden, deren Logik sich eben nicht in kapitalisierbarer, reproduktiver Reziprozität erschöpft.

Selbstverständlich überschneiden sich der produktive und der reproduktive Charakter. So beinhaltet (reproduktives) Care immer auch die produktive Herstellung von etwas (z.B. Wohlbefinden, Anerkennung, Bezahlung), wie auch anders herum für die Produktion von Etwas nicht nur das Endprodukt bedeutsam ist, sondern auch der Prozess. Mutmaßlich trägt jedoch der reproduktive, ‚selbstzweckliche‘ Charakter dazu bei, Care-Tätigkeiten in einer warenförmigen Gesellschaft als ökonomisch unbedeutend zu markieren und damit der ‚Verweiblichung‘ anheim zu geben, denn die Unterscheidung zwischen ‚produktiver‘, sprich entlohnter und ‚reproduktiver‘, sprich nicht oder gering entlohnter Tätigkeit, ist innerhalb aktueller gesellschaftlicher Verhältnisse eng mit Vergeschlechtlichungen verbunden (Becker-Schmidt 2014). Dieses Moment begründet auch, wieso Care nicht mit Bildung oder Erziehung *gleichgesetzt* werden kann, da Bildung wie Erziehung mit der Idee der Transformation der Person verknüpft sind und mithin immer auch auf ein ‚Resultat‘ zielen.

Auf der Ebene der Strukturen und der Inhalte der Care-Tätigkeiten bildet sich jene hierarchisch strukturierte Vergeschlechtlichung ab, die bereits für andere Bereiche reproduktiver Care-Arbeit dokumentiert sind und die auf eine stabile symbolische Kopplung von Care und Weiblichkeit schließen lassen (Soiland 2015; Thon 2015). Auf beiden Ebenen, der Ebene der quantitativen Geschlechterrelation wie der Ebene der symbolischen Kodierung, sind Care-Tätigkeiten hoch vergeschlechtlicht, beide Ebenen bedingen einander (vgl. z.B. Senghaas-Knobloch 2013). Wie dieses im Unterricht prozessiert wird, steht im Zentrum der folgenden Analysen.

4. Geschlechterdimensionen in unterrichtlichen Care-Tätigkeiten

Grundlage für die empirische Analyse von Vergeschlechtlichungen innerhalb der heterogenen Lehrgruppen in unterrichtlichen Care-Tätigkeiten ist eine qualitative multiperspektivische Studie an zwei ausgewählten Gemeinschaftsschulen, die sich durch ein hohes Engagement im Themenfeld Inklusion auszeichnen. Neben der durch uns verantworteten Untersuchung im Unterricht wurden in weiteren Teilprojekten die imaginäre Ebene der Schul-

kultur, die Perspektive der Eltern sowie Konzepte zur beruflichen Orientierung analysiert. Die Studie interessiert sich insgesamt für die Rekonstruktion der einzelschulischen Kultur im Anspruch von Inklusion (Blasse et al. 2015).

Im Zentrum der folgenden Analyse steht die Henni-Lornsen Gemeinschaftsschule⁶ im städtischen Raum in Norddeutschland, die sich durch eine explizite und positive Bezugnahme auf Inklusion profiliert, eine entsprechende Schüler*innenstruktur aufweist, im landesweiten Vergleich überdurchschnittlich viele Ressourcen erhält und für ihre inklusive Arbeit ausgezeichnet worden ist. In einwöchigen Unterrichtsbeobachtungen in einer 5. Klasse in sämtlichen Fächern wurden die pädagogischen Praktiken in Bezug auf schulische Ordnungen (,richtiges' Wissen und Performanz des ,richtigen' Verhaltens) erhoben (Kolbe et al. 2008). Für das ethnographische Design der Teilstudie ist die Annahme leitend, dass in den Praktiken soziale Ordnungen konstruiert werden, die ihren Ausdruck wiederum im routinisierten Handeln der Akteur*innen finden (Amann & Hirschauer 1997; Breidenstein 2008; Schatzki 2002).

Von den Unterrichtsbeobachtungen wurden ethnographische Protokolle angefertigt, die mittels rekonstruktiver sequenzanalytischer Verfahren in Anlehnung an das offene Codieren der Grounded Theory bearbeitet wurden. Die analysierte fünfte Gemeinschaftsschulklasse weist in Bezug auf Leistungszuschreibungen, sozialer Herkunft und Beeinträchtigungen einen bewusst gesteigerten Heterogenitätsgrad auf, der sich in der Zusammensetzung von 14 Regelschüler*innen und sechs Schüler*innen mit ausgewiesenem Förderschwerpunkt ausdrückt. Zudem werden vier der sechs zieldifferent unterrichtet, d.h. nach einem Lehrplan mit anderen Lernzielen. Auch die Lehrgruppe ist heterogen zusammengesetzt und besteht zumeist aus fünf erwachsenen Personen (Regellehrer*in, Sonderpädagog*in, drei Schulbegleiter*innen). Die Klasse verfügt über ein Klassenzimmer und einen so genannten Differenzierungsraum. Diese institutionellen Regelungen führen insgesamt zu einer starken Präsenz klarer Unterrichtssequenzierungen sowie zu deutlich markierten Grenzziehungen zwischen unterschiedlichen Akteursgruppen und damit einer strukturellen Manifestation von Hierarchien (Blasse et al. 2015).⁷ Unsere Analysen verweisen in Bezug auf Inklusion insgesamt auf eine *differenzkategorienorientierte Unterrichtung anhand professioneller, räumlicher, leistungsbezogener sowie förderschwerpunktbezogener Zuordnung*. Für die Frage nach Geschlechterdimensionen von Care-Tätigkeiten im Unterricht wurden die Protokolle einer Re-Analyse unterzogen. Dabei sind zuerst zwei Besonderheiten aufgefallen.

6 Alle Namen sind anonymisiert.

7 Dass alle Beteiligten der heterogenen Lehrgruppe als Frauen identifiziert werden, ändert nichts an der Tatsache der Verweiblichung von Care-Tätigkeiten, u.a. durch hierarchische Strukturen. Das Argument gilt auch umgekehrt: Die Vergeschlechtlichung des Berufsfeldes funktioniert unabhängig von der Tatsache, dass auch Männer als Schulbegleiter tätig sind.

- So taucht erstens jener Bereich, den wir als *Pflegearbeit* definieren, in den Beobachtungen überhaupt nicht auf. Das Berufsfeld Schulbegleiter*innen definiert sich an den beobachteten Schulen nicht über professionelle Pflegearbeit. Dies kann mit einem ‚internen‘ Ausgrenzungsmechanismus zu tun haben, nach dem die Schüler*innen, welche in größerem Umfang pflegebedürftig sind, bislang noch nicht von Inklusionsbestrebungen erfasst werden. Dies spiegelt sich beispielsweise auch darin, dass Förderschulen für körperlich beeinträchtigte Schüler*innen (ebenso wie die für den Schwerpunkt geistige Entwicklung) in viel geringerem Maße aufgelöst werden als Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. Sollte diese These zutreffen, erscheint die zunehmende kognitive Heterogenität der Schüler*innen durch den Anspruch an Inklusion als weniger problematisch als die körperliche Heterogenität. Dieses wäre erstaunlich, denn Unterricht ist ja vor allem auf kognitive Prozesse ausgerichtet, deswegen könnte doch vermutet werden, dass unterschiedliche körperliche Fähigkeiten und Pflegebedürfnisse in den Hintergrund treten. Allerdings kann real durchgeführter Unterricht oftmals nur unter stillschweigender Ausklammerung der Tatsache realisiert werden, dass er funktionierende, stillgestellte Körper braucht. So wird eine Differenzlinie entlang körperlicher Fähigkeit versus körperlicher Pflegebedürftigkeit akzentuiert. Zu vermuten ist, dass auch finanzielle Erwägungen eine Rolle spielen. Die Forderung, Inklusion ‚kostenneutral‘ zu gestalten, ließe sich mit den erforderlichen Veränderungen (qualifiziertes Personal, umfangreiche bauliche Veränderungen) vermutlich nicht aufrechterhalten.
- Zum zweiten zeigt sich in Bezug auf Care als *fürsorgliche Haltung* das Gegenteil. Die in Kapitel 2.2 entwickelte theoriegenerierte Abgrenzung von Care gegenüber erzieherischem Handeln oder Bildungsprozessen ist in der empirischen Analyse nur schwer zu vollziehen, nicht zuletzt deswegen, weil nicht nur Care als fürsorgliche Haltung auch bildende und erziehende Aspekte beinhaltet, sondern weil viele Bildungs- oder Erziehungsprozesse ohne ein Mindestmaß an Fürsorge vermutlich nicht auskommen.

Aus diesem Grund wird im Folgenden eine erste, empirisch fundierte Systematisierung von drei Dimensionen vorgenommen. Care-Tätigkeiten richten sich erstens auf die Bedürfnisse der Cared-for, dienen oftmals ebenso der Herstellung der unterrichtlichen Ordnung und der Ermöglichung von Teilhabe. Zweitens sind für den Unterricht körperliche Dimensionen der fürsorglichen Haltung sowie drittens der Status der Caregiver maßgeblich. Dabei wird ebenfalls deutlich, dass die Ausdifferenzierung der heterogenen Lehrgruppe und die damit verbundenen Statusdifferenzen unterschiedliche ‚Anteile‘ an der Übernahme von Care-Tätigkeiten bestimmen.

4.1. Care-Bedürfnis und unterrichtliche Ordnung

In einigen Passagen der Protokolle zeigen sich Care-Handlungen, die vor allem auf die Bedürfnislage der Cared-for gerichtet sind.

„Max sagt laut zu Schulbegleiterin Cecilia, dass er keine Lust mehr hat, immer alles falsch macht und „dumm“ sei. Cecilia beugt sich näher zu ihm und redet leise mit ihm. Sie spricht über die Dinge, die er heute schon geschafft hat und Max wird ruhiger.“ [GK131125N]

Max schimpft im Unterricht über seine ‚Dummheit‘. Dies nimmt Cecilia zum Anlass körperliche Nähe herzustellen und leise mit ihm zu sprechen. Diese Form der Zuwendung ist des Öfteren zu beobachten, wenn eines der beiden Kinder mit der Diagnose Autismus im Unterricht laut wird. Das Handeln der Schulbegleiterin dient dabei primär der emotionalen Stabilisierung. Sicher soll auch lautes Rufen und damit Stören im Unterricht unterbunden werden. Dominierend scheint an der fürsorglichen Haltung, dass sie der *Care-Bedürftigkeit der Person* gilt und damit prinzipiell reproduktive Tätigkeitselemente birgt.

Weitere Beobachtungen zeigen allerdings auch zahlreiche Care-Tätigkeiten, die in ihrem Ziel primär der Teilnahmefähigkeit der Cared-for am Unterricht dienen. Dies wird im folgenden Protokoll deutlich, in dem es um Gebasteltes für den Weihnachtsbasar geht:

„Es wird darüber gesprochen, dass noch Preisschilder gebraucht werden. Die Klassenlehrerin fragt, ob Max dies machen möchte. Max und seine Schulbegleiterin Cecilia antworten zeitgleich. Er sagt ‚nein‘, sie ruft ‚machen wir‘ und fragt dann noch, wo sie Pappkarton und einen Goldstift bekommen. Dann vereinbart Tim mit der Sonderpädagogin, dass er eine Tanne basteln möchte. Kurz darauf beugt sich der Schulbegleiter Lukas zu Tim und sagt leise zu ihm, ob er nicht aufschreiben will, dass er für Donnerstag Tannen mitbringen will. Tim kramt in seinem Rucksack, holt ein Heft heraus und schreibt. Lukas schaut Tim dabei genau zu.“ [GK131125N]

Die fürsorgliche Haltung der Schulbegleiter*innen Cecilia und Lukas zeigt sich hier vor allem als ‚Mitdenken‘, indem Cecilia nach den Materialien und Lukas nach dem Aufschreiben fragt. Dies dient in erster Linie der Herstellung von Unterrichtsfähigkeit und ist abzugrenzen von Care-Handlungen, die (wie das vorherige Beispiel) im Kern auf die Bedürfnislage der Cared-for verweisen.

Die Care-Tätigkeit dient hier ebenfalls dazu, unterrichtliche Anforderungen umzusetzen – insbesondere bei Cecilia, die für Max entscheidet, dass dieser die Preisschilder für den Weihnachtsbasar basteln möchte. Diese Anpassung an unterrichtliche Anforderungen kommen meist in subtilerer Form daher, so wie Lukas, der Tim durch seine Frage und sein ‚genaues Zuschauen‘ nahelegt, was das ‚richtige‘ Verhalten ist. In der Summe erscheint dies als eine Form der Bevormundung. Möglicherweise ist es ein Wesenszug von

Care, zu wissen, was das bevorzugt richtige Verhalten ist? Damit dient die Care nicht nur den Bedürfnissen der Schüler*innen, sondern ebenso der Herstellung der Passförmigkeit mit der unterrichtlichen Ordnung. Die These an dieser Stelle ist, dass diese fürsorgliche Haltung erzieherische (sprich verhaltensmodifizierende) Anteile trägt, deren Ziel – zumindest im Kontext Unterricht – die Ermöglichung von Teilhabe an Bildung ist. Fürsorgliche Tätigkeiten leisten einen Beitrag zur Herstellung von Unterrichtsfähigkeit und bilden so einen Bestandteil von Unterricht im Anspruch der Inklusion.

4.2. *Körperliche Dimension von Care-Tätigkeiten*

Ein weiterer Punkt für die Analyse unterrichtlicher Care-Tätigkeiten kann darin gesehen werden, inwieweit körperliche Dimensionen zum Ausdruck kommen. Dieser Aspekt ist von besonderem Interesse, da die Schule als Institution aus unterschiedlichsten Gründen eine Tendenz zu ‚Entkörperlichung‘ (präziser: einer Tabuisierung von Körperkontakt) unterstellt werden kann. Dazu gehört beispielsweise ein zunehmendes Berührungstabu für Professionelle, welches in den Schulgesetzen, den Debatten um sexuelle Übergriffe in pädagogischen Einrichtungen oder etwa dem primär kognitiv-sprachlichen Verständnis von Bildung seinen Ausdruck findet. Allerdings bedeuten Care-Aspekte im Unterricht eine stärkere Orientierung auf körperliche Hinwendung; das ‚Hinbeugen‘ der Schulbegleiter*innen in den ersten Beispielen berichtet bereits davon.

„Tim, der auf seinem Platz sitzt, umarmt Tommy als dieser vor der Pinnwand steht. Schulbegleiterin Rosemarie sitzt daneben und sagt laut mit erhobenem Zeigefinger ‚lass ihn los‘. Tim lässt Tommy los. Er bleibt stehen und schaut auf den Plan an der Pinnwand. Rosemarie schaut böse und sagt zu Tim ‚du kennst die Regeln‘. Tommy geht zurück zu seinem Platz. Tim sagt zur Rosemarie, dass es ihm leid tut. Sie legt ihre Hand auf seine und die beiden sitzen einen Augenblick Hand in Hand da.“ [DK131127N]

Das Beispiel zeigt sowohl in der Geste (erhobener Zeigefinger) als auch im ‚Händchenhalten‘ körperliche Komponenten. In der Körperlichkeit verknüpft sich fürsorgliche Haltung in Bezug auf die Bedürfnisse mit Verantwortung für den Fortgang des Unterrichts und der Teilnahme von Tim am Unterricht. Die körperlichen Handlungen der Schulbegleiterin Rosemarie dienen nicht dem Bedürfnis von Tim (der ja das Bedürfnis zu haben scheint, Tommy umarmen zu wollen), sondern der reibungslosen Einpassung in die unterrichtlichen Verhaltensordnungen. Auch das nächste Beispiel weist eine ähnliche Struktur auf.

„Max kippt auf seinem Stuhl und die Schulbegleiterin Cecilia greift auf die Sitzfläche und drückt ihn nach unten. Diese Geste habe ich schon mehrfach beobachtet.“ [GK131125N]

Hier werden mehrere fürsorgliche Elemente in den körperlichen Handlungen deutlich, der Schutz vor dem Umfallen als Sorge vor Verletzungen, aber auch der Schutz der anderen Schüler*innen vor Ablenkung. Ein weiterer Aspekt ist die erzieherische und körperlich durchgesetzte Anpassung an die unterrichtliche Sitzordnung. Im Unterricht, so die implizite Ordnung, die Cecilia hier körperlich durchsetzt, wird nicht gekippt, sondern am Platz gesessen. Die bereits beschriebene Bevormundung wird an dieser Stelle sichtbar. Deutlich wird, dass Care-Tätigkeiten ebenfalls durch den Körperkontakt (Hand-Auflegen, Herunterdrücken) vollzogen werden.

Auch die körperlich-fürsorglichen Handlungen dienen nicht nur der Befriedigung der Bedürfnisse der Cared-for, sondern der Herstellung einer unterrichtlichen Ordnung, die zur Not mit ‚sanfter Gewalt‘ durchgesetzt wird. Der Körperkontakt erscheint als ein wichtiges Element der pädagogischen Praktiken und steht im Gegensatz zur Tendenz der Tabuisierung von Körperkontakt. Dieses Element dürfte ebenfalls zu der Vergeschlechtlichung beitragen, da körpernahe Tätigkeiten kulturell als weibliche Tätigkeiten konstruiert sind.

4.3. *Statuspositionierungen in der heterogenen Lehrgruppe*

Mit Thomas (1993) kann die soziale Rolle der Caregiver ausdifferenziert werden. Zwar sind es in der Regel Schulbegleiter*innen, die eine fürsorgliche Haltung gegenüber ‚ihren‘ Schüler*innen zeigen, aber auch die Sonderpädagogin übernimmt – entgegen ihrer zu erwartenden Verantwortung insbesondere für die Schüler*innen mit Förderbedarf – fürsorgliche Aufgaben, vor allem, um den Unterrichtsprozess am Laufen zu halten.

„Die Englischlehrerin sagt etwas über die Kreide, mit der sie schreibt. Sie sei ‚small‘. Mir fällt auf, dass sie in Schreibschrift an die Tafel schreibt. Die Sonderpädagogin Kerstin steht wortlos auf – sie saß hinter Josés an Tisch 1 – und läuft durch das Klassenzimmer in den Differenzierungsraum. Kurz darauf kommt sie mit einem Stück Kreide in der Hand wieder, das sie der Englischlehrerin übergibt.“ [GK131126N]

Der schlichte Hinweis der Lehrerin, dass ihre Kreide ‚small‘ sei, reicht aus, um fürsorgliche Handlungen bei der Sonderpädagogin in Gang zu setzen, die los eilt, neue Kreide zu holen. Hier dient die fürsorgliche Haltung der Aufrechterhaltung von Arbeitsfähigkeit. Die Hilfstätigkeit ist in dieser Situation wichtiger als die Präsenz bei José. Interessanterweise lassen sich in dieser Konstellation keine Hinweise auf Bevormundung durch die Care-Tätigkeit finden. Im Gegenteil: Die fürsorgliche Tätigkeit unterstützt die Lehrerin, die

keine weitere Notiz von der Unterstützungsleistung nimmt und diese somit als selbstverständlich, weil ‚Nicht-der-Rede-Wert‘ charakterisiert. Die der Bevormundung innewohnende Hierarchisierung scheint hier gleichsam umgedreht, die Sonderpädagogin inszeniert sich als ‚aufmerksame Zuarbeiterin‘. Aber auch die Fachlehrerin zeigt bisweilen Haltungen, welche sich als fürsorglich charakterisieren lassen.

„Emil ruft zum xten Mal nach der Englischlehrerin in dieser Stunde und fragt sie etwas zu seinem dream house, dass sie gerade alle für sich malen und beschriften sollen. [...] Als Emil diesmal wieder den Namen der Lehrerin ruft, sagt sie zu mir, dass manche extra Aufmerksamkeit brauchen, lächelt und geht zu Emil.“ [GK131126N]

Das Verhalten der Lehrerin gegenüber Emil lässt sich als zugewandt und fürsorglich charakterisieren. Care-Tätigkeiten lassen sich bei allen Mitgliedern der heterogenen Lehrgruppe finden. Allerdings sind die Care-Beziehungen in der Klasse relativ eindeutig organisiert und auf die Reproduktion von Hierarchien entlang von Statusdifferenzen ausgerichtet. Die Schulbegleiter*innen sind für ‚ihre Kinder‘ zuständig, die Sonderpädagogin für ‚die I-Kinder‘, die Schulbegleiter*innen sowie Sonderpädagogin assistieren der Regelschullehrerin. Diese wiederum ist allzuständig, solange sich die (Semi-)Professionellen im Regelklassenraum befinden. Entscheidend ist weniger, dass die Hierarchien entlang von „sex categories“ (West & Zimmerman 1991) geregelt sind – in diesem Beispiel sind alle beteiligten Frauen, in einem vorherigen Beispiel taucht ein männlicher Schulbegleiter auf –, sondern entlang von Hierarchien, die Vergeschlechtlichungen begünstigen und reproduzieren. Für den Prozess der Vergeschlechtlichung spielt nicht allein die Tatsache eine Rolle, dass insbesondere Frauen als Schulbegleiter*innen arbeiten (denn auch Lehrpersonen sind überwiegend weiblich), sondern ebenso die symbolische Kodierung des reproduktiven Charakters, der eine symbolische Kopplung mit Weiblichkeit zur Folge hat.

Bemerkenswert ist, dass sich an einer anderen beobachteten Schule, an der es keine Schulbegleiter*innen gibt, keine vergleichbaren Zuständigkeitsstrukturen zeigen. Im Umkehrschluss kann daraus gefolgert werden, dass die Anwesenheit semiprofessioneller Caregiver eine funktionale Differenzierung im Unterricht ermöglicht und damit zur Reproduktion dichotomer Vergeschlechtlichungen beiträgt.

5. Fazit

Der Anspruch von Inklusion führt nicht nur zu heterogenen Lerngruppen, sondern zu ebensolchen Lehrgruppen. Durch die deutlichere Artikulation von Care-Bedürfnissen bei Schüler*innen mit Förderstatus wird das Thema Care

im Unterricht der Regelschule präsenter.⁸ Die Analysen zeigen, dass Care als Pflegearbeit in den untersuchten Klassen nicht beobachtet werden konnte, was ggf. mit dem Alter und dem jeweiligen Förderstatus der Schüler*innen zusammenhängt. Care als fürsorgliche Haltung hingegen spielt an zahlreichen Stellen im Unterricht eine Rolle, die Schulbegleiter*innen stellen die verantwortlichen Caregiver für Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf dar. Eine erste heuristische Systematisierung unterrichtlicher Care-Tätigkeiten verweist auf drei Dimensionen: Erstens richten sich Care-Tätigkeiten auf die Bedürfnisse der Cared-for, dienen aber ebenso der Herstellung der unterrichtlichen Ordnung und der Ermöglichung von Teilhabe. Zweitens sind körperliche Aspekte von Care sowohl unterrichtstheoretisch mit Blick auf die Herstellung von Ordnung als auch geschlechtertheoretisch mit Blick auf Körperpraktiken miteinzubeziehen. Der Status der Caregiver scheint drittens keineswegs vorab vollständig festgelegt, alle Erwachsenen übernehmen Care-Tätigkeiten, allerdings in unterschiedlicher Qualität und Quantität. Care-Tätigkeiten sind mithin nicht nur ‚selbstzweckliche‘ Unterstützung der Person, sondern im Unterricht auch immer Zweck zur Teilnahme an Bildung und Erziehung. Die Schulbegleiter*innen stellen dies für ‚ihre‘ Schüler*innen sicher. Care dient auch der erzieherischen Regulation des Verhaltens, damit Bildung überhaupt realisiert werden kann. Dadurch ist die fürsorgliche Haltung immer auch auf die Befähigung zur Teilnahme am Unterricht orientiert. Unterrichtstheoretisch leisten fürsorgliche Tätigkeiten einen Beitrag zur Herstellung von Arbeitsfähigkeit der Schüler*innen und Lehrkräfte, die Schulbegleiter*innen werden so zur Vollzugshilfe unterrichtlicher Logik. Innerhalb der drei Dimensionen zeigen sich mehrere Spannungsfelder: zwischen Befriedigung von individuellen Bedürfnissen und unterrichtlicher Ordnung, zwischen Unterstützung und Bevormundung, zwischen körperlicher Zuwendung und kognitiver Ansprache sowie zwischen fürsorglichem Handeln und Erziehung bzw. Bildung.

In der Analyse von Unterricht im Anspruch von Inklusion mit besonderer Beachtung des (semiprofessionellen) Berufsfeldes der Schulbegleitung werden Geschlechterdimensionen auf mehreren Ebenen sichtbar. So erscheinen die Schulbegleiter*innen erstens quantitativ als primär weibliches Betätigungsfeld. Zum zweiten weisen die Analysen im Vollzug der Care-Tätigkeiten auf strukturelle Momente von Verweiblichung hin. Zum dritten reproduzieren sich Vergeschlechtlichungen in der (als strukturierendes Element für die unterrichtliche Ordnung) wirkenden hierarchischen Struktur von Care-Tätigkeiten. Durch die Anwesenheit von Schulbegleiter*innen können Hierarchisierungen innerhalb der heterogenen Lehrgruppe entlang der Ver-

8 Zu vermuten ist, dass die Diagnose eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes ein spezifisches Care-Bedürfnis evoziert, indem Behinderung und Care aneinander gekoppelt werden und dadurch einer Kategorisierung von Care-Bedürfnissen Vorschub geleistet wird, sodass anderen Kindern dadurch möglicherweise ein Care-Bedürfnis abgesprochen wird.

verantwortlichkeit für Care identifiziert werden: Während die Lehrkräfte für alle Schüler*innen zuständig sind, konzentrieren sich die Schulbegleiter*innen in der von uns analysierten Schule auf ‚ihre‘ Kinder. Care ist kein eigenständiges professionelles Tätigkeitsfeld in Schule. Daraus erwächst kein Spezialist*innentum, vielmehr kann eher eine Deprofessionalisierung angenommen werden. Auch an dieser Stelle zeigen sich starke Bezüge zwischen Care-Tätigkeiten und Geschlechterrelationen, die Strukturen der geschlechtlichen Arbeitsteilung im Klassenzimmer – jenseits der ‚Inklusionsrhetorik‘ von Kooperation auf Augenhöhe – reproduzieren. Die Bearbeitung von Care-Aufgaben im Verhältnis zu den unterrichtlichen Aufgaben Bildung und Erziehung unterliegt mithin Vergeschlechtlichungen. Hier bedarf es weiterer unterrichts- und professionstheoretischer Überlegungen und empirischer Analysen.

6. Literatur

- Althans, Birgit/Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Huf, Christina/Raggl, Andrea/Schütz, Anna (2016): Care in der Grundschule – ein Forschungsdesiderat? In: Reinhold, Simone/Riegler, Susanne/Liebers, Katrin/Landwehr, Brunhild/Schmidt, Romina (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–60.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–51.
- Arndt, Ann-Kathrin/Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Heinrich, Martin/Lübeck, Anni-ka/Rohrmann, Albrecht (i.E.): Schulbegleitung als Forschungsfeld. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): Rekonstruktive Inklusionsforschung. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bacher, Johann/Pfaffenberger, Monika/Pöschko, Heidemarie (2007): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schulassistent/innen. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/schulassistenten_jugendliche_mit_foerderbedarf_oe_2007.pdf [Zugriff: 13.09.2015].
- Beck, Christoph/Dworschak, Wolfgang/Eibner, Sarah (2010): Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 61, 7, S. 244-254.
- Becker-Schmidt, Regina (2014): Gesellschaftliche Verfügung über Arbeit. In: Rendtorff, Barbara/Riegraf, Birgit/Mahs, Claudia (Hrsg.): 40 Jahre feministische Debatten. Weinheim: Beltz Juventa, S. 90-103.
- Blasse, Nina (2015): Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In: Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler,

- Georg (Hrsg.): Heterogenitätsforschung - Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim/Bergstr: Beltz Juventa, S. 275–301.
- Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Hinrichsen, Merle/Hummrich, Merle/Niemeyer-Jensen, Beatrix/Thon, Christine (2015): Die Exklusivität des Inklusiven. In: Siedenbiedel, Catrin/Theurer, Caroline (Hrsg.): Grundlagen inklusiver Bildung 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Immenhausen: Prolog-Verl., S. 137–161.
- Breidenstein, Georg (2008): Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verl., S. 107–120.
- Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, 6, S. 869–887.
- Budde, Jürgen (2015): Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In: Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/Julius, S. 117–133.
- Dworschak, Wolfgang (2010): Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die allgemeine Schule bzw. die Förderschule. In: Teilhabe 49, 3, S. 131-135.
- Dworschak, Wolfgang (2014): Schulbegleitung. Die richtige Unterstützungsmaßnahme für Schüler mit (geistiger) Behinderung zur Realisierung ihrer Bildungsrechts an der allgemeinen Schule? In: Kopp, Bärbel/Martschinke, Sabine/Munser-Kiefer, Meike/Haider, Michael/Kirschhock, Eva-Maria/Ranger, Gwendo/Renner, Günter (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft, Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: VS, S. 214-217.
- Friese, Marianne (2010): Die ‚Arbeit am Mensch‘. Bedarfe und Ansätze der Professionalisierung von Care Work. In: Moser, Vera/Pinhart, Inga (Hrsg.): Care - Wer sorgt für wen? Opladen: Budrich, S. 47–68.
- Giancreco, Michael F./Doyle, Mary Beth (2007): Teacher assistants in inclusive schools. In: Lani, Florian (Hrsg.): The SAGE handbook of special education, London: Sage, S. 429-439.
- Hansestadt Lübeck (2014): Zwischenbericht Projekt „Poolbildung zur Beförderung einer inklusiven Beschulung“. http://www.luebeck.de/stadt_politik/buergerinfo/bi/tmp/tmp/45081036317163466/317163466/01028830/30.pdf [Zugriff: 20.07.2014].
- Heinrich, Martin/Lübeck, Annika (2013): Hilflohe häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. In: Bildungsforschung 10, 1, S. 91-110.
- Henn, Katharina/Thurn, Leonore/Besier, Tanja/Künster, Anne/Fegert, Jörg M./Ziegenhain, Ute (2014): Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusiv-

- sion im Schulwesen. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, S. 397-403.
- Irigaray, Luce (1991): Ethik der sexuellen Differenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kißgen, Rüdiger/Franke, Sebastian/Ladinig, Barbara/Mays, Daniel/Carlitschek, Jessica (2013): Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Empirische Sonderpädagogik 3, S. 263-276.
- Klauß, Theo (2003): Bildung im Spannungsverhältnis von Pflege und Pädagogik. In: Kane, John F./Klauß, Theo (Hrsg.): Die Bedeutung des Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 39-63.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, 1, S. 125–143.
- Koller, Hans-Christoph (2009): Bildung als Habituswandel? In: Budde, Jürgen/Willems, Katharina (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Weinheim/München: Juventa Verl., S. 19–34.
- Lévinas, Emanuel (1957): Die Spur des Anderen. Freiburg/München: Karl Alber.
- Löser, Jessica M./Werning, Rolf (2013): Inklusion aus internationaler Perspektive - ein Forschungsüberblick. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 6, 1, S. 21–33.
- Merl, Thorsten/Winter, Julia (2014): Qualitative Befunde zur Inklusion in der Schule. In: Franz, Eva-Kristina/Trumpa, Silke/Esslinger-Hinz, Ilona (Hrsg.): Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 47-60.
- Moser, Vera/Pinhart, Inga (Hrsg.) (2010): Care - Wer sorgt für wen? Opladen: Budrich.
- Moser, Vera/Schäfer, Lea/Redlich, Hubertus (2011): Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In: Lütje-Klose, Birgit/Langer, Marie-Therese/Serke, Björn/Urban, Melanie (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143–149.
- Noddings, Nel (2009): Care. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Klee, Sabina Larcher/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 106-118.
- Noddings, Nel (2010): Care Ethics, Caregiving and Global Caring. In: Moser, Vera/Pinhart, Inga (Hrsg.): Care – wer sorgt für wen? Opladen: Budrich, S. 17-26.
- Prange, Klaus (2011): Erziehung als pädagogischer Grundbegriff. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Koch, Lutz/Ladenthin, Vol-

- ker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh, S. 199–213.
- Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Budrich.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 276–302.
- Schatzki, Theodore R. (2002): The site of the social. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schlüter, Martina (2013): Pflege an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In: Empirische Sonderpädagogik 2, S. 187–198.
- Senghaas-Knobloch, Eva (2013): Fürsorgliche Praxis als weltweite politische Herausforderung – Perspektiven für eine nachhaltige Organisation gesellschaftlicher Arbeit. In: Feministische Studien 31, 2, S. 208–224.
- Soiland, Tove (2015): Die Ungreifbarkeit postfordistischer Geschlechterhierarchie. In: Walgenbach, Katharina/Stach, Anna (Hrsg.): Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Leverkusen: Budrich, S. 115–130.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas/Stimpel, Thomas (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, Bd. 57. Weinheim u.a: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik), S. 184–201.
- Tervooren, Anja (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe? Vortrag auf der DGfE-Tagung: All inclusive? Berlin.
- Thomas, Carol (1993): De-Constructing Concepts of Care. In: Sociology 27, S. 649–669.
- Thon, Christine (2015): „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ – ein neoliberaler Diskurs. In: Walgenbach, Katharina/Stach, Anna (Hrsg.): Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Leverkusen: Budrich, S. 131–146.
- Toppe, Sabine (2010): Care-Ethik und Bildung – Eine neue „Ordnung der Sorge“ im Rahmen von Ganztagsbildung? In: Moser, Vera/Pinhart, Inga (Hrsg.): Care – wer sorgt für wen? Opladen: Budrich, S. 69–86.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1991): Doing gender. In: Lorber, Judith/Farell, Susan A. (Hrsg.): The social construction of gender. London/New Dehli: Sage, S. 13–37.

Re/Visionen - Inklusion, Behinderung und Geschlecht

Heike Raab

1. Einleitung

Seit der Salamanca Erklärung von 1994 (UNESCO 1994) steht der Inklusionsgedanke als Konzept für eine Diskussion um Teilhabe, Bildung, Care und Zivilgesellschaft. Vorläufer dieses Gedankens finden sich bereits in der ‚Behinderten‘/Krüppel*innenbewegung und in manchen Integrationskonzepten (Feuser 2000; Eberwein 1995). In diesem Sinne gilt Inklusion als Praxis für zahlreiche Anwendungsfelder und Politiken. Zur produktiven Herausforderung wird Inklusion, da der Ansatz zunehmend zum Fluchtpunkt unterschiedlichster Praxen, Handlungsfelder und Interpretationen wird. Dabei sind höchst diverse disziplinäre Zugänge und theoriepolitische Ausrichtungen zu Themen der Inklusion zu verzeichnen. In diesem Beitrag beabsichtige ich, innerhalb der theoretischen Diskurse um Inklusion das Konzept der "differentiellen Inklusion" zur Diskussion zu stellen. Dazu werden zuerst auf der metatheoretischen Ebene die paradigmatischen Grundannahmen von Inklusion geklärt (1) und anschließend Überschneidungen zwischen den Heterogenitätsdimensionen Geschlecht und Dis/Ability in performativ-dekonstruktivistischen Inszenierungen von Alltag, Politik und Pädagogik beleuchtet (2), bevor abschließend das Konzept einer differentiellen Inklusion diskutiert wird.

2. Queerfeministische Perspektiven auf Inklusion

Die aktuellen metatheoretischen, paradigmatischen Grundannahmen von Inklusion nehmen Bezug auf die Salamanca Erklärung (UNESCO 1994), dem Index für Inklusion von 2003 (Booth, Ainscow & Kingston 2003; UNESCO 2005) und der UN-Behindertenrechtskonvention (Biewer 2010: 127-134). Grundlegend sind eine positive Vielfaltsorientierung, eine partizipatorische Einstellung und eine Menschenrechts- bzw. Bürgerrechtsorientierung (Biewer 2010: 193). Als Wegbereiter*innen des Inklusionskonzepts in der Erziehungswissenschaft sind Deppe-Wolfinger, Hinz, Prengel, Reiser, Wocken zu nennen (Biewer 2010: 126-134 & 190-193; Moser & Sasse 2008: 102). Die Eckfeiler dieses Ansatzes, wie Anerkennung, Gerechtigkeit, Chan-

cengleichheit sowie Teilhabe in Bildung und Erziehung sind in den Schriften der oben genannten Autoren beschrieben - insbesondere hinsichtlich von Schulbildung (ebd.).

Inhaltlich gilt in der erziehungswissenschaftlichen Debatte um Inklusion die Bearbeitung von Heterogenität als zentrale Aufgabe (Balzer 2014; Moser & Sasse 2008; Seitz, Finnern, Korff & Scheidt 2012). Inklusiv Pädagogik beruht auf einem pädagogischen Denken, dessen wesentliches Prinzip die Wertschätzung und Anerkennung von Diversität ist (Balzer 2014: 7 & 26-27; Emmerich & Hormel 2013; Moser & Sasse 2008). Verschiedenheit und Vielfalt sind demnach auch Zentralbegriffe einer inklusiven Pädagogik (Biewer 2010: 152; Hinz 1993; Kron 2010; Kiuppis & Hausstätter 2014; Prengel 2006; Wagner 2013) und nicht nur Teil der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Debatte um Heterogenität (Koller, Casale & Ricken 2014; Mecheril & Plößer 2009; Walgenbach 2014). Ich beziehe mich im Folgenden auf ebene metatheoretische Ebene der paradigmatischen Grundannahmen von Inklusionspädagogik und Inklusionsforschung. Diesbezüglich verstehe ich Thematisierungen in der Inklusionspädagogik und Inklusionsforschung als Variationen, die alle auf denselben paradigmatischen Grundannahmen beruhen. Aktuell sind grob zwei Formen kritisch-reflexiver Bezugnahme auf Inklusion auszumachen: Eine Ausrichtung bezieht sich positiv auf das Inklusionsparadigma und sieht darin eine gesellschaftskritische Kraft, beklagt aber Leerstellen und Umsetzungsprobleme. Eine andere Ausrichtung hinterfragt das Inklusionsparadigma und deren theoriepolitischen Grundlegungen. Mischformen beider Ausrichtungen sind ebenfalls zu verzeichnen. Außerdem sickert der Begriff der Inklusion inzwischen in weitere theoriepolitische Debatten ein und verändert seine (ursprüngliche) Bedeutung. Hier sind die Bereiche von Entwicklungspolitik, die Ausweitung von Bürger- und Menschenrechten für Minorisierte sowie Neoliberalismus-Analysen zu nennen. Das Inklusionsparadigma wird in diesen Debatten aus queerfeministischer Sicht befragt (Klapeer 2014; Kolarova 2011; Garske 2015). Plädiert wird weniger dafür, neuere inklusivere Modelle zu schaffen. Viel eher wird ermittelt, inwiefern es gelingt, die Strukturen und Räume der Inklusion subversiv umzudeuten (Klapeer 2014: 27). Am Ende dieser Diskussion steht die Frage, welche Be-/Deutung diesen Praktiken und Räumen gerade im Zusammenhang mit einer Kritik an exkludierenden Strukturen und Praktiken zukommt (ebd.). Kolarova bezieht diese Diskussion auf Analysen eines neoliberalen Skripts von Inklusion (Kolarova 2011: 121-142). Die Autorin untersucht das Inklusionsgeschehen somit im Kontext neoliberaler Strategien (ebd.).

Für die Erziehungswissenschaft scheinen in dem Ansatz der Inklusion besonders Anerkennung, Gerechtigkeit und Gleichheit (Seitz, Finnern, Korff & Scheidt 2012) wichtig um Chancengleichheit sowie Teilhabe bei behinderten Personen ethisch, als auch (bildungs-)politisch zu rechtfertigen (Moser & Sasse 2008: 108f.). Einsichten der queerfeministischen Gender-Debatte und

der kulturwissenschaftlichen Disability Studies bleiben jedoch überwiegend unberücksichtigt (Butler 1991; Foucault 1991; Garland-Thomson 2004: 73-107; 2013; McRuer 2006; Raab 2015).

3. Differenzpädagogiken, differenzielle Pädagogik oder Pädagogik der Differenz

Sofern der gegenwärtige Inklusionshype¹ im Feld von Behinderung für grundsätzliche Fragen und Überlegungen zum Umgang mit Differenzen und Pluralität steht, ist Inklusion als Teil einer Diskussion zu deuten, die sich verstärkt mit Vielfalt und Unterschieden im pädagogischen Feld beschäftigt (Emmerich & Hormel 2013; Koller, Casale & Ricken 2014; Walgenbach 2014). In diesem Sinne mutiert Heterogenität zum neuem pädagogischen Leitprinzip, wobei die unterschiedlichen Begriffe in der Debatte um Pluralität aus Konzepten unterschiedlicher Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft stammen (ebd.). Heterogenität wird primär in der Schul- und der interkulturellen Pädagogik verhandelt, Intersektionalität in der feministischen Pädagogik, Diversity insbesondere in der Sozial- und Migrationspädagogik, Inklusion hingegen in der Behindertenpädagogik (Emmerich & Hormel 2013; Walgenbach 2014). Insgesamt findet sich in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften eine starke und vorwiegend positive Bezugnahme auf differenztheoretische Ansätze (Mecheril & Plößer 2009). Walgenbach betont zurecht, dass eine zentrale Adaption des Differenzbegriffs in der Erziehungswissenschaft in dem Versuch gründet, sich von Defizitperspektiven auf bestimmte pädagogische Zielgruppen abzusetzen (Walgenbach 2014: 20f.). Ab den 1970er Jahren entwickelten sich deshalb so genannte ‚Differenz-Pädagogiken‘ (Mecheril 2004) als spezifische Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft. Mit der Schwerpunktsetzung auf Migration, Geschlecht und Behinderung in den Differenz-Pädagogiken wurden Fragen der Differenz zur Leitorientierung pädagogischen Handelns (Walgenbach 2014: 20f.). Gleichwohl wurde das Thema unterschiedlich verhandelt und reichte vom universalen Gleichheitsprinzip im Umgang mit Differenzen bis zur Dekonstruktion von Differenzen (ebd.). Theorien des Pädagogischen die sich mit Differenz befassen, oszillieren bis heute zwischen einer Pädagogik der Anerkennung (Hinze 1993; Prengel 2006) und einer Pädagogik des Performativen (Zirfas & Wulff 2007) bzw. des Dekonstruktiven (Hoffarth 2009; Fritzsche, Hartmann, Schmid & Tervooren 2013).

1 Vgl. die Tagung der DGfE „All inclusive?“ Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft“ am 30./31. 10. 2015 Berlin. Auch hier wird einerseits die Dominanz der Inklusionsdebatte befragt, andererseits auch nach inklusiven Konzepten gefragt.

Insbesondere in der Theorie der performativen Pädagogik ist die Frage, wie soziale Unterscheidungen (mithin Differenz/en) hervorgebracht werden hauptsächlich Forschungsinteresse (Wulf, Göhlich & Zirfas 2001; Wulf & Zirfas 2007; Hoffarth 2009). Die Perspektive des Performativen betont den Aufführungscharakter in sozialen und pädagogischen Praktiken (Wulf, Göhlich & Zirfas 2001: 9). Praktiken sind in dieser Sicht ritualisierte öffentliche Aufführungen. In der pädagogischen Performativität geht es weniger darum, was eine pädagogische Handlung bedeutet, sondern wie in die Wirklichkeit eingegriffen wird (Wulf & Zirfas 2007: 7-31). Im Vordergrund steht das Aufspüren binärer Logiken und Oppositionen, die spezifische Bedeutungen erzeugen, privilegieren und andere Möglichkeiten von Bedeutungen zurückweisen, verbergen oder herabwürdigen. Diese binäre Struktur (entweder/oder) wird in performativtheoretischer Perspektive hinterfragt (Hoffarth 2009: 65). Performative Pädagogik als eine Theorie des Pädagogischen beruht demnach auf dem Gedanken, dass Strukturen als Resultat von Praktiken zu deuten sind.

Demgegenüber geht es in der dekonstruktivistischen Pädagogik um pädagogische Operationalisierungen des verschiebenden Unterscheidens jenseits zweipoliger Oppositionen oder Binaritäten (Wrana 2014: 88). Dekonstruktion als theoretischer Ansatz ist dem verborgenen Anderen verpflichtet. Binäre Oppositionen die auf Verdrängung und Ausschluss eines abgewerteten Anderen basieren, werden in Frage gestellt (Babka 2003: 3). Die zweiwertige Logik der Oppositionsbildung, die als reine Scheidung homogener Pole stets intern hierarchisiert ist, soll kritisch gegengelesen werden. Kritisches Gegenlesen meint in diesem Zusammenhang subvertieren, verflüssigen und vervielfältigen (ebd.).

Bezüglich der binären Opposition behindert/nicht-behindert bedeutet dies, eine pädagogische Praxis zu entwickeln die Binaritäten bzw. Oppositionen in Richtung Pluralität und Vielheit verschiebt (Schneider & Waldschmidt 2007). Beispielsweise könnten dies Praktiken des Pädagogischen sein (Hartmann 2007; Raab 2015), die verschiedene Formen von Behinderung bearbeiten. Diese verschiedenen Formen von Behinderung kommen im Unterschied zwischen sichtbaren und nicht-sichtbaren Formen von Behinderung/Krankheit zum Tragen (auch wenn diese Beeinträchtigungen in sich durchaus heterogen sind), oder im Unterschied zwischen psychischen, chronischen und körperlichen Beeinträchtigungen. Ein weiteres Beispiel sind queerfeministische Arbeiten zur Dekonstruktion von Geschlecht, wobei Dekonstruktion hier eine Kritik der natürlich und prinzipiell heterosexuell gedachten Zweigeschlechtlichkeit meint (Babka 2003; Butler 1991; Foucault 1991; Hartmann 2007). Ohne auf konkrete, einzelne Details eingehen zu können, knüpft diese Argumentation an die durch die Queer/Gender Studies aufgeworfene Kritik an den kategorialen Grundlagen des Feminismus an (Butler 1991; Degele 2008; Feministische Studien 2/1993; Foucault 1991).

Hintergrund sind Fragen zum Ausschluss von Differenz und Ungleichheit innerhalb der feministischen Kategorie Frau (ebd.). Deswegen rückt die Vielfalt von Geschlecht in den Vordergrund, da Frauen mit Behinderung, Frauen mit Migrationshintergrund, lesbische oder bisexuelle Frauen, sowie Frauen aus sozial weniger privilegierten Bereichen in den Gender Studies oftmals – buchstäblich – nicht mitgedacht wurden (Butler 1991). Aus dieser Kritik entstand beispielsweise die dekonstruktivistische, pädagogische Praxis. Dekonstruktivistische Pädagogik zielt auf die Vielfalt von Weiblichkeitsentwürfen (Hartmann 2007; Hartmann 2013) und stellt die natürlich gedachte, binäre Opposition von Mann/Frau in Frage (ebd.).

Beide Theorien des Pädagogischen sind demnach anschlussfähig an kulturtheoretisch ausgerichtete Schul- und Unterrichtsforschung (Walgenbach 2014: 49). Kulturwissenschaftliche Schulforschung fußt darauf, soziale Ungleichheiten ausfindig zu machen, indem die strukturierende Bedeutung von Differenzen und Praktiken im sozialen Feld betrachtet wird. Genau aus diesem Grund schlägt Budde vor, pädagogische Praktiken zum Ausgangspunkt zu nehmen und davon ausgehend zu erkunden, wie entlang o.g. Aspekte das soziale Feld strukturiert wird (Budde 2013: 254).

Auch der Inklusionsansatz bezieht sich auf Phänomene der Differenz, wurde aber im Feld von Behinderung entwickelt. Inklusion beschreibt dabei die Gleichwertigkeit eines Individuums, ohne dass dabei Normalität vorausgesetzt wird.² Normal ist vielmehr die Vielfalt, das Vorhandensein von Unterschieden (ebd.). Gleichwohl gilt kritisch anzumerken, dass Einheitslösungen, wie die zuvor Genannte, eher pädagogischen Notwendigkeiten widersprechen und in diesem Sinne nicht von der Gleichheit aller Individuen ausgegangen werden kann (Soziale Passagen 1/2014). Hinsichtlich wissenschaftlicher Theoriebildung ist die aktuelle Inklusionsdebatte fraglos Teil einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung um Pluralisierung und Heterogenisierung in der Erziehungswissenschaft. Darüber hinaus geht es in dieser Debatte um Heterogenität auch um Differenz unter Bedingungen von Ungleichheitsverhältnissen (Emmerich & Hormel 2013: 155; Mecheril & Plößer 2009).

2 Als ein Beispiel von Vielen. https://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Inklusion [Zugriff: 12.11.2015] oder https://www.die-querdenker.at/angebote/akademie/seminare/inklusion_von_der_therapie_zu_r_praxis.php [Zugriff: 01.11.2015].

4. Das Ver-/Sprechen der Inklusion: Norm, Normalisierung und das Normative

Mit Bezug auf die Inklusionsdebatte lassen sich aktuell zwei unterschiedliche Konzeptionen ausmachen.³ Einmal geht es um einen engen Inklusionsbegriff der sich auf Bildung und Behinderung bezieht (Inklusionspädagogik). Ein weiterer Begriff bezieht sich auf verschiedene Dimensionen von Inklusion und wird bisweilen als soziale, oder auch kulturelle Inklusion (Emmerich & Hormel 2013: 155; Mecheril & Plößer 2009) bezeichnet (Inklusionsforschung) (Wansing & Westphal 2012; Rohrmann 2013). Als politische Forderung nach einer inklusiven Gesellschaft impliziert dies in Teilen auch, dass der Inklusionsgedanke auf andere minorisierte Personenkreise bezogen wird (Hinz 2010: 37). Dennoch sind im Hinblick auf Diskussionen um Differenz in der Erziehungswissenschaft Verengungen und Diskurshegemonien in der Inklusionsdebatte zu verzeichnen (Geiling & Hinz 2005; Raab 2015).

Inklusionspädagogische Ansätze kritisieren die medizinischen Diagnosen von körperlichen Schädigungen als einen Diskurs, der den Status als Behinderte konserviert (Hinz 1993; Prengel 2006; Puhr & Budach 2014). In diesem Sinne wendet man sich vom pathologisch-medizinischen Modell von Behinderung ab, welches bislang als theoretische Grundlage in der Behindertenpädagogik diente. Stattdessen werden nun soziale Diagnosen eingesetzt (ebd.), die der Kritik an ausschließenden Bildungseinrichtungen und ausschließenden gesellschaftlichen Strukturen dienen sollen. Dennoch bleiben der Anspruch und die damit verbundene disziplinäre Legitimation an die Unterscheidung behindert/nicht-behindert gebunden. Begründungsfigur hierfür ist ein alternativer Gebrauch ebenjener Differenz behindert/nicht-behindert (ebd.). Genau aus diesem Grund bleibt die Erklärung für pädagogische Interventionen in dem Differenzkonzept der Inklusionspädagogik (Puhr & Budach 2014: 186-187) einem medizinischem Denken verhaftet. Der Rückgriff auf die Unterscheidung behindert/nicht-behindert verweist auf die medizinische Definition devianter Körper, die das Somatische bzw. den Körper im Sinne Foucaults bis heute entlang der Landkarte der pathologischen Anatomie vermisst (Foucault 2007; Rohrmann 2011). Dies wird möglich, weil in der Diskussion um eine inklusive Pädagogik die körperliche Schädigungsebene ent-thematisiert bleibt und indirekt der Körper als Naturtatsache angerufen wird. Genau dieser Punkt wird im kulturellen Modell von Behinderung der Disability Studies kritisiert und körpertheoretisch weiterentwickelt. Darauf gehe ich weiter unten ein.

3 Vgl. den Call for Papers für das Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft Bd. 12 hrsg. von Budde, Offen & Tervooren. http://blogs.fu-berlin.de/wp-includes/ms-files.php?path=/gender_diversity/&file=2014/05/CfP-Jahrbuch-Geschlecht-der-Inklusion.pdf [Zugriff: 30.10.2015].

Das kulturelle Modell von Behinderung der Disability Studies (Waldschmidt 2006) kritisiert Dichotomien und Oppositionen und ermöglicht es nach Zugängen zu suchen, die über die zuvor genannten Differenzkonzepte hinausweisen. Die kulturwissenschaftlichen Disability Studies beziehen sich auf Vielheit jenseits binärer Oppositionen (Dederich 2007; Raab 2015), verstehen diese aber weder als in sich homogene Wesenheiten noch als vor-soziale Tatsachen.

So betrachtet gibt es im kulturellen Modell von Behinderung der Disability Studies und der Inklusionspädagogik (Balzer 2014; Hinz 1993; Mecheril 2005; Prengel 2006; Schneider & Waldschmidt 2007) Übereinstimmungen und Überschneidungen in der Argumentation. Andererseits sind bedeutsame Unterschiede zu konstatieren. Auf diese unterschiedlichen Gemeinsamkeiten möchte ich im Folgenden eingehen. Im Kern handelt es sich um die Thematisierung von Differenz, denn das kulturelle Modell von Behinderung in den Disability Studies reartikuliert Differenz im Vergleich zur Inklusionspädagogik (Hinz 1993; Prengel 2006) an drei zentralen Punkten. Diese Punkte sind erstens Normenkritik, zweitens Körpertheorie sowie drittens Intersektionalität.

Geht es der Inklusionspädagogik um die Entwicklung einer egalitären Differenz, als deren bedingende Möglichkeit das Gleichheitspostulat (Prengel 2006: 181-184) verstanden wird, betont das kulturelle Modell von Behinderung die normativ-ausschließenden Effekte des Gleichheits- und Inklusionsgedankens. Inklusionspädagogik betont Impulse des Verhältnisses von Gleichheit und Differenz (Prengel 2006: 18). Konzepte des Verschiedenen werden in dieser Ausrichtung dahingehend aufgelöst, die Gleichheit des Verschiedenen anzuerkennen (Hinz 2006; Prengel 2006: 40).

Das kulturelle Modell von Behinderung wiederum dockt an queerfeministische, poststrukturalistische und kulturwissenschaftliche sowie differenztheoretische Denken in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften an. Folglich verschiebt sich die Perspektive von einem auf Differenzen beruhenden Inklusionsgeschehen auf jene Prozesse, die Differenzen erst hervorbringen. Nicht die Ungleichheit von Differenzen oder Ungleichheit in Differenzverhältnissen sind das Thema, sondern das „Spiel“ der Differenzen selbst wird problematisiert (van Dyk 2012: 191). Die Kritikperspektive der kulturwissenschaftlichen Disability Studies kennzeichnet demgemäß eine Problematisierung von Universalität, Normativität und Befreiungsemphase, die ihrerseits die Zurückweisung eines universal gültigen Normenkatalogs beansprucht (Schneider & Waldschmidt 2007; van Dyk 2012: 194). Den mitunter repressiven Charakter von Normativität aufzuzeigen kann als ein Hauptanliegen bezeichnet werden (ebd.). Ausgehend davon liegt der urreigenste Fokus in den kulturwissenschaftlichen Disability Studies auf De-Konstruktion und De-Normalisierung. Ein Umstand, der meiner Meinung nach auf ein konsequentes Weiterdenken im Feld der Pädagogik und im Feld der Inklusion selbst

verweist. Im Anschluss an diese Überlegungen möchte ich eine reformulierende Lesart von Differenz und Verschiedenheit vorschlagen. Diesen Vorschlag beabsichtige ich an ein Denken der differentiellen Inklusion zurückzubinden, auf das kulturelle Modell von Behinderung zu beziehen und in erziehungswissenschaftliche Debatten zu Differenz einzubinden.

Angesichts der Tatsache das Differenzen, wie Behinderung, nach wie vor an körperlichen Unterschieden festgemacht werden, scheint es angemessen sich mit der Körpervergessenheit im Differenzkonzept der Inklusionspädagogik zu beschäftigen. Im Anschluss an Foucault legen Waldschmidt (2006) oder Dederich (2007) dar, dass Körperdiskurse in der Wissenschaft (allen voran in der Medizin, Pädagogik und Psychologie) maßgeblich kulturelles Wissen über Behinderung und über behinderte Körper bereitstellen. Wissenschaftliche Diskurse zum Körper sind entscheidend daran beteiligt gewesen, einen physisch-psychisch-anatomisch geprägten Normenkatalog unter dem Begriff der Anatomie (Foucault 1991) zu entwickeln. In der Folge wurde es möglich, den Körper entlang der Opposition von normalem und anormalem Körper zu vermessen, mit weitreichenden Folgen für die Betroffenen (ebd.). Das Denken der pathologischen Anatomie stellt bis heute machtvolle Handlungs- und Deutungsweisen in Alltag, Politik und Pädagogik bereit und kann demgemäß nicht als dem Sozialen vorgängig gedacht werden. Aus diesem Grund plädiert beispielsweise Waldschmidt dafür den (behinderten) Körper selbst als wissenschaftlichen Gegenstand kritisch zu befragen (Waldschmidt 2006) und als Effekt pädagogischer Praxen zu sehen, anstelle (körperliche) Differenz als gegeben vorauszusetzen (Wolf & Zirfas 2007).

Last but not Least betont die dritte differenztheoretische Rekonzeptionalisierung, welche das kulturelle Modell von Behinderung ermöglicht, einen ähnlich gelagerten Aspekt. Sofern Intersektionalitätsforschung (Lutz & Wenning 2001; Walgenbach 2007) auf die Analyse sich vielfach durchkreuzender Differenzen und Hierarchien rekurriert, knüpft dieser Ansatz an das kulturelle Modell von Behinderung in den Disability Studies an (Raab 2015; Lutz 2012). Mittels des Intersektionalitätsgedankens wird hervorgehoben, dass Differenzen nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb einer Kategorie bedeutsam sind. D.h. es wird zum Beispiel auf Differenzverhältnisse innerhalb des Feldes von Behinderung fokussiert. Ein Vorgehen, welches es ermöglicht, Erfahrungen von Mehrfachzugehörigkeit und Mehrfachdiskriminierung in den wissenschaftlichen Blick zu bekommen (ebd.). Man könnte auch sagen, dass Intersektionalitätsforschung dahingehend einen Paradigmenwechsel andeutet, als dass sich die Perspektive in diesen Ansätzen von Fragen nach heterogener Differenz hin zu Fragen nach differenter Heterogenität verschiebt (Raab 2015; Lutz 2012).

Vor diesem Hintergrund scheint das Heterogenitätskonzept von Interesse, zielt es doch in besonderer Weise auf Vielheit und Verschiedenheit. Gleichwohl steht auch dieser Vorschlag im Spannungsverhältnis zwischen diffe-

renzbejahenden (Prenzel 2006; Hinz 1993) Anerkennungspädagogiken und -politiken sowie differenzkritischen (dekonstruktivistischen und performativen Pädagogiken und Politiken) Polen (Mecheril & Witsch 2006). Differenzbejahende Anerkennungspädagogiken wollen Differenzen (sozial, kulturell und pädagogisch) gleichstellen bzw. gleichbehandeln. Dekonstruktivistische und performative Pädagogiken und Politiken wollen vermachtete Herstellungsformen von Differenz erforschen und in Prozesse des Herstellens von Differenz intervenieren.

Anstelle einer Differenzkategorie werden mit Bezug auf Heterogenität als pädagogisches Leitprinzip verschiedene Differenzkategorien (Geschlecht, Behinderung, Migration, Homosexualität, Alter, Klasse) gleichzeitig ins Visier genommen (Koller, Casale & Ricken 2014; Seitz et al. 2012). Im Heterogenitätsmodell geht es also um viele Differenzen. Demgegenüber fokussieren herkömmliche Differenzpädagogiken auf eine einzige Differenz (Walgenbach 2014). Aber auch das (scheinbar alternative) Heterogenitätskonzept erhebt nicht zwangsläufig einen Anspruch auf Dekategorisierung oder Dekonstruktion von Differenz. Bisweilen bleibt das Heterogenitätskonzept gegenüber Zugängen der Intersektionalität in binär-hierarchischer Logiken und Oppositionen gefangen (Pühr & Budach 2014).

Im Gegensatz zu den bislang dargestellten Theorien beschäftigen sich Disability Studies, Intersektionalitätsforschung und poststrukturalistische Theorien vor allem mit Problematisierungsweisen von Differenz. Alle Zugänge fragen beispielsweise danach, wie Behinderung und Geschlecht in soziokulturellen, pädagogischen oder politischen Praxen sowie in gesellschaftlichen Instanzen hergestellt und mit Bedeutung versehen werden. Konzepte von Heterogenität und Inklusion verweisen hingegen deutlicher auf Fragen des angemessenen Umgangs mit Differenz und Vielheit im pädagogischen Feld (Kleiner & Rose 2014; Walgenbach 2014).

5. Angesichts des Anderen

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu Differenz, und hier insbesondere in der Debatte um Inklusion, dominieren Fragen zur Anerkennung (Balzer 2014: 6-8). Anerkennung wird zum Bezugsrahmen praktisch aller Differenzpädagogiken und ist auch in der aktuellen Debatte um Inklusion bedeutsam. Vor diesem Hintergrund weist die Anerkennung von Differenz sowie die Ausgestaltung eines angemessenen Umgangs mit Differenzverhältnissen einen Grundmodus pädagogischen Handelns aus. Nicht zuletzt basiert das Anerkennungsgeschehen auf Prozessen der Subjektivierung, Gestaltung, Hervorbringung und Differenzierung (Dederich & Jantzen 2009: 32; Lamp 2007; Mecheril 2005: 311-329). Anerkennung ist in diesem Sinne als eine

Praxis im Umgang mit Differenz zu sehen und damit in Konstruktions- und Bedeutungsproduktionen von Geschlecht und Behinderung verwoben (Balzer 2014: 23-28), wobei Gerechtigkeits- oder Anerkennungsansätze hierin stark an Ermöglichungsbedingungen von Partizipation und Teilhabe anknüpfen sowie an Fragen, wie diese sichergestellt werden. Es ist das Ziel von Gerechtigkeits- oder Anerkennungstheorien menschliche Grundfähigkeiten zu gewährleisten, ebenso deren Entwicklung zu fördern und zu unterstützen (Holzleitner 2009; Nussbaum 2014). Gerechtigkeit meint hier vor allen Dingen Gleichbehandlung von Unterschieden (Hinze 2006; Prengel 2006; Holzleitner 2009). All diese Aspekte sind in der Auseinandersetzung um eine inklusive Pädagogik stark vertreten und bündeln sich im Duktus der Anerkennung des Anderen als irreduzibles Anderes (Balzer 2014; Mecheril 2005; Prengel 2006; Rösner 2014). Anerkennung weist so vordergründig auf einen Anspruch, Unterschiede nicht assimilatorisch anzugleichen und eine diesbezügliche pädagogische und politische Praxis zu begründen (Balzer 2014). In diesem Sinne ist Anerkennung zugleich Praxis von Kritik und eine Bildungstheorie (ebd.).

Inwieweit das Theorem der Anerkennung als zentraler pädagogischer Topos in der Lage ist binäre Oppositionen wie Selbst/Andere, Mann/Frau, behindert/nicht-behindert aufzuheben und in eine plurale Logik des Verschiedenen umzumünzen, soll im Folgenden erörtert werden. Genauer gesagt: Es ist beabsichtigt das Andere der Anerkennung sichtbar zu machen (Balzer 2014: 3) und auf problematische Nebenfolgen, etwa in Hinblick auf Geschlecht und Behinderung als Mehrfachbenachteiligung (Intersektionalität), zu rekurrieren. Inklusionstheoretisch gesprochen stellt sich die Frage, inwieweit die faktischen Bedingungen von Handlungsfähigkeit in Politik, Kultur und Pädagogik überhaupt berücksichtigt werden (Mecheril 2005: 323), ob Anerkennung als zentrale pädagogische Trope also tatsächlich inklusiv und intersektional ist? Pädagogische Anerkennungskontexte präferieren zumeist bestimmte Lebensformen, andere werden benachteiligt oder unmöglich gemacht (ebd.). Sie sind oftmals wenig alltagsbezogen. Anerkennung von Pluralität ist außerdem an Ermöglichungsbedingungen von Handeln und an Fragen der Gerechtigkeit geknüpft. Aus diesem Grund können die Entstehungsbedingungen von Unterschieden und die Voraussetzungen des Anerkennungstopos nicht ignoriert werden (ebd.). Entlang von Geschlecht und Behinderung können diese beispielsweise an unterschiedliche Bedingungen geknüpft sein und widersprüchliche Verlaufsformen annehmen.

Besonders Butler, eine der Referenztheoretiker*innen der Disability Studies, beschäftigt sich mit dieser Problematik (Butler 2003). Butler befragt den normativen Horizont des Anerkennungstheorems und macht deutlich, dass Wahrheitsregime den normativen Rahmen für Anerkennung bilden (Butler 2003: 34). Insofern laufen Anerkennungspraktiken des Pädagogischen wie des Politischen, meiner Meinung nach, Gefahr vorhandene Diffe-

renzierungspraktiken zu re-affizieren und so beispielsweise die binär-hierarchische Organisationsform von Geschlecht und Behinderung fortzuschreiben. Gleichzeitig eröffnen Zusammenbrüche von Anerkennungspraxen, so Butler, eine Szene, die Normativität unterbricht und womöglich ermöglicht neue Normen einzusetzen (ebd.). Inklusion, als Teil von Anerkennungspraktiken, würde so zum bedeutungsoffenen, stets umkämpften Gelände, in dem immer wieder aufs Neue ausgehandelt wird, was eigentlich Behinderung, was ein Mann oder eine Frau ist. Das Sprechen von der Inklusion inszeniert sich in diesem Moment nicht als Wahrsprechen, sondern wird gerade im Verkennen der Inklusion wahr. Butler beschreibt dies wie folgt:

„Manchmal geraten Normen, die die Anerkennung regeln, durch die Nichtanerkennbarkeit des Anderen in die Krise. Wenn ich bei einem immer wieder scheiternden Versuch, anzuerkennen und anerkannt zu werden, den normativen Horizont in Frage stelle, innerhalb dessen Anerkennung vollzogen wird, dann ist diese Infragestellung Teil des Begehrens nach Anerkennung, eines Begehrens, das keine Erfüllung finden kann und dessen Unstillbarkeit einen kritischen Punkt der Abwendung von verfügbaren Normen bildet“ (Butler 2003: 35).

Genau hierin scheint mir jene Domäne zu liegen in der Inklusionspädagogik und Inklusionsforschung (als Theorie und Praxis) ihre herrschaftsproduktive Wirkung und machtvollen Effekte erkennen und in eine Reflexion über grundlegende Unterscheidungsschemata übergehen (können). Zentrale Einsicht dieser Aussage scheint mir zu sein die konzeptionellen und kategorialen Grundannahmen von Inklusion zu verschieben und das pädagogische Anerkennungsgeschehen normenkritisch zu problematisieren. Die in der verkennenden Anerkennung des Differenten liegende Dynamik eröffnet, meines Erachtens, einen Horizont neuer Subjektivierungs-, Vergeschlechtlichungs- und Enthinderungszenarien im pädagogischen Feld. Potentiell ist diese Dynamik entnormalisierend. Hierin liegen die gelingende Möglichkeit von Inklusion und das Denken einer differentiellen Inklusion. Differentielle Inklusion konstituiert sich somit in der unbestimmbaren Möglichkeit des Anerkennungsvollzugs.

6. Performing the Gap

Die dargelegten Überlegungen und Problematisierungen möchte ich nun in gebotener Kürze auf das Feld der Pädagogik beziehen. Ich glaube, dass es – im Gegensatz zu Ansätzen des Pädagogischen, die Heterogenität und Differenz affirmativ auslegen – für erziehungswissenschaftliche Behinderungsforschung eher angemessen ist, im pädagogischen Feld Herstellungsprozesse von Differenz zu befragen, statt Differenz und Vielfalt als gegeben vorauszu-

setzen (Emmerich & Hormel 2013; Kleiner & Rose 2014; Seitz, Finnern, Korff & Scheidt 2012). Zentrales Anliegen für ein diesbezügliches Verständnis von Pädagogik könnte es deshalb sein, die Herstellungsmodi von Verhältnissen der Differenz zu erforschen und dies als implizite Bestandteile pädagogischen Handelns zu verstehen (Koller, Casal & Ricken 2014). Ansätze einer performativ-dekonstruktivistischen Pädagogik legen dabei nicht nur Wert darauf, dass sich pädagogisches Handeln mit und durch verkörperte Differenz vollzieht. Der Körper wird vielmehr selbst als Praxis, mithin als Teil pädagogischer Praxis begriffen (Wolf & Zirfas 2007). In dieser Denkart ist der Körper nicht vorsozial konzipiert, sondern genuin in Prozesse von Erziehung, Bildung und Pädagogik eingeschrieben (ebd.).

Im Vergleich zur Inklusionspädagogik verschiebt sich in der performativ-dekonstruktivistischen Forschungsorientierung der Blickwinkel und die Analyseebene. Mittels dieser Zugänge wird auf Praktiken fokussiert, auf Prozesse der Interaktion und auf Handlungsvollzüge. Ebenso rücken Körperlichkeit und Materialität in pädagogischen Prozessen in den Mittelpunkt (Wulf & Zirfas 2007). Diese Theorien des Pädagogischen zentrieren auf Praktiken des pädagogischen Handelns. Praktiken gelten als wirklichkeitskonstitutive Prozesse, in denen beispielsweise Behinderung und Geschlecht oder Inklusion und Anerkennung verhandelt werden. D.h., Behinderung bzw. Geschlecht sind nicht als eine der Pädagogik vorgängige Seinsweise zu verstehen, sondern als deren Effekt (Wulf & Zirfas 2007; Ricken & Balzer 2012).

So sind beispielsweise behinderte Mädchen in der Schule in performativ-dekonstruktivistische Akte involviert, im Zuge derer sie bestimmte Identitätskonstruktionen zuweisen, zurückweisen oder auch modifizieren – es also zu subjektivierenden Adressierungen kommt. Fritzsche plädiert deshalb dafür sich vermehrt mit der subjektivierenden Wirkung pädagogischer Settings zu beschäftigen. Eine inklusive Pädagogik solle, so die Autorin, stärker berücksichtigen, wie stark Subjekte durch soziale, biographische, subkulturelle und bildungsinstitutionelle Identitäten markiert werden (Fritzsche 2014). In diesem Zusammenhang bietet die intersektionale Perspektive eine sinnvolle Ergänzung. Über Zugänge der Intersektionalitätsforschung kann gezeigt werden, wie im pädagogischen Setting Behinderung und/oder Geschlecht hergestellt werden, dass Behinderung und/oder Geschlecht wechselseitig aufeinander verweisen, dass es aber auch Ungleichzeitigkeiten zwischen beiden Differenzkategorien geben kann.

Mit diesem Verfahren wird es möglich, ein differenzierteres Verständnis von Heterogenität, Pluralität und Vielfalt (sowie von Andersheit) in die Inklusionsdiskussion einzubringen. Zum Beispiel liegt eine verstärkte Aufmerksamkeit darin auf Vielfalt innerhalb Behinderung zu achten. Im Vordergrund der Inklusionsdebatte stehen nunmehr Fragen nach differenter Heterogenität und nicht mehr nach heterogener Differenz.

Mit Konzepten des Performativen oder des Dekonstruktiven lässt sich das Praktizieren bzw. Erlernen (mithin die Verkörperungsprozesse von Behinderung) im Wechselspiel mit anderen Differenzkategorien analysieren: nämlich als kontingente Aufführung, als Form der Anrufung, als Identifizierung oder Subvertierung, als letztlich rückwirkende Naturalisierung. In diesem Geschehen kann, muss aber nicht, Behinderung oder Geschlecht eine gewichtige Bedeutung zukommen (Wulf & Zirfas 2007). Jene performativ-dekonstruktivistischen Zugänge sind zudem anschlussfähig an das kulturelle Modell von Behinderung in den Disability Studies und berücksichtigen Erkenntnisse der Intersektionalitätsforschung.

Vor diesem Hintergrund plädiere ich dafür, pädagogische Verhältnisse und Praktiken als performativ-dekonstruktivistische Akte zu deuten, in denen Differenzproduktionen wirksam werden oder außer Kraft gesetzt werden können. Diesbezüglich möchte ich die Debatte um Inklusion um eine differenztheoretische Sichtweise und um ein poststrukturalistisches Verständnis von Behinderung und Geschlecht ergänzen. Anders gesagt: Es handelt sich um ein Plädoyer für das Modell einer differenziellen Inklusion.

7. Literatur

- Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Biewer, Gottfried (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Stuttgart: Klinkhardt/UTB Verlag.
- Budde, Jürgen (2013): Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung. In: Siebold, Susanne/Schneider, Edina/Busse, Susann (Hrsg.), Prozesse sozialer Ungleichheit: Bildung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag, S. 245-257.
- Butler, Judith (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt: suhrkamp Verlag.
- Dederich, Markus/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.) (2009): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Degele, Nina (2008): Gender/Queer Studies. Eine Einführung. München: UTB Verlag.
- Div. (2014): Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit. Schwerpunktheft: Inklusion 6, 1.
- Dyk, van Silke (2012): Poststrukturalismus. Gesellschaft. Kritik. Über Potenzielle, Probleme und Perspektiven. In: PROKLA 167. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 42, 2, 185-210.
- Eberwein, Hans (1995): Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46, 10, S. 468-476.

- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (Hrsg.) (2013): Heterogenität, Diversity, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Feuser, Georg (2000): Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik – eine Paradigmendiskussion. In: Albrecht, Friedrich/Hinz, Andreas/Moser, Vera (Hrsg.), Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand Verlag, S. 20-44.
- Fritzsche, Bettina (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, Anja (u.a.) (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Bielefeld: transcript Verlag, S. 329-349.
- Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2013): Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter Poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Budrich Verlag.
- Garske, Pia (2015): Crippling Development? Ambivalenzen „Inklusiver Entwicklung“ aus crip-theoretischer Perspektive. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Garland Thomson, Rosemarie (2004) Integrating Disability, Transforming Feminist Theory. In: Smith, Bonnie G./Hutchison, Beth (Hrsg.): Gendering Disability. New Brunswick/New Jersey/London: Rutgers University Press, S. 73-107.
- Geiling, Ute/Hinz, Andreas (Hrsg.) (2005): Integrationspädagogik im Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina (Hrsg.) (2007): Heteronormativität: Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Hamburg: Curio.
- Hinz, Andreas (2006): Inklusion. In: Bleidick, Ulrich u.a. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 97–99.
- Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.) (2010): Von der Integration zur Inklusion. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe.
- Holzleithner, Elisabeth (2009): Gerechtigkeit. Wien: facultas.wuv Universitätsverlag.
- Kiuppis, Florian/Hausstätter, Rune Sarromaa (2015): Inclusive Education Twenty Years after Salamanca. New York: Peter Lang Verlag.
- Klapeer, Christine M. (2014): Perverse Bürgerinnen. Staatsbürgerschaft und lesbische Existenz. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.) (2014): (Re)Produktionen von Ungleichheiten im Schulalltag. Opladen: Budrich Verlag.
- Kolarova, Katerina (2011): How Sam became a father, became a citizen. Scripts of neoliberal Inklusion of Disability. In: Varela, Maria do Mar Castro/Dhawan, Nikita/Engel, Antke (Hrsg.): Hegemony and Heter-

- onormativity. *Revisiting the Political in Queer Politics*. London: SAGE Publications.
- Koller, Hans Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2014): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Kron, Maria (2010): *Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich*. In: *Inklusion Online* 2010, 3. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/120/120> [Zugriff: 26.9.2015].
- Krämer, Judith (2015): *Lernen über Geschlecht: Genderkompetenz zwischen (Queer-) Feminismus, Intersektionalität und Retraditionalisierung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lamp, Fabian (2007): *Soziale Arbeit zwischen Umverteilung und Anerkennung: Der Umgang mit Differenz in der sozialpädagogischen Theorie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich Verlag.
- Lutz, Helma/Vivar, Maria Teresa Herrera/Supik, Linda (Hrsg.) (2012): *Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- McRuer, Robert (2006): *Crip Theory. Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York: New York University Press.
- Mecheril, Paul (2005): *Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik*. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): *Migration und Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 311-329.
- Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hrsg.) (2006): *Cultural Studies und Pädagogik: Kritische Artikulationen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): *Differenz*. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher-Klee, Sabine (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 194-209.
- Mecheril, Paul/Vorrink, Andrea (2014): *Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengenlage*. In: Koller, Hans Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 87-115.
- Mecheril, Paul (2005): *Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik*. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek (Hrsg.): *Migration und Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 311-329.
- Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hrsg.) (2006): *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Moser, Vera (2013): *Kontroversen behindertenpädagogischer Geschichtsschreibung*. In: Musenberg, Oliver (Hrsg.): *Kultur, Geschichte, Behinderte*.

- rung. Die kulturwissenschaftliche Historisierung von Behinderung. Oberhausen: ATHENA-Verlag, S. 83-101.
- Moser, Vera/Sasse, Ada (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. Stuttgart: UTB Verlag.
- Nußbaum, Martha (2014): Die Grenzen der Gerechtigkeit: Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: suhrkamp Verlag.
- Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion - Feminismus - Pädagogik: Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: VS Verlag.
- Puhr, Kirsten/Budach, Teresa (2014): Anerkennung als Chancengerechtigkeit. Normative Implikationen des Heterogenitätskonzepts in Inklusionspädagogik und Interkultureller Pädagogik. In: Koller, Hans Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.), Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 183-201.
- Raab, Heike (2015): Inklusive Gender? Gender, Inklusion und Disability Studies. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Inklusion: Wege in die Teilhabegesellschaft. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 398-412.
- Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rohrman, Eckhard (2011): Mythen und Realitäten des Anders-Seins. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rohrman, Eckhard (2013): Aus der Geschichte lernen, Zukunft gestalten. Inklusive Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Marburg: tectum Verlag.
- Rose, Nadine (2014): „Alle unterschiedlich“. Heterogenität als neue Normalität. In: Koller, Hans Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 131-149.
- Schneider, Werner/Waldschmidt, Anne (Hrsg.) (2007): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript Verlag.
- Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Scheidt, Katja (Hrsg.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Tervooren, Anja (2003): Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Die Kategorie Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung. In: Familie, Schule und Gesellschaft, 1, S.26-36.
- Tervooren, Anja u.a. (Hrsg.) (2014): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Bielefeld: transcript Verlag.

- Wagner, Petra/Azun, Serap/Beyersdorff, Sabine (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung. Freiburg: Herder Verlag.
- Waldschmidt, Anne (2005): Körper - Macht - Differenz: Anschlüsse an Foucault in den Disability Studies. <http://bidok.uibk.ac.at/library/waldschmidt-koerper.html> [Zugriff: 01.11.2015].
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2007): Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz Verlag.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In: Koller, Hans Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 19-45.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft. München: UTB Verlag.
- Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (Hrsg.) (2012): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2001): Grundlagen des Performativen: Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Wolf, Christoph/Zirfas, Jörg (2007): Pädagogik des Performativen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

„Faktor Frau kommt meilenweit danach“. Eine qualitative Exploration zum Verhältnis von Geschlecht und Behinderung

Mechthild Bereswill und Johanna Zühlke

1. Einleitung

Im Titel dieses Beitrags wird eine Sequenz aus einem Interview zitiert, das im Rahmen eines Begleitforschungsprojekts erhoben wurde (Bereswill, Pax & Zühlke 2013: 140). Untersucht wurde ein Mentoring-Programm für Studentinnen mit Behinderung, an dem die zitierte Studentin als Mentee teilgenommen hat. Sie spricht darüber, welches Gewicht Geschlecht aus ihrer Sicht im Verhältnis zu Behinderung für die Biographien von Frauen, genauer für Akademikerinnen hat. Das Frauenförderungsprojekt des Bonner Hildegardis-Vereins, das von 2008 bis 2013 mit Mitteln der Contergan-Stiftung gefördert¹ und für drei Gruppen je ein Jahr lang durchgeführt wurde, basierte auf einem Tandem-Konzept (eine Mentee und eine Mentorin oder ein Mentor²), kombiniert mit Arbeitsphasen in der gesamten Gruppe. Die Beziehungsgestaltung und die Diskurse in den Gruppenprozessen standen dabei explizit wie implizit in enger Verbindung mit grundlegenden Fragen und auch konkreten Erfahrungen im Zusammenhang von Gleichstellung und Inklusion. Die meisten Teilnehmer*innen waren beruflich oder politisch in einschlägigen Kontexten verortet und viele formulierten pointierte Standpunkte zum Verhältnis von Geschlechter- und Behindertenpolitik.

Vor diesem Hintergrund ist die Interviewsequenz im Titel einerseits eine persönliche, an eigenen Erfahrungen mit gesellschaftlichen Barrieren orientierte Einschätzung. Andererseits kann sie als ein politisches Statement gele-

1 Die qualitative Längsschnittuntersuchung, auf die wir uns hier beziehen, wurde vom Hildegardis-Verein ebenfalls mit Mitteln der Contergan-Stiftung finanziert. Dafür danken wir im Namen der Universität Kassel ganz herzlich. Zum Programm vgl. Mentoring-Programm für Studentinnen mit Behinderung des Hildegardis-Vereins e.V.: <http://www.hildegardisverein.de/mentoring-programm.html>.

2 Im Folgenden wird immer wieder von „Frauen“ und „Männern“ (Mentorinnen und Mentoren) die Rede sein, weil diese Kategorisierungen für das untersuchte Programm eine wichtige Bedeutung haben. Wir folgen dieser Logik des untersuchten Zusammenhangs, statt die binäre Codierung der Sprache weiter aufzulösen, gleichwohl wir davon ausgehen, dass „Frauen“ und „Männer“ keine homogenen sozialen Gruppen bilden, „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ soziale Konstruktionen sind und eindeutige, zweigeschlechtlich konnotierte Geschlechtsidentitäten eine (wissenschaftlich gestützte) Fiktion darstellen.

sen werden: Welche gesellschaftlichen Diskriminierungsmechanismen haben wie viel Gewicht? Um das Gewicht und die Relationen unterschiedlicher Differenzkonstruktionen und Ungleichheitsdimensionen zu bestimmen, wählt die Studentin ein räumliches Bild. Zwischen Behinderung und Geschlecht sieht sie einen „meilenweiten“, also einen riesengroßen Abstand. Dies führt aus ihrer Sicht zu einer Nachordnung; Geschlecht, genauer gesagt „Frau“ kommt „nach“ Behinderung.

Solche Überlegungen zur Gewichtung und möglichen Nachordnung von Ungleichheitsdimensionen werden auch in vielen anderen Interviews und in den Gruppendiskussionen der Studie formuliert (Bereswill, Pax & Zühlke 2013: 140ff.). So wird über die Frage diskutiert, an wen Förderprogramme und politische Maßnahmen adressiert sein sollten: Ist es angemessen, nur Studentinnen zu fördern und damit ‚Behinderung‘ und ‚Frau‘ als Dimensionen der sozialen Benachteiligung zu verknüpfen? Den meisten am Programm Teilnehmenden ist das Motiv der „doppelten Benachteiligung“ geläufig, das behinderten Frauen zugeschrieben wird, und es wird immer wieder zum Aufhänger für Meinungsbildungsprozesse und eigene Verortungen (zur Kritik an einer additiven Sicht im wissenschaftlichen Diskurs vgl. Waldschmidt 2014a: 183f.; Walgenbach 2012: 45; Köbsell 2010: 27ff.). Dabei changieren die Auslegungen zwischen additiven Sichtweisen auf Mehrfachbenachteiligung, ausdrücklichen Betonungen einer Ungleichheitsdimension und der generellen Zurückweisung von Benachteiligung bis hin zur Hervorhebung der eigenen Privilegierung.

Den Schwerpunkt der Begleitstudie bildeten die Beziehungsgestaltung und die wechselseitigen Lernprozesse in den Tandems. Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir hingegen die bereits angeklungene Frage nach den Deutungsmustern von Differenz und Ungleichheit, die im Rahmen des Programms und durch unsere Interventionen als Forscherinnen zur Sprache gebracht wurden. Diese sozialen Deutungsmuster begreifen wir in Anlehnung an Bogner, Littig und Menz (2009) als eine Form von prozessualem Expert*innenwissen, das von den Mentees, Mentor*innen in den Diskurs mitgebracht und zugleich während dieses Prozesses gemeinsam hergestellt wird. Von einem breit angelegten Verständnis des Expertenbegriffs ausgehend fokussieren wir damit einen sehr spezifischen Ausschnitt der „gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit“ (Berger & Luckmann 1993), an deren intersubjektiver Aushandlung alle Teilnehmenden des Programms als Multiplikator*innen für Fragen der Inklusion mitwirken.

„Experten besitzen die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung ihrer Orientierungen. Experten zeichnen sich dadurch aus, dass sie maßgeblich bestimmen, aus welcher Perspektive und mithilfe welcher Begrifflichkeiten in der Gesellschaft über bestimmte Probleme nachgedacht wird. Genau diese Praxisrelevanz macht die Experten für viele empirische Forschungsprojekte und Forschungsfragen interessant“ (Bogner, Littig & Menz 2014: 14).

In dem von uns untersuchten Programm treffen Personen in verschiedenen Funktionen aufeinander, die entsprechend unterschiedliche Formen von Wissen in den gemeinsamen Lernprozess einbringen: Erfahrungswissen, Fachwissen und Sonderwissen im Sinne einer weit über das gesellschaftliche Alltagswissen hinaus gehenden Auseinandersetzung mit gleichstellungspolitischen Fragen der Inklusion.

Im empirischen Teil dieses Beitrages beziehen wir uns auf Gruppendiskussionen, die wir im Rahmen der Studie geführt haben und bei denen Geschlecht von uns explizit als Ausgangsimpuls gewählt wurde. Forschungsleitend ist hierbei eine methodologische Perspektive, die Intersektionalität in Anlehnung an Gudrun-Axeli Knapp (2013: 251) und an eigene Überlegungen (Bereswill 2015: 226ff.) als sensibilisierendes Konzept heranzieht. Ausgehend davon, dass Geschlecht und Behinderung relationale soziale Kategorien der Differenz und Ungleichheit sind, deren wechselseitiges Verhältnis nicht abschließend bestimmt oder dingfest gemacht werden kann, werden die komplexen und widersprüchlichen Bedeutungszuschreibungen dieser sozialen Kategorien aus der Perspektive von Expert*innen rekonstruiert.³ Damit rückt eine mikrosoziologische Perspektive auf Differenz und Ungleichheit in den Vordergrund, die die vielfach geforderte Verknüpfung von Geschlechterforschung, Intersektionalitätsforschung und Disability Studies voran bringen möchte (Jacob, Köbsell & Wollrad 2010: 7f.; Walgenbach 2012: 30ff.; Waldschmidt 2014a: 180ff.). Auch wenn die Gemeinsamkeiten der genannten Felder auf der Hand zu liegen scheinen, stellt sich die Frage nach den konkreten Schnittstellen und möglichen Erweiterungen der einen durch die andere Perspektive. Ziel des Beitrags ist die Konturierung einer empirisch begründeten Theoriebildung, in deren Mittelpunkt ein offenes Wechselverhältnis von Theorie und Empirie steht (Bereswill 2015: 227). Für eine an Intersektionalität orientierte rekonstruktive Forschung bedeutet dies die fortlaufende Reflexion auf die problematische und aus unserer Sicht zugleich unvermeidliche Setzung von als getrennt gedachten relationalen Kategorien wie Geschlecht und Behinderung. Deren strukturierende Wirkung für soziale Ordnung und für Ungleichheitskonstellationen zu untersuchen, ohne von Masterkategorien auszugehen, und sie zugleich als soziale und kulturelle Konstruktionen aufzudecken wird im vorliegenden Beitrag als Strategie der empirisch begründeten Theoriebildung angestrebt.

3 Wenn Geschlecht und Behinderung als relationale Kategorien aufgefasst werden, bedeutet dies, dass jede dieser beiden Kategorien ihre spezifische Ausprägung nicht nur im Wechselspiel mit der anderen (Behinderung-Geschlecht/Geschlecht-Behinderung), sondern auch im Wechselverhältnis mit weiteren wie Klasse, Milieu, soziale Herkunft, Alter, Sexualität erfährt. Die mit dieser Multidimensionalität einhergehende Steigerung der Komplexität von Untersuchungsansätzen (vgl. Bereswill 2014: 210) wird hier nicht weiter verfolgt, das damit verbundene Potenzial für eine differenzierte Auseinandersetzung mit Inklusion liegt aber auf der Hand.

Im folgenden Abschnitt nehmen wir Bezug auf die bereits eingeführte Studie, auf deren Daten wir uns in diesem Text beziehen. Wir erläutern die Entscheidung, Ausschnitte aus Gruppendiskussionen zu analysieren (2.). Anschließend rekonstruieren wir Deutungsmuster zum Verhältnis von Geschlecht und Behinderung, wobei die Bedeutung des Körpers für diese Relation hervortritt (3.). Im Ausblick nehmen wir die einleitenden Überlegungen zur Verknüpfung von Geschlechterforschung, Intersektionalitätsforschung und Disability Studies wieder auf und konkretisieren diese im Hinblick auf unsere Ergebnisse (4.).

2. Der qualitative Untersuchungsansatz

In der Begleitstudie haben wir zu Beginn und nach Ende des Programms ein themenzentriertes, diskursiv angelegtes Leitfadeninterview mit den Teilnehmenden erhoben (Kruse 2014; Bogner/Littig/Menz 2005; Witzel 2000). Jede der drei Kohorten des Programms wurde zudem zur Teilnahme an Gruppeninterviews eingeladen, die im ersten Jahr auf Fragen von Mentoring als Konzept und in den folgenden Jahren auf Gleichstellungsfragen fokussiert waren. Alle Daten wurden mit rekonstruktiven Methoden ausgewertet, indem zunächst Kategorien aus dem Material und zu einem späteren Zeitpunkt Feinanalysen ausgewählter Textsequenzen in Interpretationsgruppen durchgeführt wurden (Strauss 1994; Wernet 2000; Meuser & Nagel 2005). Neben Fallanalysen der interviewten Tandems (Bereswill, Pax & Zühlke 2013: 30-139) wurde eine themenzentrierte Auswertung der Interviews durchgeführt, so dass der Bedeutung von Geschlecht und Behinderung sowohl fallspezifisch als auch fallübergreifend nachgegangen werden konnte.

Auf Grundlage der ersten Interviewauswertungen wurden Impulse für Gruppeninterviews entwickelt, in denen die Teilnehmer*innen einen selbstläufigen Diskurs über ihre Erfahrungen und Einschätzungen entfalten konnten. Diese methodische Erweiterung ermöglichte es uns, bestimmte Deutungsmuster (z.B. zu ‚gutem‘ Mentoring oder zu gleichstellungspolitischen Fragen) in einem mehrfach kontrastiven Vergleich heraus zu arbeiten – über verschiedene Einzelinterviews und Gruppendiskussionen hinweg. Dabei wird in den Interviews wie auch in den Gruppendiskussionen nachvollziehbar, wie die eigenen Erfahrungen in einem ständigen Vergleich mit denen anderer reflektiert, bestätigt und überdacht werden.

Zwei dieser Gruppeninterviews in zwei verschiedenen Jahrgängen bilden die Datenbasis für den vorliegenden Beitrag. Insgesamt nahmen 28 Personen mit und ohne Behinderung daran teil. Die genaue Zusammensetzung der Gruppen wird aus Gründen des Datenschutzes nicht weiter ausgeführt. Da in den Einzelinterviews vermehrt das Bild der additiven Benachteiligung von

Frauen mit Behinderung herangezogen wurde und das Programm zudem ein Frauenförderprogramm war, entschlossen wir uns dazu, den Fokus auf Frauen als eine benachteiligte Gruppe weiter zuzuspitzen und setzten die folgende einseitig formulierte These an den Anfang der Diskussionen:

„Studentinnen und Akademikerinnen mit Behinderungen stehen beim Erreichen von beruflichen Zielen enormen Hürden gegenüber. Diese Herausforderungen betreffen Frauen stärker als Männer. Wie sehen Sie das?“

Im Anschluss an diese eindimensionale Sicht auf Geschlecht entspannen sich lebhaft und verwickelte Auseinandersetzungen, aus denen wir im Folgenden kurze Ausschnitte aufgreifen. Wir fokussieren auf thematische Aspekte und diskursive Konstellationen, in denen das Verhältnis von Geschlecht und Behinderung explizit oder implizit zur Diskussion gestellt wird und binden die einzelnen Statements nur vage an die Rolle der Sprecher*innen im Programm zurück. Auf die weitere Diversifizierung der Generierung von Wissen im Interaktionsprozess der Gruppe wird verzichtet, um den Aufmerksamkeitsfokus für die zentralen gemeinsamen Deutungsmuster der verschiedenen Sprecher*innen zu schärfen.

3. Komplexe Relationen

Die Forschungsfrage nach den spezifischen Verflechtungen, Verknüpfungen und Verdeckungen von Geschlecht und Behinderung steht im Kontext von leistungsgeprägten akademischen Karrieremustern. Wir rekonstruieren im Folgenden Selbstthematisierungen und Deutungsmuster von akademisch sozialisierten Akteur*innen, deren Auseinandersetzung mit Leistungserwartungen und Leistungsfähigkeit im Bildungssystem von großer Bedeutung für ihren Austausch miteinander und für ihre Selbstpositionierungen sowohl in den Einzel- als auch in den Gruppeninterviews ist. Die Bedeutung von Geschlecht und Behinderung entfaltet sich demnach einerseits im Wechselspiel von biographischen Prozessen und situativen Interaktionen, andererseits wird sie im Kontext des meritokratischen Prinzips des akademischen Systems hervor gebracht. Diese Dynamik wird im folgenden Abschnitt anhand von Passagen aus den Gruppendiskussionen nachvollziehbar.

3.1. „Das war eher ein positiver Diskriminierungsgrund“ – Behinderung als Chance zum Aufstieg

Im Zusammenhang mit dem Thema Diskriminierung spricht eine Mentorin über ihre Herkunftsfamilie und betont dabei den Kontrast zwischen dem Werdegang ihrer Geschwister und ihrem eigenen:

„Ich komme aus einer (Gewerbe-)Familie und meine Geschwister haben dort auch gearbeitet und *weil* ich eine Behinderung hatte, konnte ich da nicht so richtig den Platz finden und ich glaube, das war eher ein positiver Diskriminierungsgrund, dass ich die höhere Schule besuchen durfte, um der Situation mit Behinderung zu leben anders gewappnet zu sein.“

Die Schilderung vermittelt ein widersprüchliches Bild. Indem die Teilhabe an der familiären Wirtschaftsgemeinschaft verwehrt bleibt, öffnet sich zugleich der Weg zu höherer Bildung, mit dem der Ausschluss aus dem Familienzusammenhang als „positive Diskriminierung“ kompensiert und dabei zugleich die Grenzen der eigenen Herkunft überschritten werden können. Eine Mentee, die an der gleichen Gruppendiskussion mitwirkt, spricht kurze Zeit später ebenfalls über die Bedeutung von Familienbeziehungen für ihren Werdegang. Auch hier wird der Kontrast zwischen dem eigenen Bildungsweg und dem der Geschwister hervorgehoben und damit unterstrichen, dass es sich im familiären Kontext um einen Bildungsaufstieg handelt.

„Sie wussten, dass ich für so eine Behindertenwerkstattkarriere viel zu intelligent bin und da hab ich *als* einzige meiner Geschwister es ergriffen zu studieren und das war schon wichtig, weil anderweitig wäre mir wahrscheinlich nur wirklich diese Behindertenlaufbahn geblieben.“

Mit Bezug zur Frage nach Deutungsmustern von Geschlecht und Behinderung tritt in dieser wie auch in der Passage zuvor Behinderung in den Vordergrund des manifesten Diskurses. Dabei wird greifbar, was Swantje Köbsell zum Verhältnis von Behinderung und Geschlecht betont: während Geschlecht (immer noch) mit einer homogenen sozialen Gruppe assoziiert wird, „wird mit >behindert< allerdings keine homogene, klar abgrenzbare Gruppe von Menschen bezeichnet“ (Köbsell 2010: 21, Hervorheb. i. Orig.). Damit verbunden sind Abgrenzungen zwischen unterschiedlichen Formen und Folgen von Behinderung, auf die die Sprecherin der zuletzt zitierten Passage anspielt. Bemerkenswert ist dabei der starke Kontrast, den die Sprecherin zwischen dem eigenen gesellschaftlichen Ort als Akademikerin und den Orten, die für Menschen mit einer „Behindertenlaufbahn“ vorgesehen sind, zur Sprache bringt. Der Akademikerinnenkarriere wird eine Karriere als stigmatisiert gegenübergestellt. Dabei korrespondiert die Abgrenzung unterschiedlicher Bildungsräume mit der Distinktion zugeschriebener Fähigkeiten: die eigene ausgeprägte Intelligenz und mit Behinderung assoziierte kognitive Beeinträchtigungen schließen sich aus. Diese Abgrenzung unterstreicht zu-

gleich, dass Behinderung und wissenschaftliche Leistung sich nicht ausschließen, gesellschaftlich aber nicht vorgesehen sind. Die damit verbundene Erfahrung als eine Ausnahme darzustellen, wird in der folgenden Feststellung durch eine Mentee zur Sprache gebracht:

„Da wir alle, die wir hier sitzen, einen besonderen Background haben und eigene Wege gegangen sind, akademische Wege, die aber auch vielleicht nicht der Normalität der normalen Frau mit Behinderung entsprechen.“

Das „wir alle“ betont die Gemeinsamkeit der Gruppe, vermutlich auch über die konkrete Gruppendiskussion hinaus auf das gesamte Programm bezogen. Geteilt wird der „besondere“ Hintergrund, der in „eigenen“, „akademischen“ Wegen gesehen wird. Damit wird eine Abweichung verbunden: von der „Normalität der normalen Frau mit Behinderung“. Die sprachliche Verdoppelung und Bedeutungsverschiebung von „Normalität“ als einer Ordnungsvorstellung zu „normal“ als Eigenschaft einer Person konstruiert eine doppelte Abweichung: ‚behindert‘ weicht von ‚nicht-behindert‘ ab und ‚nicht-normal behindert‘ von ‚normal behindert‘. Welche Bedeutung „Frau“ dabei erfährt, bleibt offen. Möglicherweise wird der eigene Weg als Akademikerin mit Behinderung auch als eine Abweichung von der gängigen Geschlechterordnung in diesem Feld eingeschätzt. Es handelt sich um eine verwickelte Argumentation, in der die „Thematisierung von Differenz“ eng mit der Entfaltung von „Normalisierungsmacht“ verknüpft ist (vgl. Wacker 2014: 234), wobei der eigene Werdegang als Abweichung gekennzeichnet wird. Welche „Normalität“ Akademikerinnen hinter sich lassen, bleibt an dieser Stelle unausgesprochen, ist aber in den vorherigen Beiträgen in Bildern wie der „Behindertenlaufbahn“ und der „Werkstatt“ angeklungen. Gegen dieses Bild wird die eigene Leistungsfähigkeit gesetzt, die zugleich immer wieder als Kompensation thematisiert wird. Hierbei gewinnt der Körper seine Bedeutung als Bezugspunkt für ‚andere‘ Leistungsfähigkeiten.

3.2. „Ob das frauenspezifisch ist“ – Geschlecht und Behinderung als ausgleichende Größen

Sehr viel später im Verlauf des vorher zitierten Gruppeninterviews kommt eine andere Mentee erneut auf die Bedeutung von Geschlecht zu sprechen. Sie zögert zunächst, wenn sie sagt „ich weiß nicht, ob das frauenspezifisch ist, also ob das mit Geschlecht zu tun hat“, bevor sie fortfährt:

„Aber ich kenne dieses Gefühl körperliche Defizite auszugleichen mit guten Leistungen, wo man überzeugen kann und in Studienleistungen, Noten und beruflichen Leistungen, wo man keine körperliche Arbeit braucht kann man dann gut Erfolge erzielen mit denen man versuchen kann zu kompensieren, auch für sich selber, um zu zeigen ich kann was womit

ich überzeugen kann egal ob ich behindert bin oder nicht, ob das frauenspezifisch ist oder ob das für alle behinderten Akademiker gilt.“

Hier wird das Selbstbewusstsein über die eigenen Fähigkeiten vor dem Hintergrund eines Gefühls des Mangels thematisiert. Dieser Mangel wird am eigenen Körper und an den Anforderungen körperlicher Arbeit festgemacht. Beschrieben wird eine Kompensationsdynamik: wo keine körperliche Arbeit erwartet wird, tritt die Behinderung in den Hintergrund - „egal ob ich behindert bin oder nicht“ - und die eigene Leistungs- und Überzeugungskraft rückt in den Vordergrund. Dieser Entwurf einer vom Körper losgelösten Dimension der Anerkennung durch Andere unterstreicht zugleich die herausragende Bedeutung des Körpers für die soziale Ordnung, auf die nicht nur im Zusammenhang der Disability und Gender Studies immer wieder hingewiesen wird.

„Die Sichtbarkeit bzw. allgemeiner, die unmittelbare Wahrnehmbarkeit von Körpern und ihrer Aktionen ist von besonderer Bedeutung für das Herstellen jeder Interaktionsordnung und für den Verlauf von Kategorisierungsprozessen in der Interaktion von Behinderung“ (Groenemeyer 2014: 156; vgl. auch Goffman 1999).

In solchen Kategorisierungsprozessen wirken Konstruktionen von Behinderung und solche von Geschlecht ineinander (Köbsell 2010: 22ff.) und bringen dabei quasi-natürliche weibliche, beeinträchtigte oder intakte Körper zur Geltung.

Das Bild einer vom Körper unabhängigen Leistungsfähigkeit, das die Mentee in der zuvor zitierten Passage entwickelt, steht im deutlichen Gegensatz zum Bild eines weiblich konnotierten Körpers, der als unberechenbar und für Karrieren hinderlich betrachtet wird. Diese Dimension des Körpers wird im Zusammenhang mit der Vereinbarkeitsfrage thematisiert. So greift eine Mentee auf das Bild der Doppelbelastung zurück, wenn sie sagt „ich glaube, dass Frauen irgendwie eine Doppelbelastung haben“ und dies anschließend weiter ausführt, indem sie einen grundlegenden Unterschied konstruiert:

“Weil eine Frau bewirbt sich mit einem Job und dann kommt die Frage haben Sie denn schon Kinder und wenn es eine junge Frau ist, besteht die Gefahr, dass sie ausfällt aus Schwangerschaftsgründen oder so und bei Behinderten geht es halt nur um die Krankheitsgeschichte.“

Es handelt sich um den bemerkenswerten Vergleich zwischen einer typisierten „junge(n) Frau“, die möglicherweise schwanger wird und geschlechtlich nicht weiter verorteten „Behinderten“, in deren Bewerbung „nur“ die „Krankheitsgeschichte“ thematisiert wird. Sind „Behinderte“ gegenüber Frauen ohne Behinderung deshalb im Vorteil oder im Nachteil? Oder sind „Behinderte“ und (potentiell) Schwangere eher gleich gestellt, weil in beiden Fällen auf die Einschränkung von Einsatzmöglichkeiten geschaut wird? Die

Sprecherin lässt diese Frage offen, wobei auffällt, dass sie rein sprachlich „Frau“ und „Behinderte“ und nicht „Frau“ und ‚behinderte Frau‘ miteinander vergleicht. Diese sprachliche Neutralisierung passt dazu, dass sie feststellt, Menschen mit Behinderung würden in der Wahrnehmung von Entscheidungstragenden auf diese reduziert. Der Vergleich verweist aber trotz der sprachlichen Neutralisierung auf Weiblichkeitszumutungen, indem „eine Familiengründung für als körperlich behindert kategorisierte Frauen gesellschaftlich tendenziell nicht als eine Option gesehen wird“ (Walgenbach 2012: 31). Diese Diskreditierung wird im Redebeitrag der Mentee nur zwischen den Zeilen thematisiert und es bleibt unklar, wer gegenüber wem aufgrund welcher Erwartungen und Zuschreibungen im Vor- oder Nachteil ist.

Auf jeden Fall lenkt auch dieses Deutungsmuster den Blick auf die Bedeutung des funktionierenden oder funktionalen Körpers für Konstruktionen von Geschlecht und Behinderung. Familiengründung wird dabei mal als hinderlich und mal als ein Vorteil bewertet, wenn zum Beispiel eine Mentorin feststellt, „wir Frauen haben im Zweifelsfall die Möglichkeit in die Familie zu flüchten“.

Die Möglichkeit des Rückzugs betrachtet die Sprecherin zugleich als ein Privileg von Frauen im Vergleich mit Männern, die den Rückzug in die Familie nicht in Betracht ziehen könnten: „Das ist natürlich etwas, das können Männer für sich nicht gestalten“. So entsteht über die verschiedenen Redebeiträge hinweg das Bild einer widersprüchlichen Geschlechterordnung, in der Weiblichkeit und Männlichkeit - als körpergebundene Phänomene - mal mit Privilegien und mal mit Nachteilen verknüpft scheinen. Behinderung - als ebenfalls körpergebunden - wirkt an diesen wechselnden Prozessen von Über- und Unterordnungen mit und wird ebenfalls mal als Malus und mal als Bonus erlebt. Dabei strukturieren implizite wie explizite Vergleiche die Positionen und Argumente, wobei mal ‚Frauen‘, mal ‚Frauen‘ und ‚Behinderte‘ und mal ‚Frauen‘ und ‚Männer‘ verglichen werden. Im folgenden Abschnitt wird die Auseinandersetzung mit Männlichkeit fokussiert, in deren Kontext sich bestimmte Argumentationsfiguren zum Zusammenhang von Behinderung und Geschlecht weiter zuspitzen.

3.3. *„Dass das männliche Selbstbild dann ins Wanken kommt“ – Weiblichkeit als Bonus*

Dass wirkmächtige Konstruktionen von Geschlechterdifferenz den gesellschaftlichen Umgang mit Behinderung (und damit auch mit Inklusion) mitstrukturieren, ist vielen Teilnehmer*innen unserer Untersuchung präsent. So wird beispielsweise wiederholt thematisiert, dass Weiblichkeit und Hilfedürftigkeit gesellschaftlich als kongruent und vor allem unauffällig, Männ-

lichkeit und Hilfebedürftigkeit hingegen als inkongruent und abweichend bewertet werden:

„Männer, die Hilfe brauchen, da steht die Hilfsbedürftigkeit im Vordergrund, denn wenn einer nichtbehinderten Frau was runterfällt kann es auch sein, es hebt jemand für sie auf, das es eben zu dem Frauenbild auch ein Stück weit gehört sich mal helfen oder unterstützen zu lassen oder das niemand sich was dabei denkt, wenn Frauen zum Beispiel auch untergehakt laufen, aber zwei Männer, die also ein Mann der einen anderen Mann führt, das hat schon irgendwie wieder so ein bisschen was in die homosexuelle Ecke.“

Hier wird ausdrücklich betont, dass Frauen gegenüber Männern im Vorteil seien. Brauchen Männer Hilfe, werden sie auf ihre Behinderung zurückgeworfen und müssen zudem mit Zuschreibungen von (verweiblichter) Homosexualität rechnen, wenn andere Männer sie körperlich berühren und führen. Der männlich konnotierte Körper wird dabei als verletzungsoffen und sexualisiert dargestellt - ein Bild, das eher im Zusammenhang mit weiblich konnotierten Körpern geläufig ist. Zugespißt bedeutet das, stereotype und heteronormative Repräsentationen von Weiblichkeit, besser gesagt von Geschlechterdifferenz, schützen vor Herabwürdigung aufgrund von Behinderung.

Dieser Redebeitrag veranschaulicht wie das „Sameness Taboo“ (Rubin 1997) im Zusammenspiel von Behinderung und Geschlecht wirkt. Weiblichkeit und Vulnerabilität sind passförmige, Männlichkeit und Vulnerabilität sind inkongruente Verknüpfungen und führen zu entsprechend unterschiedlichen Konsequenzen für Frauen und Männer (auch dann, wenn sie nicht mit Behinderungen leben). Dieses Muster betont auch Swantje Köbsell, stellt allerdings fest, es gäbe für Männer die Möglichkeit, sich gesellschaftlichen Geschlechternormen über die Berufsrolle stärker anzunähern als dies für Frauen der Fall sei (Köbsell 2010: 22).

Im Gegensatz zu dieser Einschätzung betonen die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion, dass Männlichkeitszumutungen wie die des erfolgreichen Erwerbsarbeiters die Verletzungsoffenheit von Männern mit Behinderung zuspitzen und machen dies am vulnerablen Körper fest. Deutlich wird hierbei nicht nur, dass „Geschlechterordnungen in körperlichen Praktiken her- und dargestellt, angeeignet, stabilisiert oder verworfen werden“ (Gugutzer 2014: 93), sondern auch, dass Geschlecht in Relation zu Behinderung eine Bedeutungsverschiebung erfährt. Diese Sichtweise auf eine vorherrschende Geschlechterordnung spitzt sich weiter zu, wenn, wie in der folgenden Passage, „der Mann als Leistungsträger“ in den Blick genommen wird:

„Das find ich interessant gerade auch wieder es ja immer noch das Bild gibt der Mann als Leistungsträger, als Ernährer der Familie, was das möglicherweise für vielleicht noch viel krassere Identitätsbedrohung für behinderte Männer bedeutet.“

Hier stellt eine Mentee fest, das gängige Bild von Männlichkeit sei auch gegenwärtig noch der „Ernährer“. Dabei verkehrt die gesellschaftliche Ge-

schlechterhierarchie sich auch aus ihrer Sicht ins Gegenteil: Weiblichkeitsklischees, die Frauen auf abhängige Wesen reduzieren, wirken weniger zerstörerisch auf das Selbstempfinden als Männlichkeitsklischees, die Männern Unabhängigkeit und Unverletzlichkeit abverlangen. Erfahren Männer mit Behinderung demnach gravierendere Benachteiligungen als Frauen mit Behinderung? Diese Frage wird auch von anderen Teilnehmerinnen aufgenommen. In der folgenden Passage plädiert eine Mentee allerdings dafür, die Benachteiligungen von Männern und von Frauen aus dieser Diskussion nicht gegeneinander auszuspielen.

„Wenn sie [Männer] noch zusätzlich eine Behinderung haben, kann ich mir vorstellen, dass es mit dem Männerbild, also dass das männliche Selbstbild dann ins Wanken kommt, weil der Mann traditionell der starke Verdiener sein muss und Ernährer und deswegen ein besonderer Nachteil für Männer auch gegeben ist, wenn Männer mit Behinderung auf Jobsuche gehen, aber das mindert natürlich nicht den Nachteil von Frauen, also ich denke, ich wollte nur ja aufwiegen, dass es dadurch wahrscheinlich ähnliche Nachteile gibt.“

Hier wird fraglos vorausgesetzt, dass Behinderung Männlichkeit schwächt und implizit an das Bild einer intakten Männlichkeit angeknüpft. Auch wenn dieses Argument sofort relativiert wird, wird zwischen den Zeilen trotzdem deutlich, welchen Bezugspunkt der Vergleich hat: eine Version dominanter, „starker“ Männlichkeit, an der sowohl andere Männlichkeiten als auch Weiblichkeiten gemessen werden. Bemerkenswert ist dabei, dass die Vergleiche zwischen Frauen und Männern darauf hinauslaufen, dass die Verletzungsmacht, die mit Männlichkeit verbunden ist, Männer härter trifft als Frauen. Die damit verbundene Version hegemonialer Männlichkeit (Connell 1995) erinnert an eine Überlegung, die Erving Goffman in seinem Text *Stigma* bereits in den 1960er Jahren formuliert hat.

„Zum Beispiel gibt es in einem gewichtigen Sinn nur ein vollständig akzeptables männliches Wesen in Amerika: ein junger, verheirateter, weißer, städtischer, nordstaatlicher, heterosexueller Vater mit Collegebildung, voll beschäftigt, von gutem Aussehen, normal in Gewicht und Größe und mit Erfolg im Sport“ (1999: 158, Hervorheb. i.Orig.).

Dass diese „gängige Grundannahme“ einer weißen Mittelschichtmännlichkeit längst nicht überwunden ist (vgl. Waldschmidt 2014a: 182), wird von den Teilnehmer*innen unserer Untersuchung explizit formuliert. Die Schlussfolgerung, dass das Zusammenspiel von Behinderung und Geschlecht Frauen gegenüber Männern tendenziell zum Vorteil oder zumindest zu weniger Nachteil gerät, ist aus Sicht der Diskutantinnen nachvollziehbar. Ob der „Faktor Frau“ sich aber tatsächlich als Bonus erweist, ist eine offene Frage, der wissenschaftlich erst einmal weiter nachzugehen wäre.

4. Der Körper als Vermittlungsmodus von Differenz und Ungleichheit

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die wechselseitigen Bedeutungszuschreibungen von Geschlecht und Behinderung, die in den untersuchten Deutungsmustern erkennbar werden, keine abschließenden Aussagen über die Gewichtung gesellschaftlicher Diskriminierungsmechanismen erlauben, gleichwohl verschiedene Positionen in den Gruppendiskussionen dies aus der Perspektive der subjektiven Erfahrungen nahe legen. Vielmehr ist Katharina Walgenbach darin zuzustimmen, dass Geschlecht und Behinderung nicht voneinander getrennt werden können und „dies für Frauen mit Behinderungen oft eine Verweigerung von Geschlechtsidentität, biologischer Reproduktion oder Heterosexualität“ bedeute (2010: 33; vgl. auch: Raab 2012: 78). Diese Einschätzung wird durch unsere Ergebnisse erweitert, indem die Verflechtungen von Behinderung mit hegemonialer Männlichkeit deutlich und deren Einfluss auf Männer wie Frauen anschaulich wurde. Hier zeigen sich aus unserer Sicht bislang nicht genutzte Potenziale der Männlichkeitsforschung für die Weiterentwicklung und Verknüpfung von Forschungsansätzen zu den Relationen von Geschlecht und Behinderung in Geschlechterforschung, Intersektionalitätsdebatten und Disability Studies.

Unsere Rekonstruktionen haben zudem gezeigt, dass die Wirkmacht von Zuschreibungen, Erwartungen und Normalitätsmaßstäben sich am und durch den Körper manifestiert. Gabriele Winker und Nina Degele (2009) haben schon vor einigen Jahren vorgeschlagen, den Körper analog zu Klasse, ‚Rasse‘ und Geschlecht als eine vierte Strukturkategorie zu erfassen und sprechen von Bodyismen: „Unter Bodyismen verstehen wir entsprechend der Wichtigkeit der Strukturkategorie Körper Herrschaftsverhältnisse zwischen Menschengruppen aufgrund körperlicher Merkmale“ (2009: 51). Dieses herrschaftskritische Argument ist insbesondere für die Bedeutung des leistungsfähigen Körpers in der postfordistischen Gesellschaft plausibel. Trotzdem plädieren wir dafür, den Körper nicht als Strukturkategorie zu fassen. Unsere Überlegungen lauten vielmehr, dass

„die Bedeutung des Körpers darin liegt, dass er Ungleichheitskonstellationen immer schon durchzieht. *Daraus* ergibt sich die Frage, was die spezifische Leistung einer intersektionalen Untersuchungsperspektive auf den Körper ausmacht. Könnte die systematische Aufmerksamkeit für den Körper zur Öffnung und Dezentrierung von eindimensionalen Masterkategorien beitragen?“ (Bereswill 2015: 222).

Aus diesem Blickwinkel ist der Körper keine Strukturkategorie, sondern ein Vermittlungsmodus verschiedener Ungleichheitsdimensionen, wie sie sich beispielsweise empirisch-konkret im Deutungsmuster einer vulnerablen, durch Weiblichkeitszuschreibungen bedrohten Männlichkeit manifestieren

(vgl. Bereswill 2007). Hier zeigen sich systematische Verbindungen zwischen den Disability Studies mit ihrer gezielten Kritik „der normativen Ordnung des Somatischen“ (Raab 2012: 71) und soziologischen, geschlechter- sowie queertheoretischen Ansätzen, die den Körper als performativ hervorgebracht analysieren (vgl. Schroer 2005; Wagels 2008; Villa 2010; Manz 2013).

Zugleich verweist die Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Körpers für Behinderung auf die unhintergehbare „ontologische Unsicherheit“ (Winker & Degele 2009: 51), die durch Vorstellungen des perfekten, leistungsfähigen Körpers verdeckt gehalten wird. Swantje Köbsell plädiert deshalb dafür,

„den beeinträchtigten Körper in den Diskurs der Disability Studies einzubeziehen, um hierzu einen Gegenwertwurf zu liefern und deutlich zu machen, welche gesellschaftlichen Mechanismen am Prozess der Behinderung beteiligt sind“ (2010: 28).

Das gilt auch für Geschlechterkonstruktionen, deren Körpergebundenheit dazu herausfordert, den Körper als sozialen Akteur zu erfassen, ohne seine Materialität und Vulnerabilität zu leugnen.

Werden die Ergebnisse unserer Untersuchung und deren theoretische Reflexion auf die Frage nach dem „Geschlecht der Inklusion“ bezogen, die die Herausgeber*innen dieses Jahrbuchs aufgeworfen haben, ist festzustellen, dass gesellschaftliche Inklusion und Exklusion höchst vergeschlechtlichte Prozesse sind, dass dabei aber keine eindeutigen und ‚typischen‘ Muster der Geschlechterdifferenz, sondern vielmehr komplexe Bedeutungszuschreibungen und Bedeutungsverschiebungen erkennbar sind. Es handelt sich vielmehr um widersprüchliche und widersinnige Dynamiken, die weiter ausgelotet werden müssen.

5. Literatur

Bereswill, Mechthild (2007): Sich auf eine Seite schlagen. Die Abwehr von Verletzungsoffenheit als gewaltsame Stabilisierung von Männlichkeit. In: Bereswill, Mechthild/Meuser, Michael/Scholz, Sylka (Hrsg.): Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit? Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 191-118.

Bereswill, Mechthild (2015): Komplexität steigern. Intersektionalität im Kontext von Geschlechterforschung. In: Bereswill, Mechthild/Degenring, Folkert/ Stange, Sabine (Hrsg.) (2015): Intersektionalität und Forschungspraxis. Wechselseitige Herausforderungen, Band 43 der Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der

- Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 210-230.
- Bereswill, Mechthild/Pax, Rafaela M./Zühlke, Johanna (2013): Mentoring als Möglichkeitsraum. Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Mentoring-Programms für Studentinnen mit Behinderungen. Kassel: University Press.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1993/1969): Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Connell, Robert W. (1995): Masculinities. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, Erving (1999/1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Groenemeyer, Axel (2014): Soziale Praxis- Diskurse- Erfahrung. Behinderung im Problematisierungsprozess. In: Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle 25, 2, S.150-171.
- Gugutzer, Robert (2014): Leibliche Praktiken der Geschlechterdifferenz. Eine Neophänomenologische Kritik der Praxeologie des Körpers in handlungstheoretischer Absicht. In: Behnke, Cornelia/Lengersdorf, Diana/Scholz, Sylka (Hrsg.): Wissen-Methode-Geschlecht: Erfassen des fraglos Gegebenen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-106.
- Hildegardis-Verein e.V. (o.A.): Mentoring-Programm für Studentinnen mit Behinderung. <http://www.hildegardis-verein.de/mentoring-programm.html> [Zugriff: 30.3.2015].
- Knapp, Gudrun-Axeli (2013): Über Kreuzungen: zu Produktivität und Grenzen von „Intersektionalität“ als „Sensitizing Concept“. In: Bereswill, Mechthild/Liebsch, Katharina (Hrsg.): Geschlecht (re)konstruieren. Zur methodologischen und methodischen Produktivität der Frauen- und Geschlechterforschung, Band 38 der Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 210-230.
- Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim: Beltz Juventa.
- Köbsell, Swantje (2010): Gendering Disability. Behinderung, Geschlecht und Körper. In: Jacob, Jutta/Köbsell, Swantje/Wollrad, Eske (Hrsg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript, S. 17-34.

- Manz, Ulrike (2013): Praktiken und Geschlecht. Methodologische Überlegungen zur Produktivität des *practice turn*. In: Bereswill, Mechtild/Liebsch, Katharina (Hrsg.): Geschlecht (re)konstruieren. Zur methodologischen und methodischen Produktivität der Frauen- und Geschlechterforschung, Band 38 der Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 115-133.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews. Vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-93.
- Raab, Heike (2012): Doing Feminism: Zum Bedeutungshorizont von Geschlecht und Heteronormativität in den Disability Studies. In: Rathgeb, Kerstin (Hrsg.): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.69-89.
- Schroer, Markus (Hrsg.) (2005): Soziologie des Körpers. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Strauss, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Wilhelm Fink.
- Villa, Paula Irene (2010): Subjekte und ihre Körper. Kultursoziologische Überlegungen. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.): Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 252-271.
- Wacker, Elisabeth (2014): Verwobene Behinderungsprobleme. Diversität und Inklusivität als Spagat und Zwickmühle. In: Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle 25, 2, S.232-267.
- Wagels, Karen (2008): „Der hatte ´ne Position – und ich hatte keine“. Regulierungsweisen von Geschlecht in Erwerbsarbeitskontexten. In: Marburger Gender-Kolleg (Hrsg.): Geschlecht Macht Arbeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 136-151.
- Waldschmidt, Anne (2014a): Macht der Differenz. Perspektiven der Disability Studies auf Diversität, Intersektionalität und soziale Ungleichheit. In: Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle 25, 2, S. 173-192.
- Waldschmidt, Anne (2014b): Jenseits der doppelten Diskriminierung? In: Löw, Martina (Hrsg.): Vielfalt und Zusammenhalt. Verhandlungen des 36. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bochum und Dortmund 2012. Frankfurt/Main: Campus, S. 871-883.
- Walgenbach, Katharina (2012): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/ Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Lann/Palm, Kerstin (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf

- Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 23-64.
- Wernet, Andreas (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. Qualitative Sozialforschung, Bd. 11. Opladen: Leske + Budrich.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung /www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519 [Zugriff: 18.3.2015].

Offener Teil

Familie und Beruf – oder? Hegemoniale Diskurse, (un)zureichende Alternativen und die Suche nach dem ‚guten Leben‘

Margarete Menz und Christine Thon

„Ich strebe einen gelungenen Ausgleich zwischen Beruf und Familie an, ohne dass einer der beiden Bereiche vernachlässigt wird“ (Allmendinger & Haarbrücker 2013: 27). So lassen sich die Ansprüche und Erwartungen formulieren, die die Mehrheit der jungen Frauen ihre an die Vereinbarkeit von Beruf und Familie stellt. Nicht mehr das Entweder-Oder, sondern das Und zählen heute¹.

Doch das „Und“ hat seinen Preis. „Keine Zeit“ lautet der Titel einer vielbeachteten Studie von Arlie Hochschild (2002), die Lebenssituationen berufstätiger Eltern unter Bedingungen der Entgrenzung von Arbeit und Leben (vgl. auch Jurczyk 2005) beschreibt und in der sich viele Eltern, insbesondere erwerbstätige Mütter, wiederfinden. Aktuell kommt es offensichtlich unter den Bedingungen ökonomischer Transformationen und der damit verbundenen generellen Arbeitsverdichtung zur Zuspitzung der seit langem diagnostizierten Doppelbelastung von Frauen hin zu einer permanenten Überlastung. Die Belastungen, die die Realisierung des „Und“ mit sich bringt, scheinen immens. Die Anstrengungen, derer es bedarf, um Familienleben und Berufstätigkeit erfolgreich zu organisieren, gehen allzu häufig auf Kosten anderer Bereiche, die Lebensqualität bedeuten, wie etwa Freizeit, Partnerschaft und andere soziale Beziehungen.²

Gleichzeitig mehren sich die Stimmen, die – aus sehr unterschiedlicher politischer wie theoretischer Position – dieses ‚Und‘ kritisch hinterfragen. Von „Schrecklich perfekten Frauen“ schreibt Nataly Bleuel in der Süddeutschen (<http://www.sueddeutsche.de/kultur/essay-schrecklich-perfekt-1.2409239>) und beschreibt den Selbstoptimierungsdruck junger Frauen, deren Selbstkontrolle und das Streben danach, die perfekte Mutter, die perfekte Arbeitnehmerin, die perfekte Liebhaberin zu sein und den perfekten Körper zu haben. Problematisiert sie unter Verweis auf das Plädoyer von Laurie Penny die Unterordnung unter den Kapitalismus, so finden sich auch Stim-

1 Jutta Allmendinger bei der Präsentation der Studie „Frauen auf dem Sprung“ (Allmendinger 2009).

2 Deutliche Hinweise darauf fanden sich beispielsweise in dem von uns durchgeführten Projekt „KarriereFamiliePLUS“, das berufstätige Frauen bei der In-Verhältnis-Setzung von Berufs- und Familienleben unterstützen sollten. Insbesondere im Rahmen biographischer Reflexionen wurden Situationen des Überfordertseins artikuliert, bei gleichzeitiger Infragestellung herkömmlicher Vereinbarkeitsideologien und -praktiken (vgl. Thon & Menz 2014).

men, die gesellschaftliche Solidarität gegen die Überantwortung struktureller Zwänge auf das (weibliche) Individuum fordern.³ So verwundert es auch nicht, dass ein Titel wie „Die Alles ist möglich-Lüge: Wieso Familie und Beruf nicht zu vereinbaren sind“ (Garsoffsky & Sembach 2014) seinen Platz auf den Bestsellerlisten findet.

Diese sehr grundlegende Infragestellung des „Und“ geschieht zu einem Zeitpunkt, zu dem Vereinbarkeit von Familie und Beruf in der Bundesrepublik politisch in einem hohem Ausmaß forciert wird. Was sind die Gründe für diese so deutlichen Absagen? Dazu soll im ersten Teil dieses Beitrags ein Blick auf die US-amerikanische Debatte um eine opt out revolution und die Fragen gerichtet werden, die dadurch auch für den hiesigen Kontext aufgeworfen werden. Im zweiten Teil werden Tücken und nicht-intendierte Folgen des „Und“ im Kontext von zum Teil spezifisch bundesdeutschen hegemonialen Diskursen um Vereinbarkeit und ‚work life balance‘ erläutert. Im dritten Teil schließlich stellen wir Diskussionen um alternative Modelle der Relativering von (Erwerbs-)arbeit und Fürsorge vor.

1. Opt-Out Revolution, ökonomische Zwänge und Mütterlichkeitskonstruktionen

2003 machte ein Artikel von Lisa Belkin in der New York Times Furore: Sie porträtierte hochqualifizierte Frauen die, nach erfolgreichem Studium in Harvard und Princeton Karriere z.B. in Rechtsanwaltskanzleien machten, ebenfalls erfolgreiche Männer heirateten und dann, nach der Geburt der Kinder bzw. in deren Kleinkindalter, aus der Erwerbsarbeit ausstiegen, um sich – in aller Regel ebenso effizient – um die Kinder kümmern. Opt-out-Revolution nennt Belkin dieses Phänomen, welches für sie einem Trend gleichkommt. Die Entscheidung, auszusteigen aus dem ‚fast-track‘ des Lebens, wird in dem Artikel dargestellt als Revolution: Revolution gegen feministische Bewegungen und soziologische Analysen, die das Ausscheiden von Frauen aus der Berufswelt mit „gläsernen Decken“ und weiblicher Diskriminierung erklären wollen. Belkin sucht eine andere Begründung: „It’s not just that the workplace has failed women. It is also that women are rejecting the

3 In Deutschland gelte es als schlechtes Management, wenn eine Frau es nicht schafft, zu arbeiten und trotzdem rechtzeitig ihre Kinder zu bekommen. So kommentiert z.B. Angela McRobbie die aktuelle Situation vor allem jüngerer Frauen (vgl. <http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/42858/Frauen-sind-die-perfekten-Mitglieder-einer-neo-liberalen-Gesellschaft>).

workplace“ (ebd.) (http://www.nytimes.com/2013/08/11/magazine/the-opt-out-revolution.html?_r=0).

In der Folge sind sowohl im US-amerikanischen als auch im deutschen Raum eine Reihe von wissenschaftlichen und journalistischen Arbeiten entstanden, die sich mit der kontroversen These auseinandersetzen.

1.1. *Opt-out: Alter Wein in neuen Schläuchen?*

Der berufliche Ausstieg nicht als Folge struktureller und individueller Diskriminierungen, sondern als weibliche Entscheidung für Kinderversorgung und Mutterrolle, wird von Belkin primär als Moment des Widerstands und der Eigenständigkeit konzipiert. Die beruflich hoch qualifizierten Frauen, so Belkin, definieren Erfolg neu. Er wird von ihnen nicht mehr an der beruflichen Stellung gemessen oder an der finanziellen Unabhängigkeit vom Mann. Damit werde nichts weiter als der Erfolgsbegriff neu bestimmt: „There is nothing wrong with money or power. But they come at a high price. And lately when women talk about success they use words like satisfaction, balance and sanity“ (ebd.).

Erfüllung und Zufriedenheit scheinen, folgt man Belkin, für (diese) Frauen anders definierbar zu sein als für Männer. Selbstverständlich ist dies nur vor dem Hintergrund des Bildungs- und Einkommenstandes der Männer zu denken: Frauen aus der Arbeiterschicht, die aufgrund von fehlenden oder zu kostenintensiven Kinderbetreuungseinrichtungen nicht arbeiten können, werden in dieser Perspektive nicht oder nur am Rande erwähnt.⁴ Aber ist tatsächlich eine Re-definition des Erfolgsbegriffs ursächlich für die Ausstiegsszenarien? Dann hätten wir es hier mit einem alternativen Lebensmodell zu tun, welches im Hinblick auf die Neurelationierung von beruflicher und privater Erfüllung interessant sein könnte.

Insgesamt zeichnen die vorliegenden Recherchen und Studien jedoch ein deutlich skeptischeres Bild. Zwei zentrale, nicht besonders überraschende Befunde lassen sich festmachen:

Ausstieg aufgrund unvereinbarer Bereiche

Pamela Stone hat in der Folge der Debatte um eine Opt-out-Revolution Interviews mit „high-achieving women“ (Michaels 2009: 318) durchgeführt, welche ihre Karriere unterbrochen haben bzw. ausgestiegen sind, nachdem sie Kinder bekommen hatten. Hinter der Mütterlichkeits- und Fürsorgeideologie,

4 Umgekehrt hängt natürlich auch die Entscheidung für einen Ausstieg zentral mit der finanziellen Ausstattung der Familie ab: „Josephine the Plumber’s assistant might wish that she could put down her pipe wrench for a few years so that she could have time to embroider her daughter’s organic diapers but it is not a choice available to her“ (Michaels 2009: 318).

die von den interviewten Frauen in den Vordergrund gestellt wird, finden sich tatsächlich Exklusionsprozesse aufgrund der Unvereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Kinderbetreuung. Nicht die autonome Wahl der Vollzeitmutterschaft als Revolution findet sich hier, vielmehr sind die Beweggründe viel banaler und bekannter: keine Teilzeitangebote oder zeitliche Flexibilisierung, eine insbesondere in hohen Positionen extrem ausgeprägte Anwesenheitskultur, fehlende weibliche Vorbilder, hohe zeitliche und räumliche Inanspruchnahme. Diese fehlende Möglichkeit der Relationierung hat Folgen: "As Stone pressed women further, she discovered that they felt as much pushed out of the workplace as pulled into full-time motherhood" (ebd.). Hegemoniale Diskurse um "mothering", welche die Professionalisierung der Kinderbetreuung betonen, tragen ebenso dazu bei. Wenn die richtige Art der Kindererziehung – von vorgeburtlicher Musikerziehung über die Wahl des richtigen Kindergartens, der bilingualen Grundschule und des Privatgymnasiums – zur Vollzeitarbeit gerät, lässt sich diese herausfordernde Aufgabe kaum mit einer Berufstätigkeit vereinbaren, vielmehr wird sie selbst zu einer. Dass dies vorrangig bzw. fast ausschließlich für Frauen zutrifft, wird mit der besonderen Qualität der mütterlichen Beziehung zu den Kindern begründet. Letztendlich, so resümiert Meredith Michaels, werde die Kapitulation vor dem Patriarchat schlicht verzögert und finde sich nun im Übergang zur Elternschaft wieder.

Ausstieg angesichts „gläserner Decken“

Neben den Exklusionsprozessen im Übergang zur Elternschaft lässt sich als zweiter ‚großer‘ Ausstiegspunkt von beruflich bis dato sehr erfolgreichen Frauen der Beginn der zweiten Lebenshälfte festmachen. Für Deutschland ist Christiane Funken (2011) der Frage nachgegangen, warum verhältnismäßig viele dieser Frauen in der Zeit nach der Lebensmitte beruflich aussteigen. In ihrer Untersuchung von 50+ Managerinnen analysiert sie die Situation, die u.a. durch eine berufliche Stagnation – nach einem Aufstieg – in der Lebensmitte gekennzeichnet ist. Alle befragten Frauen durchlaufen eine Form der Lebensrevision, in der die berufliche Situation als unbefriedigend wahrgenommen wird. Einerseits ist eine andere Gewichtung im Verhältnis zwischen Beruflichkeit und Privatheit zu beobachten. Andererseits zeigt sich in den Erzählungen der Frauen die altbekannte Beobachtung der „gläsernen Decke“, der fehlenden (Be-)Förderung von Frauen und der geringen Wertschätzung und Sichtbarkeit der geleisteten Arbeit. Selbstkritisch wird durchaus auch das fehlende strategische Handeln thematisiert und auf die Unterscheidung männlicher und weiblicher Netzwerke aufmerksam gemacht:

„Also männliche Netzwerke sind [...] darauf ausgerichtet, sich gegenseitig [...] auch in Hierarchiebewegung zu unterstützen, also berufliches Fortkommen zu sichern. [...] Und Frauennetzwerke, [...] die funktionieren auf einer persönlichen Ebene sicherlich gut. Es gibt einen menschlichen Austausch etc., aber dieses straighte berufliche sich weiterentwi-

ckeln wird nie so vorangetrieben in der Form, wie es vielleicht in männlichen Netzwerken funktioniert.“ (ebd.: 28).

Auch hier also ist der Zusammenhang komplexer: Die fehlende gelungene Relationierung macht eine Entscheidung notwendig, männlich bestimmte Strukturen lassen in der Revision ein „Sowohl-als-auch“ als wenig attraktiv erscheinen.

Sowenig insofern die ausgerufene Opt-Out-Revolution bei genauerem Hinsehen tatsächlich als eine solche zu bezeichnen wäre, bleiben die dadurch aufgeworfenen Beobachtungen virulent. Dies gilt insbesondere für die zu beobachtende Distanz der jeweils befragten beruflich erfolgreichen Frauen gegenüber der Vereinnahmung durch ökonomische Logiken.⁵

2. Die Tücken hegemonialer Vereinbarkeitsdiskurse

Im Folgenden soll daher weiter gefragt werden, welche politischen Konstellationen, diskursiven Hegemonien und Subjektordnungen den Hintergrund für die beschriebenen Entwicklungen bilden.

2.1. *Geschlechter-, wirtschafts- und sozialpolitische Kontexte von Vereinbarkeitsdiskursen*

Geschlechterpolitisch ist die Abkehr beruflich erfolgreicher Frauen von der Karriere ein interpretationsbedürftiges Phänomen, gilt doch die Erwerbsarbeitsbeteiligung von Frauen und insbesondere Müttern als Strategie zum Abbau von Geschlechterungleichheiten (vgl. z.B. Europäische Kommission 2010). Damit steht aktuelle Geschlechterpolitik zunächst einmal durchaus in der Tradition feministischer Bewegungen. Neben anderen zentralen Anliegen wie Rechtsgleichheit und politische Partizipation, Zugang zu Bildung und körperliche Selbstbestimmung zählt der Zugang zu Erwerbsarbeit zum Kernbestand der Themen feministischer Politik (vgl. Gerhard 1999; Lenz 2010). Ging in der Neuen Frauenbewegung mit der Forderung nach Gleichberechtigung auf dem Arbeitsmarkt zugleich die grundlegende Thematisierung von Arbeit und die Infragestellung der geschlechtsspezifischen Verteilung von Erwerbs- und Fürsorgearbeit einher, steht dennoch bis heute bei der Bilanzierung gesellschaftlicher Transformationsprozesse im Geschlechterverhältnis häufig die Erwerbsarbeitsbeteiligung von Frauen im Vordergrund. Dies hat

5 Interessant erscheint, dass diese Distanz nicht nur am zentralen Wendepunkte vergeschlechtlichter Biographien, der Elternschaft, Relevanz bekommt, sondern der Ausstieg als Revisionsfolge auch zu einem deutlich späteren Zeitpunkt erfolgt.

auch mit der Unterordnung des Reproduktionsbereichs unter den Produktionsbereich in kapitalistischen Gesellschaften zu tun. Traditionell waren darin weibliche Lebensverläufe um das ‚male breadwinner model‘ herum organisiert und ermöglichten so den von Fürsorgearbeit freigestellten Vollzeitbeschäftigten. Veränderungsprozesse in den inhärenten Machtverhältnissen wurden insofern bislang über die Öffnung des Erwerbsbereichs für Frauen erstritten.

Unter den Bedingungen postfordistischer Transformationen, u.A. hin zu einem adult worker model, und mit Bezugnahme auf den demographischen Wandel und den Bedarf der Wirtschaft nach qualifizierten Fachkräften, findet die Bilanzierung von Veränderungen der Erwerbsbeteiligung von Frauen unter anderen Vorzeichen als denen von Gerechtigkeit und Chancengleichheit statt. So formuliert etwa der Erste Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, dass die „Nutzung des weiblichen Erwerbspersonenpotenzials eine Kernaufgabe der Zukunft“ darstelle (BMFSFJ 2011: 109).

Diese Bilanzierungen fallen trotz der nun volkswirtschaftlich begründeten Dringlichkeit einerseits nach wie vor ernüchternd aus; nicht nur, was die Erwerbsbeteiligungsquoten von Frauen und insbesondere Müttern anbelangt, sondern auch hinsichtlich von Bezahlung und Karrierechancen (vgl. z.B. BMFSFJ 2011: 109ff). Diskussionen um den Gender Pay Gap und eine Frauenquote in Führungspositionen der Wirtschaft sind daher überdauernde Punkte auf der geschlechterpolitischen Tagesordnung.

Andererseits gibt es unbestreitbar eine Reihe an Emanzipationsgewinnerinnen. Dies gilt, wie jüngst die Analysen von Angela McRobbie (2010) gezeigt haben, z.B. für gut ausgebildete „Top Girls“, die als flexible Arbeitskräfte auf globalisierten Märkten gefragt sind und ein hohes Maß an ökonomischer und gesellschaftlicher Partizipation erreichen. Trotz dieser markanten Verschiebungen erhalten sie jedoch eine Geschlechterordnung aufrecht, die die grundsätzliche Hierarchie der Geschlechter mit einer symbolischen Überordnung des Männlichen nicht antastet und vor allem die Fürsorgearbeit nicht thematisiert bzw. in einem rein weiblichen Zuständigkeitsbereich belässt (vgl. McRobbie 2010: 119).⁶

Von den postfordistischen Transformationen, die die Karriere der Top Girls beflügeln, sind gleichzeitig auch Frauen betroffen, die nicht von Investitionen in die Bildung weiblichen Humankapitals profitieren und in eine zumindest vordergründig privilegierte Position gelangen konnten. Postwohlfahrtsstaatliche Ordnungen verschärfen die Situation von Frauen in Milieus, in denen das bürgerliche Ideal der Alleinernehrerfamilie ohnehin nicht in dem Maße realisiert werden konnte, wie es zwischenzeitlich gesellschaftliche Norm war. Wo mithin Erwerbstätigkeit zumindest ebenso ökonomischer

6 Der weibliche Zuständigkeitsbereich wird dann in aller Regel auf andere Frauen, Migrantinnen, Großmütter, Betreuungspersonal ‚ausgelagert‘ (s. die dazu einschlägigen Debatten bei Lutz 2007).

Zwang ist wie Emanzipationsstrategie, sind durch die intensivierten Anforderungen an eine eigenständige Existenzsicherung von Frauen und Männern erst recht Alternativen der Lebensgestaltung versperrt. Denn auch hier wird die gleichzeitige Zuweisung von Care Work an Frauen kaum problematisiert.

2.2. *Ökonomisierung und Hegemonialisierung von Vereinbarkeit*

In diesem politischen Kontext, der sowohl durch Erwerbsarbeit Emanzipation und Autonomisierung verspricht als auch zu einer eigenständigen Existenzsicherung zwingt, ohne gleichzeitig bestehende geschlechtsspezifische Zuständigkeiten für den Bereich der privaten Haus- und Fürsorgearbeit mit Nachdruck zum Gegenstand politischer Auseinandersetzung zu machen, sind die gegenwärtigen Diskurse zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf und (in deren Folge) zu Work Life Balance zu sehen.

Als Formel für die Chancengleichheit der Geschlechter hat ‚Vereinbarkeit‘ seit den 1980er Jahren Einzug in die Wahlprogramme der großen Parteien gehalten und sich auf der familien- und geschlechterpolitischen Agenda der Bundesrepublik etabliert (ausführlich dazu Thon 2015a). In jüngerer Vergangenheit finden sich einhellige politische Bekenntnisse zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie an so prominenten Stellen wie dem Koalitionsvertrag der gegenwärtigen Regierungskoalition (vgl. Koalitionsvertrag 2013: 79 f.), dem achten Familienbericht (vgl. BMFSFJ 2012: 11 ff.) und dem ersten Gleichstellungsbericht (vgl. BMFSFJ 2011: 5 ff.). Laut Monitor Familienleben 2013 (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2013: 3) ist Vereinbarkeit aktuell familienpolitisches und geschlechterpolitisches Top-Thema. Im Zuge dieser Hegemonialisierung von Vereinbarkeit als selbstverständlicher und kaum hinterfragbarer Schlüssel zur Bearbeitung von Ungleichheitsverhältnissen zwischen den Geschlechtern hat das Konzept zugleich eine Ausweitung erfahren: Zum einen soll Vereinbarkeit mittlerweile nicht nur Frauen, sondern ganz explizit auch Männern die Teilhabe an Erwerbsarbeit und Familienleben ermöglichen. Zum anderen wird neben dem Ausbau öffentlicher Infrastrukturen für Kinderbetreuung, großzügigeren Elternzeitregelungen und der Subventionierung von Reinigungskräften und Betreuungskräften für Pflegebedürftige vermehrt an privatwirtschaftliche Arbeitgeber

appelliert, betriebliche Voraussetzungen für eine verbesserte Vereinbarkeit zu schaffen.⁷

Bei näherem Hinsehen erweisen sich diese beiden Aspekte der diskursiven Ausweitung jedoch als mehrdeutig. Während vermehrt davon die Rede ist, dass auch Väter ein Vereinbarkeitsproblem haben und politische Anstrengungen unternommen werden, um die Übernahme von Familienverantwortung durch Väter zu unterstützen, bleibt die Adressierung von Müttern und Vätern diesbezüglich unterschiedlich. In Werbekampagnen für aktive Vaterschaft wird vor allem das aktualisiert, was Michael Meuser treffend analysiert hat: Neben den Vorteilen eines anwesenden Vaters für das Kind „betont der Väterlichkeitsdiskurs den Nutzen, den der Vater aus der Beschäftigung mit dem Kind zieht. Der neue Väterlichkeitsdiskurs ist zugleich ein männlicher Selbstverwirklichungsdiskurs“ (Meuser 2005: 98). Die Erlebnisqualität des Zusammenseins mit Kindern steht im Vordergrund, nicht etwa um die partnerschaftliche Teilung alltäglicher Sorgearbeit. Die anhaltende Rede von den „neuen Vätern“⁸ täuscht eher darüber hinweg, dass sich bei der Verteilung von Fürsorgearbeit kaum etwas verändert hat, wie Zeitbudgetstudien immer wieder zeigen (vgl. BMFSFJ 2011: 173ff). Insgesamt besteht die Veränderung auf Seiten der Väter also eher in einer Verschiebung von Diskursen (Meuser 2005: 97) als in einer veränderten Praxis. Unterstützt wird dies dadurch, dass sich auch Mütter an der Herstellung eines Bildes ihres Partners beteiligen, das dem des aktiven Vaters entspricht, auch wenn dieses in der Praxis nicht eingelöst wird (Seehaus 2014: 91ff). Frauen und Männer sind insofern an der gemeinsamen Entwicklung einer Fassade von Geschlechtergerechtigkeit und arbeitsteiliger Erwerbs- und Fürsorgearbeit beteiligt, ohne die Zuschreibung von Vereinbarkeit als Frauensache substantiell zu verändern.

Die Ausweitung des Vereinbarkeitsdiskurses, die eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe inklusive einer weitergehenden Verantwortung von Arbeitgebern konstruiert, dokumentiert sich in den großen Anstrengungen, die von Seiten der Politik unternommen werden, um die Wirtschaft zu einem entsprechenden Engagement zu bewegen. In Bündnissen von Politik, Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften, wie etwa dem Unternehmensprogramm Erfolgsfaktor Familie (BMFSFJ o.J.), sollen Anreize geschaffen werden, damit Arbeitgeber im eigenen Interesse familienfreundliche Strukturen schaffen. Dies ist die Stoßrichtung der sog. „nachhaltigen Familienpolitik“

7 Diese Ausweitung kann sicherlich auch als Folge der sinkenden Geburtenzahlen gelesen werden. Finanzielle Eigenständigkeit und Selbstversorgen wird von Frauen und Männern sowohl als Fremderwartung an den/die potentielle Partner*in als auch an sich selbst hoch gehandelt (vgl. Allmendinger & Haarbrücker 2013: 26). Als Folge solch mit hegemonialen Mütterlichkeitsdiskursen fast nur konfliktuös auszuhandelnden Erwartungen kann die Entscheidung gegen Kinder gelesen werden (vgl. dazu Badinter 2010, auch Vinken 2011).

8 Die Forschung dazu setzte bereits in den 1990er Jahren ein, es handelt sich also entgegen der Bezeichnung um ein mittlerweile betagtes Phänomen.

seit der rot-grünen Koalition (vgl. Ristau 2005: 16, kritisch dazu Kahlert 2011). Sie macht Familienfreundlichkeit zu einer notwendigen und gewinnbringenden Investition angesichts des zunehmenden Fachkräftemangels. Dabei geht es nicht nur darum, generell Personal rekrutieren und halten zu können, sondern vor allem Frauen angesichts des demographischen Wandels sowohl als Fachkräfte als auch für die Reproduktion der Gesellschaft verfügbar zu machen.⁹

Der Verweis auf den Nutzen betrieblicher Kinderbetreuungsangebote und die Vorteile flexibilisierter Arbeitszeiten sowohl für Arbeitnehmer*innen als auch für Unternehmen ist eine Form der für neoliberale Argumentationen so typischen Konstruktion einer Win-Win-Situation (vgl. Krasmann 2004: 253). Dass vordergründig alle Seiten von dem getroffenen Arrangement profitieren, verschleiert eine markante Verschiebung in der Argumentation: Vereinbarkeit wird zwar auch als Partizipationsangebot für Mütter verhandelt, ist aber primär keine Frage der Geschlechtergerechtigkeit, sondern eine Frage der Sicherung des Wirtschaftsstandorts durch die Bereitstellung von Humankapital. Der ursprünglich emanzipatorische Vereinbarkeitsdiskurs erfährt in der Variante, in der er aktuell hegemonial geworden ist, eine nachdrückliche Ökonomisierung (vgl. Thon 2015b).

In der diskursiven Verbindung, die „Vereinbarkeit“ hier mit „Humankapital“ eingeht, sind normative Ansprüche von Gerechtigkeit und Partizipation nicht mehr in der Weise artikulierbar, wie in einem emanzipatorischen Vereinbarkeitsdiskurs. Vor allem sind auch die Widersprüchlichkeiten und Belastungen, mit denen die Realisierung von Vereinbarkeit im konkreten Fall verbunden ist, in einer als Win-Win-Situation konstruierten Konstellation weit schwieriger benennbar.

2.3. *Zuständigkeitszuweisungen: Subjekte der Vereinbarkeit*

Die widersprüchlichen Anforderungen in Einklang zu bringen und sich sowohl als ‚gute Mutter‘ als auch als ‚gute Erwerbstätige‘ zu präsentieren, bleibt – auch wenn sich der Druck auf Arbeitgeber erhöht, vereinbarkeitsfreundlichere Strukturen bereitzustellen – letztlich Sache der Einzelnen. Dennoch wird die Art der In-Verhältnis-Setzung nicht der Einzelnen überlassen. Vielmehr hat sich mit dem Konzept der WorkLifeBalance ein Sorgekonzept entwickelt, welches flankierend – trotz der vordergründigen Konkurrenz – die Vereinbarkeitsanrufung unterstützt. WorkLifeBalance soll über Familie hinaus auch alle weiteren Aspekte des persönlichen und sozialen Lebens einbeziehen und die Reduktion von ‚Vereinbarkeit‘ auf ein Frauenproblem

9 Migration als Bevölkerungspolitik spielt hierbei eine zwar wachsende, aber dennoch geringere Rolle, vielmehr soll primär autochthoner Nachwuchs produziert werden, der zudem den Nachwuchs an zukünftigen Fachkräften und Konsument*innen sichert.

ablösen (vgl. Oechsle 2007: 13f; Jurczyk 2005: 110 ff).¹⁰ Im Mittelpunkt steht die Sorge um sich selbst, um weiterhin als erwerbstätiges und elterliches Subjekt involviert sein zu können. Was beide Konzepte verbindet, ist die Kombination einer Aufmerksamkeit für geeignete Infrastrukturen mit einer bestimmten Perspektive auf das Subjekt, das mit Unterstützung betrieblicher Organisationsstrukturen letztendlich die ausschlaggebende „individuelle Balanceleistung“ (Oechsle 2007: 131) selbst hervorbringen muss. Diese Leistung wird keineswegs dem Zufall überlassen; Vereinbarkeitsratgeber (vgl. Thon 2015b) und Programme zu WorkLifeBalance (vgl. Kanne & Westphal 2005; Paulus 2012) sind ein Fundus an Konzepten, wie das strukturelle Problem der gleichzeitigen Einbindung in Erwerbs- und Fürsorgearbeit pädagogisierend bearbeitet werden soll. In diesen Anrufungen wird deutlich, dass die vordergründig geschlechtsneutral formulierten Aufforderungen in der Verbindung der Vereinbarkeitszumutung zu einer Anrufung weiblicher Subjekte wird: ‚Gesund und leistungsfähig (und glücklich!)‘ werden und bleiben wird zu einer weiteren Aufgabe. Anleitungen zur Verbesserung von Vereinbarkeit oder WorkLifeBalance zielen auf eine Selbsttransformation der Angesprochenen. Sie sollen sich auf eine bestimmte Weise zu sich selbst ins Verhältnis setzen und in komplexen Reflexionsprozessen die eigene Situation analysieren (vgl. Thon 2015b). Dabei geht es in der Bearbeitung der eigenen Prioritäten¹¹ und persönlichen Orientierungen, um den Erhalt oder Ausbau der eigenen Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit, mithin also um die Sicherung arbeitsmarktrelevanter Fähigkeiten.¹² In beiden Fällen sollen Selbstkompetenzen, die sowohl im Bereich von Erwerbs- als auch von Familienarbeit relevant sind bzw. deren Vereinbarung ermöglichen, verbessert werden. Dazu gehören v.a. Strategien des Selbst- und Zeitmanagements und die Fähigkeit, Stress auszuhalten und abzubauen (vgl. Kanne & Westphal 138; Thon 2015b). Mit dieser Form der Pädagogisierung erfährt das Problem der Verteilung von Erwerbs- und Fürsorgearbeit zugleich eine Individualisierung. Es wird Sache des einzelnen Subjekts, die Ansprüche an eine Balance

10 Durch entsprechende Ministeriumspublikationen hat auch WorkLifeBalance den Status eines wirtschafts- und familienpolitischen Instruments erlangt, etwa als „Motor für wirtschaftliches Wachstum und gesellschaftliche Stabilität“ - so das BMFSFJ 2005 (vgl. Paulus 2012).

11 WorkLifeBalance verspricht, Umgang mit Entgrenzung zu ermöglichen.

12 Selbstoptimierung ist beileibe kein neues Phänomen. Medikamentös unterstützte Sicherung der Leistungsfähigkeit finden sich in vielen Kontexten, nicht zuletzt im musikalischen Denkmal der Rolling Stones: „Mother needs something today to calm her down, And though she's not really ill, There's a little yellow pill“. Alain Ehrenberg (2004) analysiert das ‚erschöpfte Selbst‘ im Zusammenhang mit einer ‚Kultur der Autonomie‘.

zwischen Work und Life unter Bedingungen der Selbstoptimierung und Selbstsorge zu realisieren.¹³

3. Dilemmatische Individualisierung

Für den Umgang mit den individualisierten strukturellen Problematiken scheinen derzeit zwei Varianten zur Verfügung zu stehen. Zum einen kann das Zurückbleiben hinter Erwartungen gerade auch an das eigene Wohlbefinden trotz Optimierung von Leistungen sowohl im Erwerbsleben als auch im Bereich privater Fürsorgearbeit als persönliches Scheitern verbucht werden, mit dem es sich abzufinden gilt. Dieses Sich-Abfinden ist vermutlich die dominante Form, der unbefriedigenden Situation zu begegnen, da Familie zu haben und einem Beruf nachzugehen für sich genommen für die meisten Frauen jeweils einen hohen Wert darstellen. Dem durch die sogenannte Vereinbarkeitsproblematik und die damit verbundenen Selbstoptimierungsanforderungen entstehenden Druck gilt es dauerhaft standzuhalten, da sowohl möglicherweise schon aus ökonomischen Gründen als auch in Entsprechung zu hegemonialen Diskursen keine Alternativen zur Verfügung stehen. Dies bedeutet, dass Frauen unter dem ‚Und‘, das sie sich wünschen und für das sie enorme Anstrengungen unternehmen, gleichzeitig leiden müssen. Je nach sozialer und finanzieller Absicherung kann dieses ‚Und‘ dann in einem mehr oder weniger fragilen und von der jeweiligen Lebensphase abhängigen Gleichgewicht gehalten werden.

In einer anderen Variante kann aus der permanenten Überlastung und aufgrund der nach wie vor ungleichen Wettbewerbsbedingungen für Frauen bei der Karriere die Konsequenz gezogen werden, die Prioritäten anders zu setzen und den Rückzug aus der beruflichen Karriere anzutreten. Dies wird regelmäßig, darauf verweist die Argumentation der Opt-Out-Revolution, ebenfalls individualisierend begründet. In der Konsequenz verbleibt insofern auch die Reaktion der Frauen in der hegemonialen Logik der selbstsorgeri-schen Akteurinnenschaft: Die aktive Entscheidung und gleichzeitige Aufwertung (weiblicher) Fürsorgearbeit kann als eigene In-Verhältnis-Setzung verstanden werden.

Dennoch verbleibt ein Unbehagen, nicht nur aufgrund der offensichtlichen Begrenztheit der Argumentation der Opt-Out-Revolution. Der Rückzug aus dem Erwerbsleben ist schließlich in der derzeitigen Machverteilung un-

13 Die Bezeichnungen ‚work‘ und ‚life‘ implizieren einen frühkapitalistischen Gegensatz, der im Konzept aber interessant bearbeitet wird. ‚Gutes Leben‘ wird zur Grundlage und Voraussetzung für ‚gutes Arbeiten‘.

weigerlich mit Verlusten nicht nur an Eigenständigkeit, sondern auch an Einflussmöglichkeiten verbunden.

Die Absage an das verunmöglichte ‚Und‘ bzw. an die Belastungen des Vereinbaren-Müssens ist verbunden mit Ansprüchen auf eine Aufwertung des Bereichs der Fürsorgarbeit. Letzteres ist in den Auseinandersetzungen um feministische Politik von je her präsent; insbesondere in den Diskussionen um das Müttermanifest von Frauen aus Kreisen der GRÜNEN aus dem Jahr 1986 wurden spezifische Dilemmata einer solchen Position deutlich. So weist Ursula Müller auf den damit verbundenen „Geschlechterdualismus“ (Müller 1989: 57f) hin, der es erlaubt, es bei der herkömmlichen Arbeitsteilung zu belassen und lediglich eine gleiche Bewertung von Erwerbs- und Fürsorgarbeit zu fordern. Müller warnt davor, „die Frage nach der Gesellschaftsveränderung als *Wertfrage* zu stellen und nicht als *Machtfrage*“ (Müller 1989: 58; Herv. i.O.)

Nichtsdestotrotz muss die Absage von Frauen an das ‚Und‘ auch als ein Ausdruck von Widerständigkeit gegen Zumutungen gelesen werden, die anders gelagert sind als das, worauf geschlechterpolitische Strategien bislang normalerweise fokussieren. Beide Formen der Reaktion auf die Belastungen implizieren, dass Erwerbsarbeitsbeteiligung von Frauen als Emanzipationsstrategie gescheitert ist – nicht per se, denn sie sorgt tatsächlich für mehr Eigenständigkeit und Einfluss von Frauen. Doch der Preis dafür erscheint unter den gegebenen Umständen in vielen Fällen zu hoch. Zu diesen gegebenen Umständen gehört vor allem, dass die zunehmende Erwerbsarbeitsbeteiligung von Frauen nicht in einem ausreichenden Maße mit Umverteilung von Fürsorgarbeit zwischen Frauen und Männern einhergeht. Von daher erscheinen Versuche, dies vermehrt zum Gegenstand geschlechterpolitischer Interventionen zu machen, eher als ein Weg der Bearbeitung des Problems als seine Individualisierung im Sinne von Selbstoptimierung, Leidensfähigkeit oder Rückzug. Insofern sind familienpolitische Initiativen seit dem Antritt der Großen Koalition, die weit expliziter auf eine vermehrte Beteiligung von Vätern an Familienarbeit zielen als die Familienpolitik der Vorgängerregierung, durchaus plausibel. Allerdings ist hier die Frage angebracht, ob das Anliegen einer generellen Umverteilung von Arbeit zwischen den Geschlechtern, unter den Bedingungen eines ausufernden Marktes und der Entgrenzung von Arbeit (Gottschall & Voß, 2003) – als deren Symptom die Hegemonialisierung von Vereinbarkeit auch gelesen werden kann – greifen kann. Die Frage drängt sich aus zweierlei Gründen auf: Zum einen verschärft die Professionalisierung von Elternschaft und insbesondere Mütterlichkeit die Situation von Erwerbstätigen mit Kindern. Wenn sich Erwerbs- und Fürsorgarbeit derartig intensivieren und verdichten, wie sich dies gegenwärtig abzeichnet, bleibt die steigende Belastung auch dann noch zu hoch, wenn sie besser verteilt wird.

Zum anderen bleibt die dahinterliegende Frage ungeklärt bzw. nicht angesprochen: Gibt es eine andere Logik jenseits des kapitalistischen ‚immer weiter‘, eine Utopie des ‚Guten Lebens‘, die in radikaler Weise Wert- und Machtfragen neu stellt und eben nicht das ‚gute Leben‘ als Grundlage für ‚gute Erwerbsarbeit‘ sieht, sondern beides umfassend den Subjekten als Ausdrucksmöglichkeit bereitstellt?

4. Alternativen der Problematisierung

Diese sehr weitreichenden Fragen weisen darauf hin, dass das, was vordergründig als Vereinbarkeitsproblematik berufstätiger Mütter daherkommt, sich gerade nicht vorwiegend individuell bearbeiten lässt. Wenn das Aushalten des steigenden Drucks oder ein Opting Out nicht die einzigen Alternativen sein sollen, muss über die Problematik der Verteilung und Relationierung von Erwerbs- und Fürsorgearbeit noch anders nachgedacht werden als unter Bezugnahme auf infrastrukturelle und persönliche Voraussetzungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Im Folgenden werden drei verschiedene Ansätze vorgestellt, die über die übliche Sichtweise hinausgehen und zudem die Herausforderung annehmen, die so schwierig zu handhabende Frage nach einem ‚guten Leben‘ nicht als eine Angelegenheit der individuellen Lebensgestaltung abzutun.

4.1. Care-Krise und Care-Revolution

Im Zusammenhang aktueller feministischer Analysen von Care-Arbeit können die gegenwärtigen Absagen an Vereinbarkeit als Bearbeitungsversuche einer generellen Krise der Reproduktion gesehen werden, in der es zu einer Verknappung von Fürsorge kommt. Mit der Formulierung dieser Sichtweise schließen Autorinnen mit ganz unterschiedlichen disziplinären Hintergründen (wie z.B. Mascha Madörin (2007), Regina Becker-Schmidt (2011), Eva Senghaas-Knopfloch (2013), um nur einige wenige zu nennen) an Traditionen feministischer Ökonomiekritik an, der es zunächst darum ging, die ökonomische Bedeutung der vorwiegend von Frauen unbezahlt verrichteten Reproduktionsarbeit sichtbar zu machen. Frühe Arbeiten wie etwa von Gisela Bock und Barbara Duden (1977) oder Silvia Kontos und Karin Walser (1979) nehmen den Arbeitsbegriff auch für die von Frauen in der Familie unentgeltlich erbrachten Leistungen in Anspruch. Sie betonen, dass diese Leistungen die Voraussetzung für Lohnarbeit und damit für das Funktionieren der herrschenden Produktionsverhältnisse sind.

Um jedoch nicht „Reproduktionsarbeit als Pendant zur Lohnarbeit auf die Bedeutung der Haus- und Sorgearbeit für das kapitalistische Prinzip der Profitmaximierung“ zu reduzieren (Winker 2011: 4), wird inzwischen ein generell erweitertes Verständnis von Ökonomie eingefordert. Im Sinne einer Care-Ökonomie soll jegliches Wirtschaften, das der Erzeugung von Wohlstand dient (Autorinnengruppe feministische Ökonomie 2010: 1), in den Blick genommen werden, auch diejenigen Leistungen, deren Wert nicht über ihren Marktwert bestimmt werden und die nicht auf Gewinn ausgerichtet sind, v.a. unentgeltliche Haus-, Betreuungs- und Pflegearbeit¹⁴. Insbesondere hier zeigen sich die Folgen des demographischen Wandels und der Einbezug von Frauen in den Erwerbsbereich. Sie stehen nicht mehr in dem Maße wie bisher für die Erbringung von Care-Leistungen zur Verfügung. Zwar können durch die Etablierung einer Global Care Chain, der Übernahme von Haushaltstätigkeiten, Pflege und Kinderbetreuung insbesondere durch Migrant*innen und durch eine teilweise Verlagerung von Care-Arbeit in marktvermittelte Dienstleistungen die Folgen abgemildert werden. Dies ist jedoch aus mehreren Gründen unzureichend. Zum einen ist Fürsorge nur begrenzt in marktvermittelte personenbezogene Dienstleistungen zu überführen; entsprechende Tätigkeiten sind nur eingeschränkt rationalisierbar, da sie persönliche Zuwendung implizieren, Zeit brauchen und ihre Effizienz nur begrenzt steigerbar ist (vgl. Madörin 2007: 154ff). Zum anderen kann sich nur eine begrenzte Anzahl ökonomisch besser gestellter Haushalte diese Auslagerung der Arbeit leisten; der Großteil der Frauen ist darauf angewiesen, einerseits möglichst viel zum Haushaltseinkommen beizutragen, andererseits den Hauptteil der Reproduktionsarbeit selbst zu leisten (vgl. Winker 2011: 8).

Eine Care-Revolution (Winker 2011; 2015) impliziert insofern nicht nur, auch Sorgearbeit als Arbeit anzuerkennen und damit das Recht der Sorgeleistenden auf menschenwürdige Existenz und Einkommen (Winker 2015: 144) zu fordern. Vielmehr

„geht es um nichts weniger als die Forderung, dass nicht Profitmaximierung, sondern die Verwirklichung menschlicher Lebensinteressen und damit die Verfügung über die relevanten Lebensbedingungen zur Befriedigung grundlegender Bedürfnisse im Zentrum stehen. So werden u.a. Muße [...] und Zeit für Sorgearbeit – bei gleichzeitiger sozialer Absicherung – das Ziel gesellschaftlicher Transformation“ (ebd. 2011: 9).

Die darin inhärente Debatte, was denn grundlegende menschliche Bedürfnisse seien, wird damit schon zum politischen Diskurs, in dem sie bislang für

14 So ist von einer Care-Krise die Rede: Frauen, die Erwerbsarbeit und die ihnen zugewiesene Fürsorgearbeit miteinander vereinbaren, sind von der Verknappung von Care zweifach betroffen: Einerseits indem sie Fürsorge für andere möglicherweise nicht in einer Form gewährleisten können, wie sie es selbst für richtig halten, andererseits weil ihre eigenen Bedürfnisse nach Fürsorge ebenfalls der Verknappung zum Opfer fallen.

privat gehaltene Elemente des menschlichen Daseins zum Gegenstand eben dieser macht.

4.2. *Krise des Wachstums und Postwachstumsökonomie*

Ein zweiter Ansatz greift den Grundgedanken einer Krise der Reproduktion auf und erweitert diesen um eine umfassende Kritik an einer Ideologie des permanenten Wachstums, mithin um eine spezifische Form der Kapitalismuskritik. Die globalisierte kapitalistische Marktwirtschaft geht in ihrer unhinterfragten Wachstumsorientierung davon aus, dass die dafür notwendigen Ressourcen uneingeschränkt verfügbar sind, zu Produktionszwecken ausgebeutet werden können und sich im besten Falle von selbst wiederherstellen. Dies betrifft nicht nur natürliche Rohstoffe, sondern auch die menschliche Arbeitskraft, für deren Reproduktion im Rahmen einer vermeintlich ‚natürlichen‘ Geschlechterordnung Frauen in der Privatsphäre sorgen. In beiden Feldern zeichnen sich heute tiefgreifende Krisen ab, die Adelheid Biesecker und Sabine Hofmeister „als Ausdrucksweisen einer einzigen Krise des ‚Reproduktiven‘“ (Biesecker & Hofmeister 2013: 241) bezeichnen. So wie die rücksichtslose Ausbeutung natürlicher Ressourcen die Grundlagen des bisherigen Wachstums zerstört, nimmt auch der Umgang mit der menschlichen Arbeitskraft destruktive Formen an. Mit der Einbeziehung von Frauen in die Erwerbsarbeit und ihrer Verpflichtung, zusätzlich unentgeltliche Fürsorgearbeit zu leisten, werden ihre Ressourcen überstrapaziert. Ökonomisches Wachstum beruht also auch hier auf Ausbeutung, betreibt Raubbau an seinen eigenen Grundlagen und produziert zudem soziale Ungleichheit.

Unter den Chiffren „De-growth“ bzw. Postwachstum lassen sich nun verschiedene Zugänge zu einer alternativen Gesellschaftsutopie subsumieren, die darauf reagiert. Autoren wie Tim Jackson (z.B. 2013), Nico Paech (z.B. 2013) oder Harald Welzer (z.B. 2010) nehmen insbesondere ökologische Krisen (Klimawandel, Peak Oil etc.) und deren soziale Folgen zum Ausgangspunkt. Nur der Ausstieg aus den Wachstumsspiralen kapitalistischer Wirtschaftsformen könne noch helfen, die bereits entfesselten Krisendynamiken zu begrenzen bzw. ihren absehbaren Folgen zu begegnen. Der Verzicht auf das bisherige Ausmaß v.a. an Konsum und Mobilität soll dabei mit einem Gewinn an Lebensqualität einhergehen, insbesondere mit einem neuen „Zeitwohlstand“ (Rosa et al. 2014). Problematiken sozialer Ungleichheit, insbesondere auch zwischen den Geschlechtern, spielen in diesen insbesondere ökologische Krisen aufgreifenden Ansätzen eine sekundäre Rolle. Sich verschärfende Ungleichheit wird insbesondere als Folge der Verknappung ökonomischer und ökologischer Ressourcen thematisiert.

In einem anders gelagerten Zugang verweisen jedoch die Verfasser*innen des konvivalistischen Manifests ([169](http://www.transcript-verlag.de/978-3-</p></div><div data-bbox=)

8376-2898-2/das-konvivialistische-manifest) auf die dramatischen Auswirkungen, die die Verknappung der ökonomischen und ökologischen Ressourcen für z.B. Migrationsbewegungen und Armutsverhältnisse haben. Verschiedene Formierungen (z.B. auch die französische Degroth Partei <http://www.projet-decroissance.net/?p=1226> oder das feministische Projekt Schneewitchen rechnet ab: <https://feministischeoekonomie.wordpress.com/>) eint die Forderung nach einer Postwachstumsökonomie und einer radikalen Umorientierung gesellschaftlicher Bedeutungszuweisungen. Die Annahme, dass Konflikte zwischen Menschen aufgrund zu knapper Ressourcen erfolgen würden, d.h. im Umkehrschluss nur die Bedürfnisbefriedigung Sicherheit und Wohlstand ermöglichen würde, sei dramatisch zu kurz gedacht. Im Kern entwickeln die Autor*innen neue Formen der Begrenzung unter der Prämisse der Fürsorge und Solidarität. Unter vier Prinzipien, u.a. dem Prinzip der gemeinsamen Sozialität, aber auch dem Prinzip der Individuation (ebd.: S. 61) wird eine Politik gefordert, die es „den Menschen ermöglicht, sich zu unterscheiden und dabei den Konflikt zu akzeptieren und zu beherrschen“ (ebd.: 62). Zum anderen werden universalistische Perspektiven entwickelt, die über nationalstaatliche Begrenzungen hinausgehen und auf den bereits aufbauenden vielfältigen Formen alternativer Bewegungen aufbauen.

4.3. *Die Vier-in-einem-Perspektive*

Ein dritter Ansatz erhebt weit mehr als die bisher vorgestellten den Anspruch, Antworten auf Fragen der Nutzung von Lebens- und Arbeitszeit, der Verteilung von Zuständigkeiten zwischen den Geschlechtern und auf die sowohl im Erwerbs- als auch im Reproduktionsbereich sich verschärfenden Steigerungsimperative zu geben.

Frigga Haug begegnet der Krise der Reproduktion und der Utopie des Verzichts mit einem konkreten Vorschlag, der zudem zentral an den vorne formulierten Problematiken des ‚Und‘ anknüpft. In ihrer 2011 formulierten Vier-in-einem-Perspektive versucht sie nichts weniger als eine neue sozialistisch-demokratische Politik zu formulieren (ebd. 2011: 241). Den Hintergrund stellte für sie die oben formulierte Analyse der Zuweisung und gleichzeitigen Marginalisierung weiblicher Zuständigkeiten für Reproduktion und Fürsorge dar. Insofern liegt für sie auch nicht - hier folgt sie den beiden bislang skizzierten Zugängen - eine Lösung in der Formulierung einer Frauenpolitik. Vielmehr müsse es um die Entwicklung einer allgemeinen Befreiungsfrage gehen, mithin um eine Neubewertung dessen, was gesellschaftliches Leben ausmacht. In der Erstreitung dieser Neubewertung und in den individuellen Lebensentwürfen gelte es (Geschlechter-)gerechtigkeit zu denken. In dem expliziten Einbezug von Geschlechtergerechtigkeit unterscheidet sie sich zudem von Utopien wie denen des konvivialistischen Manifests, wel-

ches soziale Differenz(en) als zentralen Bezugs- und Denkpunkt nutzt. Hierin wird, so auch in der Lesart von Vincent Liegey, Gleichheit und Vielfalt, die Abkehr von allem Habitus, die das Individuum und die Einzigartigkeit beengen, als Utopie formuliert (vgl. <http://www.projet-decroissance.net/?p=1226>).

In der Analyse der vier zentralen Tätigkeitsbereiche der Menschen- des Erwerbsbereichs, des Reproduktionsbereichs, der Politik und der Kultur - entwickelt Haug eine Vierteilung des Tages bzw. des Lebens, welche die einzelnen Bereiche als gleichwertig nebeneinander formuliert. Bemerkenswert für die Fragestellung dieses Artikels sind hierbei insbesondere zwei Aspekte: Zum einen wird Erwerbsarbeit für alle zur Teilzeitarbeit, damit aber eben keine Teilzeitarbeit mehr. Die Idee der Aufwertung von ‚typischer Frauenarbeit‘ wird hier insofern weder mit besseren Arbeits- und Verdienstbedingungen (wie derzeit z.B. in der Debatte um die Erhöhung des Erzieheranteils in Kitas zu beobachten), noch mit einer Umverteilung zwischen den Geschlechtern verfolgt. Auch Haug denkt ‚Arbeit‘ nicht mehr in einer kapitalistischen, von Ausbeutung geprägten und vom Mensch-Sein entfremdeten Sicht, sondern

„als gemeinsame Tätigkeit. In der Arbeit betätigen sich Menschen, schaffen sich selbst, genießen das Leben, befriedigen ihre Bedürfnisse und entfalten ihre Liebesfähigkeit“ (ebd. 2009: www.freitag.de/autoren/tstrohschneider/ein-gutes-leben).

Arbeit und auch Erwerbsarbeit ist insofern ein Recht aller Menschen, ebenso wie es aber ein Recht aller Menschen ist, sich politisch zu beteiligen und in dieser Partizipation die Gemeinsamkeit und die Gesellschaft erst zu gestalten, oder eben für bestimmte Projekte wie die Teilzeitarbeit für alle zu kämpfen. Auch in diesem Punkt also greift dieses Projekt die vorne formulierte Kritik an der Individualisierung der Vereinbarkeitsproblematik auf, indem es einen expliziten Anspruch auf politische Sicht- und Hörbarkeit einfordert, und auf die politische Dimension individueller Lebensentwürfe verweist.

5. Was folgt?

Den vorgestellten Ansätzen ist gemein, dass sie die vordergründige Vereinbarkeitsproblematik in den Kontext einer gesellschaftlichen Krise der Reproduktion einerseits, einer Suche nach Alternativen in einer postkapitalistischen Gesellschaft andererseits stellen. Ohne an dieser Stelle abschließende Beurteilungen vornehmen zu wollen, scheinen sich doch einige zentrale Beobachtungen machen zu lassen.

Die Erweiterung des Fokus auf Lebensphasen, in denen Kinder zu versorgen sind, um Beziehungen der Sorge für sich und Andere verweist auf die Begrenztheit der bisherigen Debatte. ‚Kinderversorgung‘ ist nicht losgelöst

von sozialen Beziehungen und von den Bedürfnissen nach der Gestaltung sozialer Beziehungen zu denken. So gerät diese Sorge-Arbeit (in einem nicht verwertungsorientierten Sinne) anders in den Blick als eine reine Reproduktion der Arbeitskraft zum Zweck der Erwerbstätigkeit.

Darüber hinaus werden Verknüpfungen zu anderen, aber ähnlich gelagerten Problematiken der Endlichkeit von Ressourcen hergestellt, deren ausbeuterische und zerstörerische Nutzung eine Parallele im Umgang mit der menschlichen Arbeitskraft und Reproduktionsfähigkeit findet. So lassen sich Ausbeutungslogiken, die in Selbstoptimierungsdiskursen verborgen sind, kritisierbar machen. Zusammen stellen sich beide Problematiken als Symptome wesentlich umfassenderer Krisen dar, die das Primat des wirtschaftlichen Wachstums in Frage stellen. Dies legt nahe, einen Verzicht auf Wachstum als neue ethische Prämisse zu formulieren.

Darin, wie Fragen von sozialer Ungleichheit und Macht verhandelt werden, unterscheiden sich die Ansätze. Während Analysen der Care-Krise Ungleichheitsverhältnisse zwischen den Geschlechtern zum Ausgangspunkt nehmen, steht in den prominenten Strömungen des Postwachstumsdiskurses eher die Ungleichheitswirkung von Krisen der ökologischen Reproduktion im Vordergrund. Der Blick auf soziale Ungleichheit als ein Blick auf Vielfalt, die es anzuerkennen gilt, kann mit Dethematisierungen verbunden sein. Im Einzelfall bedeutet dies den Verlust einer geschlechterkritischen Perspektive bzw. eine mindestens implizit vorhandene Subsumierung von Geschlecht unter soziale Lage bzw. „Vielfalt“.

Was insbesondere aus einer Zusammenschau der exemplarischen Ansätze zu gewinnen ist, ist die Möglichkeit, die vordergründige Vereinbarkeitsproblematik und die Frage nach dem ‚guten Leben‘ ernst zu nehmen und aus einer individuellen in eine politische Fragestellung zu überführen. Die Ansätze verdeutlichen, dass die Analyse der identifizierten Krisenphänomene und der Einbezug dieser sehr grundlegenden Problematiken es erforderlich machen, die ökonomische zum Gegenstand der Kritik zu machen. Über die scheinbar individuelle Herstellung einer Relation zwischen Erwerbs- und Fürsorgearbeit unter Berücksichtigung der Fragen nach einem ‚guten Leben‘ lässt sich nur anders nachdenken, wenn dies in den Zusammenhang der ‚großen‘ Fragen nach ökonomischen Ordnungen und ihrer Transformation, nach Gerechtigkeit und Demokratie gestellt wird. Umgekehrt lässt diese Kontextualisierung spürbar werden, wie im ganz konkreten täglichen Leben und in der individuellen Biographie die Relevanz dieser ‚großen‘ Fragen zum Tragen kommt.

Weiterhin setzen die vorgestellten Ansätze auf der Basis einer fundamentalen Kritik an herrschenden ökonomischen Selbstverständlichkeiten zu gegenhegemonialen Entwürfen an. Care-Revolution, Postwachstumsökonomie und die von Frigga Haug entwickelte Vier-in-einem-Perspektive wollen unmittelbar vor Augen führen, inwiefern der Verzicht auf die Wachstumsideologie

und eine neue Form des streitbaren Miteinanders das ‚gute Leben‘ vorstellbar machen könnten.

Die Suche nach dem ‚guten Leben‘ jedoch ist ohne einen starken ethischen Anspruch und weitreichende normative Setzungen kaum vorstellbar. Dies steht auf den ersten Blick in einem merkwürdigen Kontrast zu derzeitigen Operationalisierungs- und Rationalisierungsimperativen, welche Perspektiven in überprüfbare Maßnahmen überführt und Politik ohne Emotionalität nahelegt. Insofern können die Versprechungen einer neuen Lebensqualität trotz Beschränkung aufgrund ihrer vorrangig ethischen Ausrichtung einerseits irritieren, andererseits eher wohlfeil erscheinen. Unklar bleibt, abgesehen von Haugs Konkretisierung, was diese Umsetzung konkret bedeuten könnte.

Diese Unbestimmtheiten scheinen uns jedoch tatsächlich eine Stärke in der derzeitigen Debatte zu sein. Dies aus mehreren Gründen, von denen wir zum Schluss nur zwei kurz anreißen möchten.

Zum einen kann der normative Impetus der Ansätze als ein weiterer Hinweis darauf genommen werden, dass bestimmte Problematiken nicht bearbeitbar sind, ohne geschlechterpolitische Fragen mit anderen Politikbereichen (insbesondere Ökonomie, Ökologie, Generationengerechtigkeit...) zu verknüpfen. Die Frage nach dem ‚guten Leben‘ ist insofern keine Frage, die sich separiert für einzelne Bereiche beantworten lässt. Verweist dies auf die Notwendigkeit der Entwicklung grundlegender politischer Ausrichtungen, verweisen die Unbestimmtheiten andererseits auf die alltägliche Praxis, in der sich politische Verhältnisse entfalten können und Menschen durch und in ihrer Lebensform alternative Modelle entwickeln können.

Zum anderen können schon die Verknüpfungen, die in den drei Ansätzen in einer teilweise weitgehenden Form bereits vorgenommen werden, als eine politische Strategie verstanden werden. Hegemonietheoretisch formuliert ist die Herstellung artikulatorischer Verbindungen zwischen Bestandteilen unterschiedlicher Diskurse eine Grundlage dafür, dass bestimmte Bedeutungszuschreibungen an Plausibilität und Selbstverständlichkeit gewinnen (vgl. Stäheli 1999: 151). In der Vervielfältigung politischer Artikulationen einerseits, der Verknüpfung teils unterschiedlicher Ansätze andererseits können Plattformen alternativen Denkens entstehen, welche das Undenkbare denk- und sagbar erscheinen lassen und in denen Utopie mehr sein kann als nur eine Exit-Strategie.

6. Literatur

Allmendinger, Jutta (2009): Frauen auf dem Sprung. Wie junge Frauen heute leben wollen. Die Brigitte-Studie. München: Pantheon.

- Allmendinger, Jutta/Haarbrücker, Julia (2013): Lebensentwürfe heute. Wie junge Frauen und Männer in Deutschland leben wollen. Kommentierte Ergebnisse der Befragung 2012. Discussion paper. Berlin: WZB.
- Autorinnengruppe Feministische Ökonomie (2010): Was die Linke noch immer vergisst. Eine feministische Kritik der politischen Ökonomie. In: Denknetz (Hrsg.): Jahrbuch 2010. „Zu gut für den Kapitalismus“. Zürich: edition 8, S. 99-105.
- Badinter, Elisabeth (2010): Der Konflikt: Die Frau und die Mutter. München: C.H.Beck.
- Becker-Schmidt, Regina (2011): „Verwaarlste Fürsorge“ – ein Krisenherd gesellschaftlicher Reproduktion. In: *gender* 3/2011, S. 9-23.
- Belkin, Lisa (2003): The opt-out-revolution. In: *New York Times Magazine*. http://www.nytimes.com/2013/08/11/magazine/the-opt-out-revolution.html?_r=0 [Zugriff: 28.07.2016].
- Biesecker, Adelheid/Hofmeister, Sabine (2013): Zur Produktivität des „Reproduktiven“. Fürsorgliche Praxis als Element einer Ökonomie der Vorsorge. In: *Feministische Studien* 2/2013, S. 240-252.
- BMFSFJ (o.A.): Unternehmensprogramm Erfolgsfaktor Familie. <https://www.erfolgsfaktor-familie.de/> [Zugriff: 29.03.2015].
- BMFSFJ (2011): Erster Gleichstellungsbericht. Neue Wege – Gleiche Chancen. Drucksache 17/6240. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMFSFJ (2012): Achter Familienbericht. Zeit für Familie. Drucksache 17/9000. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Bock, Gisela/Duden, Barbara (1976): Arbeit aus Liebe - Liebe als Arbeit. Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In: *Frauen und Wissenschaft*. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität 1976, S. 118–199.
- CDU/SPD (2013): Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. Deutschlands Zukunft gestalten. http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2013/2013-12-17-koalitionsvertrag.pdf;jsessionid=B93D96B90698972967B35FA541262D84.s4t1?__blob=publicationFile&v=2 [Zugriff: 21.09.2014].
- Ehrenberg, Alain (2004): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Europäische Kommission (2010): Strategie für die Gleichstellung von Frauen und Männern 2010-2015. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0491&from=DE> [Zugriff: 02.04.2015].
- Funken, Christiane (2011): Managerinnen 50plus. Karrierekorrekturen beruflich erfolgreicher Frauen in der Lebensmitte. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

- <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Managerinnen-50-plus,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [Zugriff: 28.07.2016].
- Garsoffky, Susanne/Sembach, Britta (2014): Die Alles ist möglich-Lüge. Wieso Familie und Beruf nicht zu vereinbaren sind. München: Pantheon.
- Gerhard, Ute (1999): Atempause. Feminismus als demokratisches Projekt. Frankfurt/Main: Fischer TB.
- Gottschall, Karin/Voß, G. Günter (Hrsg.) (2003): Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag. München: Hampp.
- Haug, Frigga (2011): Die Vier-in-einem-Perspektive als Leitfaden für Politik. In: Das Argument 291/2011, S. 241 – 250.
- Hochschild, Arlie Russell (2002): Keine Zeit. Wenn die Firma zum Zuhause wird und zu Hause nur Arbeit wartet. Opladen: Leske + Budrich.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2013): Monitor Familienleben 2013. Einstellungen der Bevölkerung zur Familienpolitik und zur Familie. http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/7893_Monitor_Familienleben_2013.pdf [Zugriff: 26.03.2015].
- Jackson, Tim (2012): Wohlstand ohne Wachstum. Leben und Wirtschaften in einer endlichen Welt, Band 1280. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Jurczyk, Karin (2005): Work-Life-Balance und geschlechtergerechte Arbeits- teilung. Alte Fragen neu gestellt. In: Seifert, Hartmut (Hrsg.): Flexible Zeiten in der Arbeitswelt. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 102-123.
- Kahlert, Heike (2011): Der ökonomische Charme der Gleichstellung in der Neuausrichtung der deutschen Familienpolitik. In: Casale, Rita/Forster, Edgar (Hrsg.): Ungleiche Geschlechtergleichheit. Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 7. Opladen: Barbara Budrich, S. 143–156.
- Kontos, Silvia/Walser, Karin (1979): ... weil nur zählt, was Geld einbringt. Probleme der Hausfrauenarbeit. Gelnhausen: Burckhardthaus-Laetare-Verlag.
- Krasmann, Susanne (2004): Synergie. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 251-256.
- Lenz, Ilse (2010): Frauenbewegungen: Zu den Anliegen und Verlaufsformen von Frauenbewegungen als sozialen Bewegungen. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterfor-

- schung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 867-877.
- Lutz, Helma (2007): Vom Weltmarkt in den Privathaushalt. Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung. Leverkusen: Opladen.
- Madörin, Mascha (2007): Neoliberalismus und die Reorganisation der Care-Ökonomie. Eine Forschungsskizze. In: Denknetz (Hrsg.): Jahrbuch 2007. Zur politischen Ökonomie der Schweiz. Eine Annäherung. Zürich: edition 8, S. 141–162.
- McRobbie, Angela (2010): Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Michaels, Meredith W. (2009): Mothers “Opting out“: Facts and Fiction. In: *WSQ: Women's Studies Quarterly* 37, 3 & 4, S. 317-322.
- Müller, Ursula (1989): Warum gibt es keine emanzipatorische Utopie des Mutterseins? In: Schön, Bärbel (Hrsg.): *Emanzipation und Mutterschaft: Erfahrungen und Untersuchungen über Lebensentwürfe und mütterliche Praxis*. Weinheim: Juventa, S. 55-79.
- Oechsle, Mechthild (2007): Work-Life-Balance statt Vereinbarkeit? Diskursive Verschiebungen und veränderte Problemlagen. In: Baer, Susanne/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): *Gleichberechtigte Familien? Wissenschaftliche Diagnosen und politische Perspektiven*. Bielefeld: Kleine, S. 129–142.
- Paech, Niko (2013): Wege aus der Wachstumsdiktatur. In: Welzer, Harald/Wiegandt, Klaus (Hrsg.): *Wege aus der Wachstumsgesellschaft*. Frankfurt/Main: Fischer TB, S. 200-219.
- Paulus, Stefan (2012): *Das Geschlechterregime. Eine intersektionale Dispositivanalyse von Work-Life-Balance-Maßnahmen*. Bielefeld: transcript.
- Ristau, Malte (2005): Der ökonomische Charme der Familie. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 23-24, S. 16–23.
- Rosa, Hartmut/Paech, Niko/Habermann Friederike/Haug, Frigga/Wittmann, Felix/Kirschenmann, Lena (2014): *Zeitwohlstand. Wie wir anders arbeiten, nachhaltig wirtschaften und besser leben*. München: oekom.
- Seehaus, Rhea (2014): *Die Sorge um das Kind. Eine Studie zu Elternverantwortung und Geschlecht*. Opladen: Barbara Budrich.
- Senghaas-Knobloch, Eva (2013): *Fürsorgliche Praxis als weltweite politische Herausforderung - Perspektiven für eine nachhaltige Organisation gesellschaftlicher Arbeit*. *Feministische Studien* 31, 2, S. 208-224.
- Stäheli, Urs (1999): Die politische Theorie der Hegemonie: Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. In: Brodocz André/ Schaal, Gary S. (Hrsg.): *Politische Theorien der Gegenwart*. Opladen: Leske und Budrich, S. 143-166.
- Thon, Christine (2015a): *Geschlechterkritische Wissensproduktion und geschlechterpolitische Intervention im Widerspruch: eine Rekonstruktion am Beispiel der „Vereinbarkeitsproblematik“*. In: Rendtorff, Barba-

- ra/Riegraf, Birgit/Mahs, Claudia/Schröttle, Monika (Hrsg.): Erkenntnis, Wissen, Intervention. Geschlechterwissenschaftliche Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa, S. 168-181.
- Thon, Christine (2015b): „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ – ein neoliberaler Diskurs? Familienpolitische und pädagogische Interventionen zur Herstellung von Subjekten der Vereinbarkeit. In: Stach, Anna/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Opladen: Barbara Budrich, S. 131-143.
- Thon, Christine/Menz, Margarete (2014): Elternschaft und Berufstätigkeit an Hochschulen. Konzepte für Beratungsangebote und Unterstützungsstrukturen. www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/die_universitaet/dokumente/handbuch-17.01.pdf [Zugriff: 24.03.2015].
- Vinken, Barbara (2011/2002): Die Deutsche Mutter. Der lange Schatten eines Mythos. 2. erw. und aktual. Aufl. Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag.
- Welzer, Harald (2010): Klimakriege. Wofür im 21. Jahrhundert getötet wird. Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag.
- Winker, Gabriele (2011): Soziale Reproduktion in der Krise. Care Revolution als Perspektive. In: *Das Argument* 292 53, 3, S. 333–344.
- Winker, Gabriele (2015): Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft. Bielefeld: transcript.

Autor*innen

Bereswill, Mechthild, Dr. phil. habil., Professorin für Soziologie sozialer Differenzierung und Soziokultur an der Universität Kassel; Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterforschung, Intersektionalität, soziale Ungleichheit, soziale Probleme und soziale Kontrolle, qualitative Methodologien.

Nina Blasse, Mag., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens an der Europa-Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: schulische Inklusion, Unterrichtsforschung, Professionstheorie, Differenz und soziale Ungleichheit.

Budde, Jürgen, Dr. phil. habil., Professor für die Theorie der Bildung, des Lehren und Lernen an der Europa-Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: Heterogenität in Bildungsinstitutionen, Soziales Lernen, Praxeologie neuer Lernkulturen.

Di Georgio, Carla, Dr. phil., Assistant Professor, Faculty of Education, University of Prince Edward Island. Areas of research: Inclusive education: learning disabilities; language/cultural studies; policy and school change; gifted education

Kleiner, Bettina, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterforschung/Heteronormativitätskritik im Kontext Schule und Adoleszenz; soziale Ungleichheit und Differenz; Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse; erziehungswissenschaftliche Diskursforschung.

Menz, Margarete, Dr. phil., Akademische Oberrätin an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Abteilung Allgemeine Pädagogik. Arbeits-

schwerpunkte: erziehungswissenschaftliche Migrations- und Geschlechterforschung, Qualitative Bildungsforschung.

Mitchell, David, Professor at English Department, George Washington University. Areas of Interest: Disability Studies, Narrative Theory, American Literature & Culture.

Offen, Susanne, Dr. phil., Institut für integrative Studien an der Leuphana Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der politischen Bildung, Historisch-politisches Lernen an berufsbildenden Schulen, Multiprofessionelle Teams im Kontext Inklusion.

Raab, Heike, Dr. phil., Erziehungs- und Politikwissenschaftlerin. z. Zt. Lehrkraft an der Universität Tübingen. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Diversität und Intersektionalität; Disability & Cultural Studies; Bioethik; Medien; Theorien des Pädagogischen.

Rieckmann, Torben, M. Ed., Sonderpädagoge und Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Geistige Entwicklung und Unterricht unter der Berücksichtigung von Neurodiversität.

Schildmann, Ulrike, Dr. phil. habil., Professorin (i.R.) für Frauenforschung in der Behindertenpädagogik (Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW) an der TU Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Verhältnisse zwischen Behinderung und Geschlecht in der gesamten Lebensspanne und im internationalen Vergleich; kritische Normalismusforschung; Intersektionalitätsforschung.

Sharon, Snyder, Instructor at Women's Studies, George Washington University. Areas of Interest: Disability Studies, Film Studies, Gender Studies, Modernism.

Tervooren, Anja, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft unter der besonderen Berücksichtigung der Kindheitsforschung an der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendforschung, Methoden qualitativer Forschung, v.a. Ethnographie, Konstruktionen von Differenz und Intersektionalität.

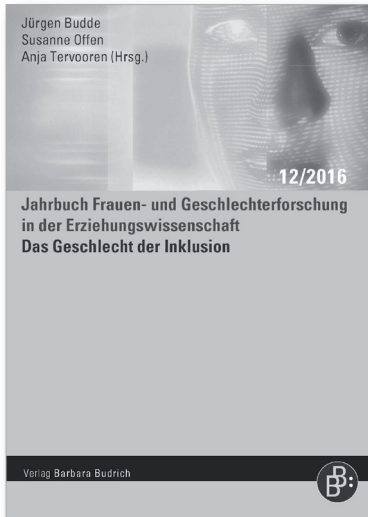
Thon, Christine, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung an der Europa-Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Bildung und (Geschlechter-)Politik, bildungstheoretische Subjektkonzeptionen, qualitativ-empirische Forschungsmethoden, insbesondere Biographieforschung.

Ware, Linda, Dr., Associate Professor for Special Education at the State University of New York at Geneseo, Area of Interest: Disability through a historical, cultural and structural lens.

Zimpel, André Frank, Dr. habil., Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung und mit dem Forschungsschwerpunkt Rehabilitationspsychologische Diagnostik an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Neuropsychologie und Anthropologie im Allgemeinen sowie Lernschwierigkeiten und Spieltheorie im Besonderen.

Zühlke, Johanna, M.A. Soziale Arbeit, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Soziologie sozialer Differenzierung und Soziokultur der Universität Kassel, Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterforschung, qualitative Sozialforschung, Soziologie der Ernährung.

Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft



Jürgen Budde | Susanne Offen |
Anja Tervooren (Hrsg.)
Das Geschlecht der Inklusion
2016. 181 S. Kt. 24,90 € (D), 25,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-0794-2

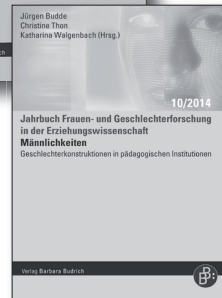
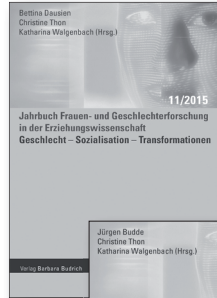
Band 12

Bettina Dausien | Christine Thon |
Katharina Walgenbach (Hrsg.)
**Geschlecht – Sozialisation –
Transformationen**
2016. 210 S. Kt. 24,90 € (D), 25,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-0668-6

Band 11

Jürgen Budde | Christine Thon |
Katharina Walgenbach (Hrsg.)
Männlichkeiten
Geschlechterkonstruktionen in
pädagogischen Institutionen
2014. 243 S. Kt. 24,90 € (D), 25,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-0168-1

Band 10



Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.shop.budrich-academic.de

Gewalt und Sexualität



Claudia Mahs | Barbara Rendtorff |
Thomas Viola Rieske (Hrsg.)

Erziehung, Gewalt, Sexualität

Zum Verhältnis von Geschlecht
und Gewalt in Erziehung und
Bildung

Schriftenreihe der Sektion Frauen-
und Geschlechterforschung in der
DGfE, Band 5

2016. 213 Seiten. Kart.

28,00 € (D), 28,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-0705-8

eISBN 978-3-8474-0852-9

Erziehungsverhältnisse laufen immer Gefahr, Gewalt hervorzubringen. Gewalt wiederum hat auch oft einen Bezug zum Sexuellen. Dieser Band thematisiert die Dynamiken von pädagogischen Verhältnissen und Beziehungen angesichts der Gegenwart des Sexuellen und deren strukturell gegebene Gewaltförmigkeit. Das Spektrum der Beiträge reicht von grundlegenden Überlegungen zum Verhältnis von

Gewalt und Sexualität bis hin zu Forschungsberichten aus pädagogischen Handlungsfeldern.

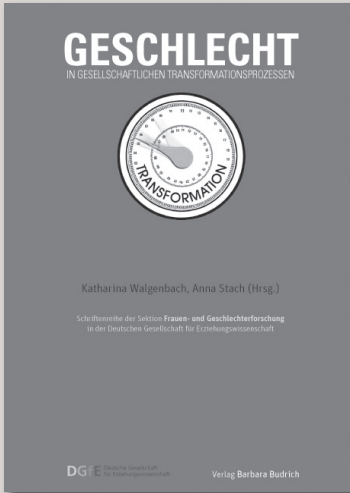
Es handelt sich bei der Forschungsarbeit [...] um eine überaus wertvolle und in Ihrem Erkenntnisgewinn und in Ihrer Darstellung gründliche und äußerst sensibel durchgeführte Darstellung und Reflexion, die es ermöglicht geschlechtersensibles, pädagogisches Handeln in der Jugenarbeit verantwortungsvoll zu hinterfragen.

socialnet.de, 20.02.2016



www.shop.budrich-academic.de

Geschlecht im Wandel



Katharina Walgenbach
Anna Stach (Hrsg.)

Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen

Schriftenreihe der Sektion
Frauen- und Geschlechterforschung
in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

2015. 225 Seiten. Kart.
29,90 € (D), 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-0619-8

Aktuelle ökonomische, politische und gesellschaftliche Transformationsprozesse beeinflussen substanziell die Geschlechterverhältnisse. Die derzeitigen Entwicklungstrends verweisen dabei auf eine neoliberale Neuordnung von Ökonomie, Staat, Familie und Privatsphäre. Die Beiträge dieses Sammelbandes untersuchen diese Entwicklungstrends aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de