

Dis-/ability als Kritik der Subjektivierung

Thorsten Merl

Abstract *Die Disability Studies ermöglichen es, das Werden und Gewordensein von Subjekten entlang der Unterscheidung dis-/ability einer systematischen Kritik zu unterziehen. Die darin verorteten Studies in Ableism fokussieren wiederum auf eine Kritik an Fähigkeit(skonstruktionen). Sie problematisieren damit einen erziehungswissenschaftlichen Grundbegriff und dessen Relation zu Behinderung. Das Anliegen des vorliegenden Beitrags ist es insofern, Subjektivierung in pädagogischen Kontexten und die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung mit der Subjektkritik der Disability Studies und der Studies in Ableism zu beleuchten.*

1. Einleitung

Sich für Subjektivierung zu interessieren bedeutet, sich für das »Werden und Gewordensein von (konkreten) Subjekten« (Saar 2013: 17) zu interessieren, was wiederum voraussetzt, dass Subjekte nicht einfach (etwas) *sind*. Bereits damit gilt: Wenn Behinderung als eine Frage der Subjektivierung von Interesse ist, dann ist sie als etwas zu verstehen, zu dem Subjekte (gemacht) werden. Dieses Werden und Gewordensein von Behinderung und nicht-/behinderten Subjekten einer Kritik zu unterziehen, ist Anliegen der Disability Studies (DS) (vgl. Waldschmidt/Karim 2022). Obwohl die DS in Deutschland aber häufig in den Erziehungswissenschaften, der Heil- und Sonderpädagogik angesiedelt sind, werden ihre Perspektiven selten dazu genutzt, genuin erziehungswissenschaftliche Fragestellungen und Grundbegriffe zu erhellen, wie jüngst Boger et al. (2022) sowie Dederich und Tervooren (2024) problematisierten. Bezogen auf die Pädagogik nehmen die DS gegenwärtig vor allem eine »Kritik am pädagogischen Normalitätsverständnis sowie an der Aussonderung in der schulischen Bildung« vor (Pfahl/Schönwiese 2022: 292). Dabei bieten die DS aber grundlegender eine unverzichtbare (Subjekt-)Kritik und insofern auch eine Ergänzung für den sich in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft mittlerweile etablierten Grundbegriff der Subjektivierung an. Denn mit der Kritik am Werden/Gewordensein nicht-/behinderter Subjekte gerät auch der erziehungswissenschaftliche Grundbegriff der Fähigkeit (dis-/ability) in die Kritik. Dabei meint Kritik die Infragestellung der Konstruktion disability, ihrer Relation zu ability und der Folgen dieser, »ausgehend von der Annahme [...] dass diese nicht so sein müssen, wie sie sind«

(Jaeggi/Wesche 2013: 7). Es geht der Kritik des vorliegenden Beitrags aber nicht nur um eine Infragestellung kontingenter Konstruktionen. Die hier mit den DS geübte Kritik ermächtigt sich weitergehender, »die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin« (Foucault 1992: 15). Dabei bezieht sich Wahrheit in unserem Fall auf die hegemoniale diskursive Konstruktion von Fähigkeit und Behinderung, die machtvollen Effekte für die dermaßen regierten Subjekte hat.

Damit ist das Anliegen dieses Textes bereits umrissen: Subjektivierung in pädagogischen Kontexten und erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung mit der Subjektkritik der DS beleuchten. Ich werde dafür zunächst Perspektiven der DS und ihr kulturwissenschaftliches Subjektverständnis darlegen (2) und dann genauer auf die für die Erziehungswissenschaft besonders ertragreichen – weil Fähigkeit(s)konstruktionen) problematisierenden – Studies in Ableism eingehen sowie einschlägige Studienergebnisse für den schulischen Kontext zusammenfassen (3). Aus der Perspektive der Studies in Ableism werde ich dann eine exemplarische Kritik an der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Subjektivierung durch Leistung versuchen (4). Ich schließe mit einer Zusammenfassung des Ertrags und einer Reflexion des Verhältnisses von Pädagogik und Ableismus (5).

2. Die Subjektkritik der Cultural Disability Studies

Für einen Bezug von Subjektivierung zu dis-/ability liegt ein kulturwissenschaftliches Subjektverständnis nahe, das auf poststrukturalistischen Prämissen basiert. Subjekte gelten hier als »dezentriert« (Reckwitz 2016a): Statt Autonomie werden diskursive (Wissens-)Ordnungen betont, »welche das Bewusstsein eines Subjekts übersteigen und sich umgekehrt passende Subjektformen produzieren« (Reckwitz 2016a: 2). Betont werden weiterhin die Bedeutung historischer Repräsentationssysteme (vgl. Ricken/Rose 2023: 38), die Bedeutung von Materialität und die Bedeutung der körperlichen Verankerung für Prozesse der Subjektivierung (vgl. Reckwitz 2016b: 70). Blickt man von diesen Eckpfeilern eines kulturwissenschaftlichen Verständnisses dezentrierter Subjekte und performativer Subjektivierung auf Behinderung, ist man bereits in den Cultural Disability Studies (CDS) verortet. Ich werde die Perspektiven der CDS auf dis-/ability und Subjektivierung im Folgenden dadurch einführen, dass ich sie von anderen Perspektiven auf behinderte Subjekte (sog. Modelle von Behinderung) abgrenze:

In individualisierender Perspektive resultiert Behinderung ursächlich aus der im Körper einer Person verorteten Schädigung. Behinderung wird hier mit den »medizinisch, psychologisch oder pädagogisch diagnostizierbaren Beeinträchtigungen des Individuums gleichgesetzt« (Waldschmidt 2020b: 60). Insofern »ist« hier das jeweilige Subjekt behindert und »bedarf« der Rehabilitation (pädagogik oder Heilpädagogik) und Fürsorge. Behinderung ist in dieser Hinsicht »always subject to being erased if a solution comes along (cure, correction, elimination)« (Campbell 2012: 213). Aus kulturwissenschaftlicher Sicht erscheint diese Subjektkonstruktion individualistisch und die damit verbundenen Praktiken gerade als performative Herstellung behinderter Subjekte, die, so wie sie sind, nicht sein dürfen. Wird davon ausgegangen, dass eine solche individualisierende Perspektive bis heute lebensweltlich (vgl. Waldschmidt 2005: 16f.)

und auch in Schulbüchern (vgl. Bätge 2023) hegemonial ist, lässt sich folgern, dass sie als Wissensordnung, in Praktiken und in Materialisierungen (paradigmatisch in Form der Prothese) Körper zu nicht-/geschädigten und damit Subjekte zu nicht-/behinderten macht.

In Abgrenzung zu dieser Individualisierung unterscheidet ein soziales Modell von Behinderung eine individuelle Beeinträchtigung (*impairment*) von gesellschaftlich bedingter Behinderung (*disability*) und problematisiert damit Bedingungsfaktoren außerhalb des Körpers. Aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive erscheint diese dichotome Unterscheidung natürlich gegebener Beeinträchtigung und gesellschaftlicher Reaktion darauf allerdings als naturalistisch verkürzt¹ – erstens weil auch der beeinträchtigte Körper Effekt historisch-diskursiver Ordnungen ist (vgl. Tremain 2005) und zweitens weil dieser nur in Relation zu normativen Konstruktionen eines ›ganzen‹ Körpers denkbar ist (vgl. Tervooren 2002):

»That the discursive object called *impairment* is claimed to be the embodiment of natural deficit or lack [...] obscures the fact that the constitutive power relations that define and circumscribe ›impairment‹ have already put in place broad outlines of the forms in which that discursive object will be materialized.« (Tremain 2001: 632; Herv. i.O.)

Dis-/ability ist also kulturwissenschaftlich als ein »Bedeutungsphänomen zu fassen« (Dederich 2007: 41), das sich in verschiedenen Bereichen konstituiert: in sozialen Praktiken, institutionellen Strukturen, medialen Repräsentationen, Körpern und Selbstverhältnissen. Nicht-/Behinderung lässt sich insofern als *Dispositiv* verstehen (vgl. Waldschmidt/Karim/Ledder 2020; Karim 2022).

Die Perspektive der CDS richtet sich also *nicht* bzw. nie nur auf beeinträchtigte bzw. behinderte Menschen. Es geht weitreichender darum, die gesellschaftlichen *Zusammenhänge* zu beleuchten, in denen nicht-/behinderte Subjekte entstehen (vgl. Pfahl/Schönwiese 2022: 287). Das Erkenntnisinteresse lautet: »Wie, warum und wozu wird – historisch, sozial und kulturell – ›Anderssein‹ als Behinderung hergestellt, verobjektiviert und praktiziert?« (Waldschmidt 2020a: 12) Eine erste Antwort auf diese Frage lautet: Die Kategorie Behinderung sichert Vorstellungen von normalen, nicht-behinderten Subjekten. »Vor allem die Gegenwartsgesellschaft benötigt diese Kategorie als einen Abweichungstatbestand, um im Kontrast so etwas wie ›Normalität‹ herstellen und sichern zu können.« (Waldschmidt/Schneider 2007: 10)

Einen anthropologischen Gegenentwurf zur Dichotomie dis-/ability bildet ein Verständnis von konstitutiv verletzbaren Körpern und somit *vulnerablen Subjekten* (vgl. Tomasini 2019; Dederich/Tervooren 2024: 69f.; Burghardt et al. 2017). Dieses Subjektverständnis überschreitet die Unterscheidung dis-/ability, weil es »das existentielle Verwiesensein jedes Menschen auf die anderen zum Ausdruck« bringt (Tervooren 2002: 41). Es

1 Ich gehe auf diese Modelle nicht genauer ein, weil die weiteren Überlegungen an kulturwissenschaftliche Perspektiven anknüpfen. Vergleiche zur Gegenüberstellung der Modelle: Waldschmidt 2005; Hirschberg 2022. Zur Kritik an der theoretischen Verkürzung solcher Modelle siehe Waldschmidt 2020b.

ist aus dieser Perspektive als eine Kritik zu verstehen, da es die Wahrheitsdiskurse der Unterscheidung *dis-/ability* hinterfragt und ihre Machteffekte problematisiert.

Für die CDS ist weiterhin zentral, dass sie die soziale Positionierung der Forschenden relevant setzen. Das heißt, dass sie dem Wissen jener Personen eine hohe Bedeutung zumessen, die selbst Behinderungen erfahren (vgl. Waldschmidt 2020a: 458), weil hierdurch »eine andere Art von Wissen bereitgestellt wird als das Wissen, das häufig aus einer Stellvertreter*innenposition produziert wird« (Dederich/Tervooren 2024: 73). Neben dieser epistemischen Funktion wird damit auch ein politischer Anspruch verbunden, der darin besteht, die bestehenden Repräsentationsverhältnisse zu ändern. Kritisch anfragen lässt sich vor diesem Hintergrund, ob, wo und wie sich dieser politische und epistemische Anspruch in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung findet.

3. Ableismus und Subjektivierung

Eine für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung besonders relevante Fokussierung der CDS bieten die Studies in Ableism (SiA). Ihnen gilt *ability* als zentrales Differenzkriterium von Behinderung. Insofern bildet hier der pädagogische Grundbegriff *Fähigkeit* das Äquivalent für Nicht-Behinderung. Fähigkeit ist dabei in einem sehr weiten Sinne zu verstehen als ›Können‹. Fähig zu sein bedeutet, imstande zu sein, etwas zu tun oder zu erreichen. Fähigkeiten können einzelnen Menschen, aber auch Kollektiven und ebenso Materialitäten (bspw. einem Computer) zugeschrieben werden; vorherrschend ist aber die Zuschreibung von Fähigkeiten als etwas, das Individuen ›haben‹ und das auch von Individuen erwartet werden kann. Die Grundlage von Ableismus bilden in diesem Sinne »ideas, practices, institutions, and social relations that presume able-bodiedness« (Chouinard 1997: 380). Diese Annahme individuell fähiger Körper führt in Konsequenz dazu, dass bestimmte Fähigkeiten für eine umfassende Teilhabe vorausgesetzt werden. Sie führt außerdem zu einer Hierarchisierung von Menschen entlang von Fähigkeiten, die wiederum Gesellschaften durchzieht und strukturiert (vgl. Köbsell 2015: 21; Maskos 2015). Ableism besteht deshalb aus einem umfassenden »network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as the perfect, species-typical and therefore essential and fully human. Disability then is cast as a diminished state of being human« (Campbell 2009: 5). Fähigkeiten sind damit genauer als spezifische *Fähigkeitserwartungen* oder auch als *Fähigkeitsnormalität* zu verstehen, in deren Relation Behinderung entsteht. Laut Weisser (2018: 100) fungiert Behinderung nun als *individualisierende Erklärung* von Konflikten zwischen solchen Fähigkeitserwartungen und Fähigkeiten. Die Individualisierung dieses relationalen Konflikts bringt dann nicht nur Behinderung hervor, sie führt auch dazu, dass die generellen (Fähigkeits-)Erwartungen stabilisiert werden. Mit anderen Worten heißt das für die Pädagogik: Wenn eine Nicht-Passung von Fähigkeiten zu pädagogischen Fähigkeitserwartungen damit individualisierend erklärt wird, dass die*der Edukand*in (geistig, lern- etc.)behindert ist, führt das auch dazu, dass die pädagogischen Fähigkeitserwartungen selbst *nicht* als unpassend erscheinen. Insofern übernimmt die individualisierende Zuschreibung

›Behinderung‹ u. a. die Funktion, pädagogische Fähigkeitserwartungen oder -konstruktionen zu stabilisieren.²

Als eine schulstrukturelle Unterscheidung drückt sich diese Relation insbesondere in den Subjektpositionen³ der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. der Sonder- und Förderschüler*innen⁴ und der in Relation dazu fähigen Regelschüler*innen aus. Dabei bedeutet ›fähig‹ oder ›Regel‹ in dieser schulischen Unterscheidung: zu den Fähigkeitsnormen insofern zu passen, dass jemand den Anforderungen des Unterrichts genügt; und zwar unabhängig davon, ob dies darin begründet ist, dass die ›pädagogische Regelförderung‹ der Regelschullehrkräfte hierfür ausreicht, oder darin begründet ist, dass bspw. die Eltern zusätzliche Förderung bei den Hausaufgaben übernehmen. Sonder- oder förderpädagogisch bedürftige Subjekte werden Schüler*innen also dadurch, dass die Förderressourcen (Regelförderung, Eltern etc.) nicht genügen, um den unterrichtlichen Anforderungen zu entsprechen. Sie ›brauchen‹ also professionelle sonderpädagogische Förderung, um den Fähigkeitsnormen zu entsprechen. Die in dieser Weise diskursiv etablierten, relationalen Subjektpositionen (re-)produzieren sich wiederum auch in unterrichtlichen Praktiken inklusiver Schulen. Hier vollziehen sie sich in den situativen Unterscheidungen von dauerhaft un/genügend fähigen Schüler*innen; also von solchen Schüler*innen, die können, was zu können erwartet wird, und solchen, die diesen Erwartungen dauerhaft nicht genügen (vgl. Merl 2019). Für den Sportunterricht zeigen bspw. Studien, wie einzelne Schüler*innen – neben den dortigen »vergeschlechtlichten Zuschreibungen erwarteter Leistung« (Mummelthay 2024: 50) – auch im Hinblick auf Behinderung als »ungenügend mitspielfähig und daher gesondert unterstützungsbedürftig« (Schiller et al. 2021: 75) hervorgebracht werden und wie diese Fähigkeitsnormen in Sportlehrplänen festgeschrieben sind (vgl. Buchner/Giese/Ruin 2020). Für die Differenz Autismus zeigen Restayn, Köpfer und Wittwer (2022, o.S.), wie Lehrkräfte in Relation zu den Fähigkeits- und Verhaltenserwartungen der Selbstkontrolle und Compliance »Körperentwürfe des ›Autistischen‹« hervorbringen (vgl. zur Konstruktion von ADHS Haas 2021).

- 2 Die Abhängigkeit von *Fähigkeitserwartungen* verweist bereits darauf, dass Behinderung in einer reflexiven Perspektive keinesfalls als globale Nicht-Fähigkeit zu verstehen ist; jeder Mensch entwickelt Fähigkeiten. So gesehen wäre es angemessener, von *relativ ungenügenden Fähigkeiten* zu sprechen. Im Kontext der schulischen Konstruktion von Lernbehinderung findet sich dieses Argument schon mit Kanter: dass »es keine globale Lernfähigkeit des Menschen und damit umgekehrt keinen globalen Mangel an Lernfähigkeit im Sinne einer generellen Lernbehinderung (gibt)« (Kanter 1980 z.n. Werning/Lütje-Klose 2016: 19). Diskursiv konstruiert wird mit der Differenz dis-/ability aber eben gerade kein Kontinuum, sondern eine binäre Unterscheidung, die einen »great divide« (Campbell 2003) erzeugt, der Subjekte als Andere im Sinne von kategorial andersartig hervorbringt und sie gerade *nicht* auf einem Kontinuum positioniert.
- 3 Ich verwende den Begriff der Subjektposition, um eine ›Seinsweise‹ zu bezeichnen, die in Diskursen um dis-/ability etabliert und eine intelligible Seinsweise ist. Eine Subjektposition ist eine Position im Diskurs, die Subjekte einnehmen können bzw. zu deren Einnahme sie im Diskurs genötigt werden können. Ein sonderpädagogisch förderbedürftiges Subjekt zu *sein*, ist eine solche denkbare und einnehmbare Position, mit der spezifische Machteffekte einhergehen.
- 4 Zwar erfahren auch Schüler*innen Behinderung, die nicht zugleich einen formalen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, die schulische Kategorie bringt aber die Logik einer für die Schulpädagogik relevanten Behinderung zum Ausdruck.

Als eine explizite Anrufung dient zudem die inferiore Subjektposition ›Schüler*in mit sonderpädagogischem Förderbedarf‹ u.a. der (sonder-)pädagogischen Autorisierung. Das bedeutet, dass mit ihr eine Konstruktion des differenten Subjekts besteht, welche die unterrichtliche Differenzierung legitimiert (vgl. Merl 2024). Die *übergeordnete Funktion* der schulischen Unterscheidung mit/ohne Förderbedarf besteht in Anlehnung an Waldschmidt und Schneider (2007: 10) sowie Weisser (2018: 100) darin, pädagogische Fähigkeitserwartungen/-konstruktionen im Unterricht als eben angemessen zu stabilisieren: So wie der Wahnsinn *für* die Vernunft existiert (vgl. Foucault 1973: 177), existiert der sonderpädagogische Förderbedarf *für* die schulische Fähigkeitsnormalität. Diese schulische Fähigkeitsnormalität ist nicht zuletzt im individualisierenden Unterricht vom »Leitbild des selbständigen Schülers« (Rabenstein 2007; Reh/Rabenstein 2012) durchzogen, in dessen Relation Behinderung konstruiert wird (vgl. Merl 2023).

Biographische Narrationen behinderter Schüler*innen inklusiver Schulen zeigen, dass »*ableistische, differenzproduzierende Diskurse auf das Selbst*« (Buchner 2018: 294; Herv. i.O.) zurückbezogen werden. Das heißt, die so adressierten Schüler*innen wenden sich der ableistischen Anrufung zu, indem sie Strategien der Selbst-Normalisierung verfolgen; bspw. die »Verunsichtbarung von Beeinträchtigung« (Buchner 2018: 290). Sie wenden sich ableistischen Anrufungen aber auch zurückweisend zu, bspw. im emanzipatorischen »Einfordern eines barrierefreien Unterrichts« (Buchner 2018: 288). In pädagogischen Kontexten entfalten Fähigkeitserwartungen oder -normalitäten also eine »ableistische Sogwirkung« (Buchner 2018: 283) auf die Subjekte. In den SiA wird deshalb auch das Bestehen einer »compulsory able-bodiedness« (McRuer 2006, 2017) für die gesellschaftliche Teilhabe problematisiert. An diesen auf die Subjekte wirkenden Sog oder Zwang lässt sich mit den SiA zweierlei Kritik anschließen, die für die Subjektivierung in pädagogischen Kontexten relevant sind: Erstens impliziert ein Fähigkeitenszwang, dass Behinderung ein prekärer Subjektstatus ist, der dem Zwang zur Veränderung bzw. Anpassung unterliegt (s.o.). Entsprechend wird auch argumentiert, dass Behinderung gerade der Subjektstatus »fully human« abgesprochen wird (Campbell 2009: 5). Zweitens impliziert ein genereller Fähigkeitenszwang, dass eine Entlastung von diesem Zwang nur um den Preis der Subjektivierung als krank/behindert legitimiert wird. In dieser Entlastungsfunktion durch Behinderungskategorien zeigt sich die Doppeldeutigkeit von Subjektivierung als einerseits Unterwerfung unter eben jene Kategorie und andererseits zumindest partielle Ermächtigung im Sinne der Freistellung vom Fähigkeitenszwang. Pfahl bezeichnet diese Logik, »ein ›geschütztes Territorium‹ außerhalb der Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft zu etablieren, in dem Schüler und Schülerinnen durch reduzierte Erwartungen ›geschont‹« würden als »zentrale Ideologie der Sonderpädagogik« (Pfahl 2011: 202), welche in das subjektive Wissen der Schüler*innen über sich selbst einfließe. Ihre biographische Subjektwerdung vollziehe sich so »in Anlehnung an die bzw. Abgrenzung von der Subjektposition ›Sonderschüler‹« (Pfahl 2011: 202).

4. Kritik der Subjektivierungsforschung zu Leistung

Ich habe nun Subjektivierung und Behinderung in einer kulturwissenschaftlichen Perspektive umrissen und die Kritik der SiA an Subjektkonstruktionen entlang der Unterscheidung dis-/ability sowie einschlägige empirische Studien zum Kontext Schule dargestellt. Damit ist die pädagogisch grundlegende Kategorie der Fähigkeit in den Fokus der Subjektivierungskritik geraten. Ich werde im nächsten Schritt Perspektiven der Kritik vonseiten der SiA auf die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung zu Leistung beziehen. Ich fokussiere mich auf die Forschung zur Subjektivierungslogik von Leistung im schulischen Kontext (vgl. insb. Ricken/Reh 2017, 2018; Ricken 2018), weil »Leistung als Paradigma« (Reh/Ricken 2018) sowohl in der Schulpädagogik als auch in den SiA eine zentrale Rolle zukommt.

Das Bildungssystem kann als Feld verstanden werden, »in dem Rationalitäten angeeignet und in Subjektivitäten »übersetzt« werden (sollen)« (Balzer 2020: 469). Eine zentrale Rationalität ist dabei, dass formale Bildung auf die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten zielt und dies wiederum als wertvoll gilt, sei es, weil ihm ein ideell, ein funktional (i.S.v. Kompetenz), ein formell (i.S.v. Zertifikaten) oder ein ökonomisch positiver Wert beigemessen wird (vgl. Giesinger 2007). Bildungsinstitutionen stellen also durch ihre alltäglichen Praktiken mit her, dass Fähigkeiten als wertvoll gelten. Allerdings werden Fähigkeiten dabei in einer spezifischen Logik verstanden. Und mit dieser spezifischen Logik liegt auch eine »Übersetzung« in spezifische Subjektivitäten oder Subjektlogiken nahe. Ein Aspekt der spezifischen Logik von Fähigkeit ist ihre Verknüpfung zu Leistung bzw. genauer, der Logik, dass in Leistung(smessung) »Differenzen von jeweiligen Fähigkeiten sowie Motivationen und Volitionen zum Ausdruck« kommen (Ricken 2018: 51). Die subjektivierende Logik des spezifischen Fähigkeitsverständnisses und deren Verknüpfung zu Leistung hat Ricken wie folgt beschrieben:

»... man lernt sich selbst als ein »Fähigkeitenbündel« zu verstehen, das zum einen entweder bestimmte Fähigkeiten bereits hat oder die Fähigkeit hat, Fähigkeiten zu entwickeln, und zum anderen sich in seinen Produkten (und Erfolgen) manifestiert und immer wieder neu zu bewähren bzw. zu beweisen hat« (Ricken 2018: 55).

So überzeugend diese Argumentation sicherlich ist, lässt sie aus der bis hier entfalteten Perspektive der SiA doch die Kehrseite dieser Medaille vermissen. Denn was hier als *allgemeine* subjektivierende Logik herausgearbeitet wird, ist wohl eher die *partikuläre* Subjektivierung jener, die den generellen Fähigkeitserwartungen des Bildungssystems entsprechen. Sie erlernen sich als fähig oder gar als ganzes Bündel von Fähigkeiten, sie erlernen sich als Manifestation ihrer Produkte oder gar ihrer Erfolge. Dass sich wiederum andere als unfähig, ungenügend, als förderbedürftig und lernbehindert erlernen – gerade im Zusammenhang mit der Leistungslogik – bleibt unerwähnt. Aus der Warte der SiA gilt dies aber als Teil der subjektivierenden Logik von (Leistungs-)Fähigkeit.

Damit ist die Kritik bereits benannt. Ich werde diese nun anhand einzelner Charakteristika pädagogischer Fähigkeits- und damit eben auch Subjektlogiken ein wenig ausdifferenzieren: Fähigkeiten werden erstens in der Logik des *individuellen Besitzes* konstruiert. Dies findet in der Formulierung seinen Ausdruck, dass jemand bestimmte Fä-

higkeiten *hat*. Und ähnlich wie materieller Besitz ist dieser Besitz von bildungsinstitutionell valorisierten Fähigkeiten mit Status verknüpft. Dieses Charakteristikum von Fähigkeit impliziert als Subjektivierungslogik, dass man jemand *ist*, weil und insofern man etwas hat: Fähigkeiten. Es impliziert als Subjektivierungslogik zugleich aber auch: *Hat* man nur ungenügende dieser von Bildungsinstitutionen valorisierten Fähigkeiten, hat man auch nur einen minderen Status. Dieser institutionell manifestierte mindere Status besteht u.a. mit der Kategorie Sonder- bzw. Förderschüler*in (vgl. Pfahl 2011). Studien zeigen nicht nur, dass jene Schüler*innen ein Selbstverhältnis in Anlehnung oder Abgrenzung zu dieser Kategorie entwickeln (wie in Kap. 3 gezeigt). Sie zeigen auch, dass damit eine Beschämung einhergeht (vgl. Schumann 2007: 93; Preuss-Lausitz 1971). Und sie zeigen, dass sie im Kontext integrativer Schulen die »Entdeckung [ihres Status als Sonderschüler*in] durch Informationskontrolle zu verhindern suchen. [...] Dabei ist Statusunsicherheit das beherrschende Kennzeichen der Interaktion« (Preuss-Lausitz 1971: 186). Im Falle der Beschulung an einer Förderschule wird die Anrufung als lernbehindertes Subjekt von den Schüler*innen dadurch umgewendet, dass sie sich als »tendenziell ›falsch‹ klassifiziert« begreifen (Pfahl 2011: 200).⁵

Ein zweites Charakteristikum der Fähigkeits- und Subjektlogik zeigt sich darin, dass Menschen Fähigkeiten nicht einfach haben, sondern *man sich* Fähigkeiten aneignet oder sich zumindest aneignen kann. Betont wird in dieser Logik also die aktive Selbsttätigkeit, die ein *sich selbst steuerndes* Subjekt voraussetzt. In dieser Logik können Subjekte dann auch individuell für ihre (nicht) angeeigneten Fähigkeiten verantwortlich gemacht werden. Zudem ist die Legitimität der mit Bildungszertifikaten einhergehenden unterschiedlichen Berechtigungen grundlegend von dieser Zuschreibung individueller Verantwortung abhängig; denn als Leistung(sfähigkeit) kann nur gelten, was individuell beeinflusst werden kann. Es ist insbesondere diese Fähigkeits- und Subjektlogik, auf die sich im Kern die Kritik der SiA richtet, wenn sie die generelle Fähigkeitserwartung von »autonomous, independent bodies« (Goodley 2014: 21) problematisieren, von denen ein bestimmtes »degree of mastery over the mind and body« (Campbell 2012: 214) erwartet wird. Diese Subjektkritik bildet auch für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung den Ausgangspunkt der (empirischen) Beschäftigung mit Subjektivierung. Eine Ergänzung bieten die SiA also nicht durch diese Kritik, sondern durch die Betonung der behindernden Folgen dieses Subjektverständnisses. Es wird deshalb in den SiA nicht negiert, dass Selbsttätigkeit ein Aspekt der Entwicklung von Fähigkeiten ist. Kritisiert wird nur, dass mit dieser Betonung außer Acht bleibt, dass die Herausbildung von Fähigkeiten durch eine Vielzahl von Faktoren bedingt wird, die gerade nicht im Einflussbereich des Subjekts liegen. Menschen *eignen sich* nicht isoliert Fähigkeiten an, sondern die sich vollziehende Nicht-/Entwicklung von Fähigkeiten wird systematisch durch das beeinträchtigt, was in der Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens »umweltbezogene Bedingungsfaktoren« genannt wird (vgl. Heimlich 2022: 71;

5 Mit der Verbindung von Status und Fähigkeit ist die Intersektion von class und dis-/ability angesprochen, die sich nicht nur am bereits erwähnten Zusammenhang sozialer Herkunft und zugeschriebener sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen zeigt, sondern auch in der Studie »Hauptschüler: zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung« (Wellgraf 2012) zum Ausdruck kommt.

Lutz/Gebhardt 2023: 16). Das Ausblenden solcher Bedingungsfaktoren ist eine »Art von (Selbst-)Täuschung [...], die eine konstitutive Abhängigkeit übergeht« (Geipel/Mecheril 2014: 41), was wiederum eine notwendige Bedingung dafür ist, dass Behinderung zur individualisierenden Erklärung von Abweichung fungiert und auch nur fungieren kann. Nur dort, wo keine oder kaum beeinträchtigende umweltbezogene Faktoren vorliegen und zugleich die Abhängigkeit von befähigenden Faktoren ausgeblendet wird, scheint es angemessen, die *Entwicklung* von Fähigkeiten schlicht als eine individuelle *Aneignung* anzusehen, die dazu beiträgt, sich als individuelles Bündel von Fähigkeiten zu verstehen. Dort wo sich eine so verstandene individualistische Aneignung nicht vollzieht (bspw. aufgrund von Passungsproblemen oder Deprivation), liegt dann als ebenso individualisierende Erklärung eine medizinisch-psychologische Schädigung nahe (s.o.), wie sie bspw. mit der Konstruktion Lernbehinderung besteht. Eine solche naturalisierende und individualisierende Erklärung greift so weit in das Selbstverständnis ehemaliger Förderschüler*innen ein, dass eine ehemalige Förderschülerin gar »befürchtet, ihre Kinder könnten ihre Lernbehinderung erben« (Pfahl/Powell 2011: 200).

Ein weiteres Charakteristikum ist, dass Fähigkeit in Bildungsinstitutionen als etwas hervorgebracht wird, das man (nicht) *ist*. Fähig zu *sein* impliziert, wie es Ricken ausdrückt, dass man »sich in seinen Produkten (und Erfolgen) manifestiert« (Ricken 2018: 55). Fähig zu *sein*, bringt die Logik des sich Identifizierens auf den Punkt. Anders als im oben thematisierten Charakteristikum des individuellen Besitzes (Fähigkeiten *haben*), bei dem der damit einhergehende Status auf das Subjekt zurückwirkt, kommt hier schon in der sprachlichen Figur des *Fähig-Seins* die unmittelbare Formung des eigenen Selbst zum Ausdruck. Mit anderen Worten: Man hat nicht nur einen Wert, weil man Fähigkeiten besitzt, sondern man ist im hier thematisierten Sinne jemand, weil das, was man kann, einen ausmacht; also dasjenige Moment der Subjektivierung ausdrückt, das als Selbstverhältnis bezeichnet wird. Allerdings gilt dann auch hier, dass dieses *Fähig-Sein* logisch notwendig auch ein *Nicht-fähig-Sein* hervorbringt. Das heißt: Weil die einen sich als *fähig seiend* oder eben als *Fähigkeitenbündel* zu verstehen lernen, erlernen sich wiederum andere als *unfähig seiend*, als *ungenügend fähig seiend* oder eben als *behindert seiend* (vgl. Merl 2019: 161); sie erlernen sich gerade nicht oder zumindest weniger als solche, die *behindert werden*, wie es die SiA betonen. Mit der Perspektive der SiA lässt sich also formulieren: Die Logik von Fähigkeit als Moment des eigenen Seins trägt nicht nur dazu bei, dass manche sich in Bildungsinstitutionen als Fähigkeitenbündel erlernen können, sondern hat ebenso einen Anteil daran, dass andere sich als Unfähigkeitenbündel oder eben als (lern-)behindert erlernen. Diese subjektivierende Kehrseite wird in biographischen Studien im Paradigma der SiA im Kontext der Schule beleuchtet (vgl. Pfahl 2011; Buchner 2018).

Nun wäre es allerdings verkürzt zu argumentieren, dass immer dort, wo Fähigkeit gedacht oder valorisiert wird, zugleich Ableismus vorliegt oder auch Behinderung hergestellt wird. Ein für die Kritik der SiA zentrales, weiteres Charakteristikum der Fähigkeitslogik besteht darin, dass Fähigkeit im Bildungssystem auch grundlegend mit einer Leistungslogik verknüpft ist – dies insofern, als es bei Leistung, so Ricken, um die »Produktion eines fähigen und verantwortlichen Subjekts (im Sinne eines ›Zugrundeliegenden‹) und um dessen darauf bezogenes und darin basiertes Selbstverständnis« (Ricken 2018: 54) geht. Aber genau durch diese Kopplung individueller Fähigkeit an Leistung –

mit der Fähigkeit zu einer Leistungsfähigkeit wird – bringt die Schule noch ein ganz anderes Subjekt hervor, das hier unerwähnt bleibt: das lernbehinderte Subjekt, das der individualisierenden Erklärung der »negative[n] Abweichung von Leistungsnormen« dient (Pfahl/Schönwiese 2022: 292). Diese Subjektkonstruktion tritt »ausschließlich in solchen Gesellschaftsformationen auf, in denen das Lernen als eine messbare Leistung – eine Kompetenz oder Qualifikation – aufgefasst wird« (Schroeder 2009: 4). »Die ›Entdeckung‹ lernschwacher bzw. lernbehinderter Kinder ist somit die zwingende Folge der Einführung der modernen bürgerlichen Schule als einer Leistungsschule ›für alle‹« (ebd.: 5).

Zusammenfassend lässt sich mit den SiA also konstatieren, dass die überzeugende Analyse der (Subjektivierungs-)Logik von Leistung – nämlich Subjekte hervorzubringen, die sich als individuell fähig und verantwortlich verstehen – nur das halbe Bild zeichnet. Die Perspektive der Kritik, welche die SiA für die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung anzubieten hat, wäre insofern, auf die andere Hälfte, also »auf die Grausamkeiten ableistischer Fähigkeitsregime hinzuweisen, die oft im *Schatten der Aufmerksamkeit* liegenden [...] *Annahmen zu essentiellen Fähigkeiten aufzudecken* und ihre *produktive Verwobenheit in behindernde Körperverhältnisse* zu thematisieren« (Buchner 2018: 315; Herv. i.O.).

5. Fazit

Der Beitrag hat die Kritik der Cultural Disability Studies und Studies in Ableism an Subjektivierungen entlang von dis-/ability thematisiert. Fähigkeit gilt in diesen Studies als konstitutive Differenz von Behinderung. Zugleich gilt *Fähigkeit* als zentrale Referenz von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Es wäre allerdings unzutreffend, die für die Pädagogik grundlegende Valorisierung von Fähigkeiten in einen kausalen Zusammenhang zur Produktion behinderter Subjekte zu stellen. Die Valorisierung von Fähigkeiten ist eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung der Subjektivierung entlang der Unterscheidung fähig/behindert. Notwendige Bedingung ist mindestens auch ein spezifisches Fähigkeits- und damit Subjektverständnis, das im Umkehrschluss Behinderung als negative Abweichung produziert: Das fähige Subjekt der Pädagogik muss individualisierend verstanden werden als eines, das *sich selbst* Fähigkeiten aneignet, diese besitzt und zu verantworten hat und die sein Selbstverhältnis ausmachen (›fähig sein‹). Fähigkeiten müssen notwendig auch als Disposition für Leistung und diese wiederum als messbare Größe verstanden werden. Eine Absicherung der so verstandenen Konstruktion von Fähigkeit und fähigen Subjekten besteht darin, die (dauerhafte und weitreichende) Abweichung von dieser Konstruktion als Behinderung individualisierend zu erklären (vgl. Weisser 2018: 100). Für das so umrissene, spezifisch fähige Subjekt der Pädagogik ist Behinderung das konstitutive Außen und das behinderte Subjekt ein Effekt mit weitreichenden Folgen. Das heißt dann auch: Pädagogik ist nicht per se ableistisch, aber die gegenwärtig im Bildungssystem hegemoniale Logik (leistungs-)fähiger Subjekte ist grundlegend ableistisch. Das erziehungswissenschaftliche Interesse, die Subjektivierung (leistungs-)fähiger Subjekte zu verstehen, scheint mir in dieser Hinsicht gut beraten, auch deren negative Abweichungskonstruktionen –

die verschiedenen Konstruktionen behinderter Subjekte – als konstitutives Moment zur Sicherung des hegemonialen Subjekts der Pädagogik zu thematisieren.

Literatur

- Balzer, Nicole (2020): Pädagogik. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hg.): Foucault-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 463–474.
- Bätge, Carolin (2023): Hilfsbedürftig oder selbstbestimmt? Darstellungen von Menschen mit Beeinträchtigung und Inklusion im Schulbuch. Bielefeld: transcript.
- Boger, Mai-Anh/Biermann, Julia/Brehme, David/Köbsell, Swantje/Maskos, Rebecca/Pfahl, Lisa (2022): Editorial: Abseits und Jenseits des Sozialen Modells – Behinderung in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Disability Studies, S. 1–3. https://doi.org/10.15203/ZDS_2022_2.01 [Zugriff: 23.02.2024].
- Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration: Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchner, Tobias/Giese, Martin/Ruin, Sebastian (2020): Inklusiver Sportunterricht? Fähigkeitskritische Perspektiven auf Curricula des Schulfachs Sport. In: Dietze, Torsten/Gloystein, Dietlind/Moser, Vera/Piezunka, Anne/Röbenack, Laura/Schäfer, Lea/Wachtel, Grit/Walm, Maik (Hg.): Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 278–285.
- Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2017): Vulnerabilität: pädagogische Herausforderungen. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Campbell, Fiona Kumari (2003): The Great Divide. Ableism and Technologies of Disability Production (PhDThesis). Queensland University of Technology, <https://eprints.qut.edu.au/15889/> [Zugriff: 09.02.2024].
- Campbell, Fiona Kumari (2009): Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Campbell, Fiona Kumari (2012): Stalking Ableism: Using Disability to Expose »Able« Narcissism. In: Goodley, Dan/Hughes, Bill/Davis, Lennard J. (Hg.): Disability and Social Theory: New Developments and Directions. New York: Palgrave Macmillan, S. 212–230.
- Chouinard, Vera Ann (1997): Making Space for Disabling Differences: Challenging Ableist Geographies: Introduction: Situating Disabling Differences. In: Environment and Planning D: Society and Space 8, 15/4, S. 379–387, <https://doi.org/10.1068/d150379> [Zugriff: 11.02.2024].
- Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Bielefeld: transcript.
- Dederich, Markus/Tervooren, Anja (2024): Disability Studies in der Erziehungswissenschaft. Prolegomena eines un/bekannten Forschungsfelds. In: Zeitschrift für Pädagogik 70, 1, S. 59–78.
- Foucault, Michel (1973): Wahnsinn und Gesellschaft: Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Geipel, Karen/Mecheril, Paul (2014): Postsouveräne Subjektivität als Bildungsziel? Skeptische Anmerkungen. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 35–54.
- Giesinger, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? Weinheim: Beltz.
- Goodley, Dan (2014): Dis/ability Studies: Theorising Disablism and Ableism. Hoboken: Taylor and Francis.
- Haas, Benjamin (2021): Die ADHS der Sonderpädagogik: zur diskursiven Konstruktion des ›Nicht_Normalen‹ auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heimlich, Ulrich (2022): Pädagogik bei Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen. Stuttgart: UTB.
- Hirschberg, Marianne (2022): Modelle von Behinderung in den Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hg.): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 93–108.
- Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hg.) (2013): Was ist Kritik? Berlin: Suhrkamp.
- Karim, Sarah (2022): Soziologische Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hg.): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer VS, 143–159.
- Köbsell, Swantje (2015): Ableism: Neue Qualität oder alter Wein in neuen Schläuchen? In: Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (Hg.): Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript, S. 21–34.
- Lutz, Stephanie/Gebhardt, Markus (2023): Fallbuch zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. Praxisbeispiele in Inklusion und Förderschule in Bayern Version 0.2. Universität Regensburg, <https://doi.org/10.5283/EPUB.53980> [Zugriff: 10.01.2024].
- Maskos, Rebecca (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Inklusion 10, 2, www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260 [Zugriff: 10.01.2024].
- McRuer, Robert (2006): Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability. New York: New York University Press.
- McRuer, Robert (2017): Compulsory Able-Bodiedness and Queer/Disabled Existence. In: Davis, Lennard J. (Hg.): The Disability Studies Reader. 5. Aufl. New York/London: Routledge, S. 396–405.
- Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merl, Thorsten (2023): On the Norm of Individual Autonomy in School. In: Hangartner, Judith/Durler, Héloïse/Fankhauser, Regula/Girinshuti, Crispin (Hg.): The Fabrication of the Autonomous Learner. London: Routledge, S. 192–205.
- Merl, Thorsten (2024): Zur Autorisierung unterrichtlicher Differenzierungen mittels Pathologisierung. In: Mayer, Ralf/Parade, Ralf/Sperschneider, Julia/Wittig, Steffen (Hg.): Schule und Pathologisierung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 265–283.
- Mummelthey, Samira (2024): Leistung, Körper, Differenz im Sportunterricht. Erste Ergebnisse einer praxistheoretischen Diskursethnographie. In: Rabenstein, Kers-

- tin/Bräuer, Christoph/Hülsmann, Delia/Mummelthey, Samira (Hg.): Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39–54.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.
- Pfahl, Lisa/Powell, Justin J.W. (2011): Legitimizing School Segregation. The Special Education Profession and the Discourse of Learning Disability in Germany. In: *disability & society* 26, 4, S. 449–462.
- Pfahl, Lisa/Schönwiese, Volker (2022): Disability Studies in der Erziehungswissenschaft. In: Waldschmidt, Anne (Hg.): *Handbuch Disability Studies*. Wiesbaden: Springer VS, S. 287–303.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1971): Probleme der Integration von Sonderschülern in die Gesamtschule. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22, S. 183–193.
- Rabenstein, Kerstin (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern*. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–60.
- Reckwitz, Andreas (2016a): Die ›neue Kulturosoziologie‹ und das praxeologische Quadrat der Kulturanalyse. In: *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript, S. 23–48.
- Reckwitz, Andreas (2016b): Doing subjects: Die praxeologische Analyse von Subjektivierungsformen. In: *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript, S. 67–82.
- Reh, Sabine/Bühler, Patrick/Hofmann, Michèle/Moser, Vera (2021): Einleitung. Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems. In: *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 7–28.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen: Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–246.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.) (2018): *Leistung als Paradigma: zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Restayn, Ann-Marie/Köpfer, Andreas/Wittwer, Jörg (2022): Der ›autistische Körper‹ – eine empirische Perspektivierung vor dem Hintergrund schulischer Fähigkeitserwartungen. In: *Zeitschrift für Disability Studies* 1, 2, S. 1–10, https://doi.org/10.15203/ZDS_2022_2.05 [Zugriff: 02.09.2024].
- Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ›Leistung‹. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.): *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–60.

- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): Prüfungen – systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, 3, S. 247–258.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2018): Leistung als Paradigma. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.): *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–17.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine (2023): Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne Sophie/Kuhlmann, Nele (Hg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung: subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 20–67.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink, S. 17–28.
- Schiller, Daniel/Rode, Daniel/Zander, Benjamin/Wolff, Dennis (2021): Orientierungen und Praktiken sportunterrichtlicher Differenzkonstruktionen. Perspektiven praxistheoretischer Unterrichtsforschung im formal inklusiven Grundschulsport. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 3, 14/1, S. 67–81.
- Schroeder, Joachim (2009): Lernbehinderungen. In: Moser, Vera (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online: Fachgebiet: Behinderten- und Integrationspädagogik, Formen der Behinderung*. Weinheim/München: Juventa, S. 1–31.
- Schumann, Brigitte (2007): »Ich schäme mich ja so!« Die Sonderschule für Lernbehinderte als »Schonraumfalle«. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tervooren, Anja (2002): Der verletzte Körper als Grundlage einer pädagogischen Anthropologie. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik online* 1, 1, S. 28–43, https://postkoloniales-woerterbuch.uni-koeln.de/hin/hpo/heilpaedagogik_online_0102.pdf [Zugriff: 10.01.2024].
- Tomasini, Floris (2019): *Vulnerable Bodies: New Directions in Disability Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Tremain, Shelley (2001): On the Government of Disability. In: *Social Theory and Practice*, Florida State University Department of Philosophy 27, 4, S. 617–636, www.jstor.org/stable/23559193 [Zugriff: 31.01.2024].
- Tremain, Shelley (2005): Foucault, Governmentality, and Critical Disability Theory. An Introduction. In: Tremain, Shelley (Hg.): *Foucault and the Government of Disability. In: Corporealities*, Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press, S. 1–24.
- Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 29, H. 1, S. 9–31, www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1877/ssoar-psychges-2005-1-waldschmidt-disability_studies_individuelles.pdf?sequence=1 [Zugriff: 10.01.2024].
- Waldschmidt, Anne (2020a): *Disability Studies zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Waldschmidt, Anne (2020b): Jenseits der Modelle. Theoretische Ansätze in den Disability Studies. In: Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje/Wesselmann, Carla (Hg.): *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: zwischen Emanzipation und Vereinahmung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 56–73.

- Waldschmidt, Anne/Karim, Sarah (2022): Was sind Disability Studies? Profil, Stand und Vokabular eines neuen Forschungsfeldes. In: Waldschmidt, Anne (Hg.): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–15.
- Waldschmidt, Anne/Karim, Sarah/Ledder, Simon (2020): Wie lässt sich ›Dis/ability‹ mit Hilfe des Dispositivkonzepts nach Michel Foucault theoretisch denken und empirisch untersuchen? Eine Einführung. In: Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje/Wesselmann, Carla (Hg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum: zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 158–164.
- Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (2007): Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kultursoziologische Grenzgänge – eine Einführung. In: Waldschmidt, Anne (Hg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript, S. 9–25.
- Weisser, Jan (2018): Inklusion, Fähigkeiten und Disability Studies. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 93–109.
- Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler: zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: transcript.
- Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgit (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. 4., überarbeitete Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt.