

# Körper und Fähigkeit. Ableism-kritische Perspektiven für die Sportpädagogik

Tobias Buchner

## 1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag<sup>1</sup> nimmt auf den im Zentrum der Tagung stehenden Terminus des Körpers unter einer machtkritischen theoretischen Perspektive Bezug. Beim Körper handelt es sich demzufolge nicht um eine ahistorische, natürliche bzw. ontologische Gegebenheit. Vielmehr werden Körper bzw. der Körper stets machtvoll hervorgebracht (Foucault, 1977). Mit einer solchen Perspektivierung wird die Materialität des Körpers nicht bestritten. Vielmehr wird er als umkämpfte Zone begriffen, die in Relation zu Diskursen, Ökonomien und den damit verwobenen epochalen Gegebenheiten unterschiedliche Codierungen produziert. Das Denken, Fühlen oder Bewerten von Körpern fußt dieser Denkrichtung entsprechend nicht auf objektiven Wahrheiten oder naturgegebenen Selbstverständlichkeiten, sondern ist das machtvolle Produkt gesellschaftlicher Kämpfe, über die letztlich auch Differenzen in den Körper eingeschrieben werden. Franziska Bruner beschreibt diese Prozesse prägnant, wenn sie anmerkt, dass Körper

*„unweigerlich vergeschlechtlicht, sozial klassifiziert, ethnisch und kulturell codiert sowie Normalitäts- und Ästhetikdiskursen unterworfen [werden]. So werden unterschiedliche und unterschiedene Körper laufend hervorgebracht und verändert. Im Zuge dieser Herstellungsverhältnisse von Körpern manifestieren sich gesellschaftliche Macht- und Dominanzverhältnisse“ (Bruner, 2005, 33).*

Der Körper stellt demzufolge so etwas wie ein Einfallstor von Macht dar – bzw. Macht setzt häufig am Körper an. In meinen weiteren Ausführungen nehme ich einen spezifischen Modus der Herstellung verkörperter Differenz in den Blick, nämlich jenen, der sich Zu- und Abschreibungen von

---

1 Dieser Text basiert auf der im Rahmen der Tagung von mir vorgetragenen Keynote, die sich dem Versuch widmete, ableism-kritische Perspektiven für Sport(Pädagogik) zu entwerfen.

Fähigkeiten bedient. Dabei beziehe ich mich auf Überlegungen aus einer relativ jungen Disziplin, den Disability Studies (Brehme et al., 2020) – um diese Theoreme für sportpädagogische Anliegen fruchtbar zu machen. Denn ähnlich wie in der Sportpädagogik (siehe hierzu Ruin et al. i. d. B.), stellt auch in den Disability Studies der Körper einen prominenten Fokus dar – bzw. erfolgt hier eine rege theoretische Auseinandersetzung zum Zusammenhang von Körper und dis/ability. Anschließend widme ich mich einem wesentlichen Diskursstrang oder besser: einer Kritiklinie, die im Rahmen der Disability Studies entwickelt wurde, die unter der Überschrift „Ableism“ geführt wird. Ableism steht für ein Dominanzverhältnis, das über Fähigkeitserwartungen und -zuschreibungen organisiert ist und uns alle durchdringt - und berühmt-berüchtigt ist für seine Liaisonen mit anderen Differenzordnungen (Maskos, 2015). Nicht nur diesem Aspekt Rechnung tragend, entwerfe ich ein Verständnis von Ableism, das gewissermaßen als ‚breites‘ Verständnis von Ableism bezeichnet werden könnte. Hierbei geht es um die Kritik an einer ableistischen Gesellschaft, welche bestimmte Körper behindert – aber auch darum, den Blick dafür zu öffnen, wie wir alle in dieses System auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Intensitäten verstrickt sind. Denn Ableism ist als Imperativ zu verstehen, dem wir alle ausgesetzt sind, der als selbstverständlich erachtet wird und den wir alle, mal mehr, mal weniger reproduzieren (Campbell, 2009).

Der vorliegende Aufsatz verfolgt das Ziel, die zuvor skizzierte, ableism-kritische Perspektive auf Körper für Sportpädagogik nutzbar zu machen. So wird zunächst ausgeführt, was eine ableism-kritische Perspektive auf den Körper charakterisiert. Zudem werden grundlegende Elemente ableistischer Ordnungen erläutert und anhand zweier spezifischer Felder exemplifiziert: Fähigkeitsbezogenen Regimen der frühen Kindheit sowie das Feld der Schule. Dabei lehne ich mich an machtkritische sowie subjektivierungstheoretische Konzepte von Michel Foucault (1977) sowie Judith Butler (2001) an. Wie dargelegt wird, kann Ableism als Differenzordnung begriffen werden, die fähigkeitsbasierte Unterschiede und damit verknüpfte Hierarchien hervorbringt, die Subjekten jedoch scheinbar als ‚natürlich‘ erscheinen. Subjekte erlernen im Rahmen dieser Ordnungen die Bedeutung von ‚able-bodiedness‘ und sich entsprechend zu führen. Im dritten Teil des Aufsatzes werden diese Perspektiven anhand von zwei möglichen analytischen Schwerpunktsetzungen für eine ableism-kritische Sportpädagogik exemplarisch skizziert. Am Ende des Aufsatzes steht ein kurzes Resümee.

## *2. Ableism und die Konstruktion der ‚fähigen‘ Mehrheit*

Ableism steht, wie andere Ismen auch, für die Kritik an einem Machtverhältnis – und zwar an jenem, das über die Ab- und Zuschreibungen von Fähigkeiten (re-)produziert wird, in Relation zu denen In- und Exklusionsprozesse, Zugehörigkeitsregeln und auch Privilegien-Systeme organisiert werden (Buchner, 2022). Es geht also, wie der Anglizismus bereits andeutet, um Fähigkeiten – bzw. um Fähigkeiten und Körper. Doch was bedeutet in diesem Kontext ableistisch? Als ableistisch können Praktiken bezeichnet werden, durch die im Rahmen einer hierarchisierten, fähigkeitsbezogenen Differenzordnung die Marginalisierung und Exklusion von als nicht oder weniger fähig klassifizierten Subjekten von materiellen, sozialen und symbolischen Ressourcen betrieben wird (ebd.). Wie es in dieser spezifischen Definition von ableistisch bereits anklingt, wird hier ein Verständnis vertreten, wonach mit dem Nachdenken über Ableism nicht nur eine Kritik der Herstellung von dis/ability betrieben wird; sondern es geht um eine grundlegende Kritik an Fähigkeitsregimen, die sämtliche Subjekte unserer Gesellschaft betreffen und verletzen – wenn auch in unterschiedlicher Intensität und Wirkmächtigkeit – unser Denken, unsere Gefühle, unser Sprechen, usw. ordnen oder zumindest stark beeinflussen. Welche Blickwinkel eröffnet jedoch Ableism auf den Körper? Wie der Terminus bereits verrät, geht es bei Ableism und der Rolle von Fähigkeit/en nicht primär um Kategorisierungen von Körperhüllen, deren Einsortierung in den Bereich der Devianz oder deren Deklaration als beeinträchtigt. Vielmehr erlaubt eine ableism-kritische Perspektive die Untersuchung der mit dem Körper verschränkten Fähigkeitserwartungen – bzw. den Fähigkeitserwartungen, die mit Körpern verknüpft werden. Im Unterschied zum sogenannten individuellen Modell von Behinderung wird in Konsequenz nicht danach gefragt, wie der beeinträchtigte Körper möglichst gut behandelt und normalisiert werden kann. Das Aufmerksamkeitsinteresse wird auch nicht auf den marginalisierten, behinderten Körper gelenkt. So werden in ableism-kritischen Analysen zu Körper und Behinderung nicht die Marginalien, die als anders, als anormal positionierten Körper fokussiert. Vielmehr wird eine Untersuchungsstrategie verfolgt, mit der der Fokus auf das Zentrum gerichtet wird: die Mitte der Gesellschaft und den darin eingelagerten Selbstverständlichkeiten, Mehrheiten, Begehren und Normalitätsvorstellungen, gepaart mit der Frage danach, welche Rolle Fähigkeit hierbei spielt – um von diesen Befunden ausgehend zu analysieren, wie Ausschluss und Hierarchien hergestellt werden. In diesem Zentrum der ableistischen

Ordnung, so die These, finden sich Normen und Phantasien von fitten, gesunden, fähigen Körpern eingelagert (Giese & Ruin, 2018) – verknüpft mit einer Ausrichtung der Ordnung auf die Produktion von ‚able bodied‘ (Maskos, 2023). Wie dieses innerhalb der Disability Studies mittlerweile prominente Konzept verdeutlicht, kann Fähigkeit nicht ohne Körper gedacht werden – bzw. ist *Fähigkeit stets an Körper rückgebunden*. Fähigkeit und Körper hängen demzufolge untrennbar zusammen und bedingen sich gegenseitig. Dieses Verhältnis soll kurz genauer betrachtet werden – und zwar anhand des bereits angesprochenen Konzepts ‚able bodied‘. Dieses wird in der renommierten Cambridge Dictionary wie folgt definiert:

*„people who are healthy and have no illness, injury, or condition that makes it difficult to do the things that other people do” (Cambridge Dictionary, o. J.).*

An dieser Definition fällt zunächst auf, dass der Status ‚able bodied‘ auf eine Abgrenzung von einem Außen angewiesen ist: dem unfähigen Körper. Dieser unfähige Körper wird wiederum dadurch charakterisiert, dass er als nicht fähig dazu erachtet wird, das zu tun, was andere Leute können. Das ‚nicht Können‘ stellt hier also den Abgrenzungsmarkierer dar. Mit der angesprochenen Differenzierung in ‚Können/nicht Können‘ ist schließlich ein typisches Charakteristikum fähigkeitsbasierter Differenzordnungen angesprochen, das von Fiona Kumari Campbell als ‚great divide‘ (Campbell, 2003) bezeichnet wird: eine binarisierende Unterteilung in dis/abled, inklusive der auf diese Dichotomie Bezug nehmenden Einsortierungspraktiken in normal/nicht normal und die mit diesen Positionierungen verbundenen Privilegien, Benachteiligungen und affektiven Aufladungen. Behinderung wird dabei zum Unerwünschten, zu Vermeidenden bzw. zum negativen Spiegelbild des ‚normalen‘, ‚able bodied‘ Subjekts (Campbell, 2009) – worin sich bereits die Sogwirkungen in Richtung einer anzustrebenden Positionierung innerhalb der Mehrheit der fähigen Körper andeutet. So wird es selbstverständlich, im Königreich der Fähigkeiten zum Kreis der Fähigen zählen zu wollen. Ableistische Differenzordnungen sind also unter anderem dadurch charakterisiert, dass sie zwei Gruppen bilden. Die Mehrheit der Subjekte, genauer: die dominante Mehrheit bilden hierbei jene, die als ‚able bodied‘ gelten, sich verstehen und sich gleichzeitig von als nicht oder weniger fähig Erachteten abgrenzen.

Welche Fähigkeiten in derlei Konstruktionsprozessen relevant werden, ist jedoch keineswegs arbiträr. Gregor Wolbring schreibt hierzu, dass es so etwas wie essentielle Fähigkeiten gibt (Wolbring, 2008), also quasi ‚must

*have' abilities*: Dazu zählen unter anderem sehen, gehen, hören, sprechen können, aber auch die Fähigkeit, etwas in einer Art und Weise greifen oder vom Boden aufheben zu können – und zwar entlang eines Bewegungsablaufs, der als ‚normal‘ lesbar ist. Körper müssen demzufolge als essentiell erachtete Fähigkeiten performieren können – und diese Performanzen müssen einer bestimmten Normierung entsprechen, um als ‚able bodied‘ anerkennbar zu werden. Dabei werden bestimmte Fähigkeiten priorisiert und andere nicht: zum Beispiel gehen gegenüber auf dem Boden entlang krabbeln zu können, oder mit den Händen etwas aufheben können statt mit dem Mund (Wolbring, 2021). Allerdings existieren auch fluidere Anforderungen an ‚fähige‘ Körper. Diese sind bis zu einem gewissen Grad kontingent. Exemplarisch kann diesbezüglich auf die zunehmende Bedeutung digitaler Fähigkeiten und der damit verbundenen feinmotorischen und kognitiven Fähigkeiten verwiesen werden - Fähigkeiten, die vor hundert Jahren keine Relevanz besaßen. Welcher Körper als ‚fähig‘ gelesen wird und welcher nicht, hängt aber auch von einer Situation und der in sie eingelagerten Fähigkeitserwartungen ab. So spielt es in einem IT-Büro möglicherweise keine Rolle, ob ein Individuum einen Rollstuhl benutzt oder nicht, in einer Umwelt voller Treppen jedoch schon.

Aber zurück zu den essentiellen Fähigkeiten: Wie kommt es, dass diese sich als selbstverständlich erwartbare Fähigkeiten in den Subjektivitäten der ‚Fähigen‘ einlagern? Einerseits kann diesbezüglich auf endogene, biologische Programme verwiesen werden, die in uns eingelagert sind und uns dazu antreiben, Fähigkeiten anzueignen. Andererseits zeigen sich jedoch auch gewisse exogene Strukturen, die in Relation zu Fähigkeiten bzw. dem Erwerb von Fähigkeiten mal subtil, mal weniger subtil, wirken – und zwar bereits in sehr frühen Lebensphasen. Exemplarisch soll dies anhand von fähigkeitsorientierten Regimen der Frühen Kindheit erläutert werden.

## 2.1 Fähigkeitsbezogene Regime früher Kindheit: die Erzeugung fähigkeitsbezogener Affekte und Zwänge zur Selbstführung auf ‚able bodiedness‘

Fähigkeitserwartungen zeigen sich tief in Diskurse und Praktiken der frühen Kindheit verankert, z.B. in Vorsorgeuntersuchungen und den dabei zur Anwendung kommenden Dokumenten (wie etwa der österreichische Mutter-Kind-Pass) - welche dazu beitragen, dass Eltern zu einer Beobachtung der körperlichen Entwicklung ihres Kindes sowie des damit verknüpften

Fähigkeitserwerbs angehalten werden (Buchner & Pfahl, 2017). Denn die in den Dokumenten enthaltenen Graphiken werden von Eltern als Aufforderung interpretiert, die ‚normale‘ körperliche Entwicklung ihres Kindes zu gewährleisten, wie Helga Kelle (2007) es im Rahmen ihrer Studie zu Vorsorgeuntersuchungen beschreibt. Die affektive Abstützung dieser Mechanismen zeigt sich unter anderem in den von Kelle und Kolleginnen beobachteten Ängsten von Müttern im Rahmen von Vorsorgeuntersuchungen, ihr Kind könne den in die Dokumente eingeschriebenen Normen altersgemäßer Entwicklung und eines entsprechenden Erwerbs von Fähigkeiten nicht entsprechen (Kelle 2010). So ließen sich verschiedene Interventionen rekonstruieren, mit denen Eltern ihr Kind zu einer ‚normalen Performanz‘ zu bewegen versuchten oder eine solche auch lediglich vorzutäuschen – um den in Vorsorgeuntersuchungen aufgerufenen Normalitätsgeboten zu entsprechen (Kelle & Ott 2012). In diesen Praktiken, so die These, spiegelt sich letztlich die Wirkmächtigkeit der Normen und deren Verinnerlichung. Der dahinterliegende Zwang wird durch die affektiv abgesicherte, scheinbar selbstverständliche ‚Umarmung‘ der fähigkeitsbezogenen Norm verborgen (Campbell 2008). Wie bereits angedeutet, wird in diesen Szenarien eine spezifische fähigkeitsbezogene Subjektivierung der involvierten Kinder angeregt:

*„Kinder spüren den Blick der Eltern, deren Angespanntheit in Vorsorgeuntersuchungen sowie deren Erleichterung im Falle der Erfüllung der fähigkeitsbezogenen Vorgaben. Behinderung treibt als angstbesetztes Zerrbild die ‚Sorge um die kindliche Entwicklung‘ zusätzlich an und sichert die Wirkmächtigkeit des Regimes affektiv ab. Derart verschafft sich (Bio-)Macht Zugang zum Inneren von Familien und beeinflusst Eltern-Kind-Interaktionen“ (Buchner & Pfahl, 2017, 214).*

Zwar verfügen Kinder potenziell über widerspenstige Positionierungen und Praktiken bezüglich des hier skizzierten Regimes, mit Butler (2001) können die beschriebenen Szenarien jedoch als Brutkästen für das Herausbilden leidenschaftlicher Verhaftungen mit fähigkeitsbezogenen Normen gedacht werden. Gleichzeitig werden Kinder bei zeitgerechter Aneignung und Performanz der präskriptiven Fähigkeitsparameter gelobt.

So ist anzunehmen, dass die Mehrheit der sich als able-bodied verstehenden oder als able-bodied Einsortierten bereits sehr früh lernt, die notwendigen Fähigkeiten herauszubilden bzw. einen als fähig lesbaren Körper herauszubilden. Schließlich ist es auch nicht bedeutungslos, ob ein Körper als ‚fähig‘ lesbar wird oder nicht. Denn im Falle des Zweifels folgt eine

Überstellung in die Regime der Frühförderung. Diese können ermächtigen – im Sinne einer unterstützenden Normalisierung des Fähigkeitserwerbs. Gleichzeitig können sie auch den Beginn der Überführung in ein Sonder-System darstellen, über welches dauerhaft das Nicht-Entsprechen markiert und verkörperte Differenz verstärkt produziert wird. So entsteht einerseits das, was Rupert McRuer (2002) als ‚compulsory able-bodiedness‘ fasst, andererseits zeigen sich hier bereits die Konturen eines fähigkeitsbezogenen Privilegiensystems, das die Ordnung zusätzlich absichert.

Schule kann unter der hier vorgeschlagenen Perspektive als bedeutsame Arena verstanden werden, in welcher der Körper und Fähigkeiten in einer spezifischen Art und Weise geformt werden (sollen) und Subjekte dabei mit dem bereits angesprochenen Privilegiensystem konfrontiert werden.

## 2.2 Schule als Produktionsort ‚fähiger‘ Körper

Schule stellt einen zentralen Ort für die Produktion ‚fähiger Körper‘ dar. Macht setzt in Schulen in spezifischer Art und Weise am Körper und seinen Fähigkeiten an (Foucault, 1977). Kinder sind z.B. dazu angehalten, ihren Körper in festgelegten Intervallen still zu halten bzw. ‚ruhig‘ zu sitzen, dabei zuzuhören, erst zu sprechen, wenn dies erlaubt ist, bestimmte Fähigkeiten im Rahmen des Sportunterrichts herauszubilden, usw. Kinder und Jugendliche sollen sich entsprechend hier die qua Curricula programmatisch gesetzten Wissensformen und Fähigkeiten aneignen, was immer auch eine spezifische Disziplinierung des Körpers inkludiert (ebd.). Dadurch sollen Kinder und Jugendliche zu verantwortungsvollen Bürger:innen erzogen und zur Partizipation am Arbeitsmarkt befähigt werden. Schule produziert unter diesem theoretischen Rahmen betrachtet jene ‚abled bodies‘, die in der jeweiligen Epoche gesellschaftlich und vor allem ökonomisch benötigt werden (ebd.). Mit der Einweisung in die Subjektposition Schüler:in wird also ein Schema aktiviert, in dessen Rahmen der Erwerb spezifischer Fähigkeiten verpflichtend wird, z.B. die basalen schulischen Fähigkeiten des Lesens, Rechnens und Schreibens. Das derart ausgerichtete, schulische Befähigungsprogramm ermächtigt Subjekte, macht es sie doch gesellschaftlich handlungsfähig.

Das Konstrukt der Jahrgangsklasse zeigt sich mit diesem Befähigungsprogramm eng verwoben. Schließlich wird über die jahrgangsweise Einsortierung von Schüler:innen bzw. deren Körpern in Kohorten eine Ordnung hergestellt, die eine Homogenisierung des Fähigkeitserwerbs ermöglichen



soll. Gleichaltrige sollen sich dabei klassenweise entlang eines curricular definierten, verzeitlichten Ablaufplans dieselben Fähigkeiten in einer institutionell bestimmten Taktung aneignen. Andererseits dient die Jahrgangsklasse als Argumentationsgrundlage für die Möglichkeit eines vermeintlich gerechten fähigkeitsbezogenen Vergleichs, im Zuge dessen Schüler:innen klassifiziert, individualisiert, und hierarchisiert werden (ebd.) – und im letzteren Aspekt klingt bereits die Verquickung dieses Befähigungs- mit einem De-/Privilegierungsprogramm an. So finden sich in Schule spezifische Hierarchisierungs- sowie In- und Exklusionsprozesse eingelagert, über die der Bildungsverlauf aber eben auch Partizipationsoptionen in nachschulischen Lebensbereichen und der darin möglich werdende Ressourcenerwerb reguliert werden. Zum Beispiel erfolgt in Österreich und Deutschland nach der gemeinsamen Primarstufe eine Stratifizierung der Schüler:innen über deren Zuteilung nach Schultypen. Je nach Rang steht ihnen der Zugang zu prestigeträchtigen Formen und den darin erfolgenden Befähigungsprogrammen, wie z.B. dem Gymnasium, offen – oder eben lediglich die Pforten zu gesellschaftlich weniger angesehenen Typen, an denen andere Schwerpunkte der Befähigung gesetzt werden und auch nur weniger verwertbare Bildungszertifikate erworben werden können. Aufgrund der Repetition fähigkeitsbasierter Praktiken und der Gewöhnung an Bewertungen des Fähigkeitserwerbs erscheint die grundlegende ableistische Strukturierung von Schule den darin Platzierten als selbstverständlich. Schüler:innen haben in diesen Regimen zwar Spielräume, die an sie adressierten Fähigkeitserwartungen zu moderieren bzw. in schulischen Räumen auch mitunter widerspenstig zu agieren, sind dabei aber stets gezwungen, sich zu den die Schule strukturierenden, fähigkeitsbezogenen Normen in Relation zu setzen. Dabei lernen sie schließlich auch, sich selbst und andere in der Hierarchie der schulischen Fähigkeiten einzuordnen, sich in Bezug zur Bewertung ihrer Fähigkeiten und Leistungen, und später auch je nach ihrer Einteilung in Schultypen, hierarchisierend zu denken sowie zu fühlen. So lernen Schüler:innen, wie sich eine gute und eine schlechte Note anfühlt – inklusive der damit verbundenen Verletzungen und Affekte.

Neben den beschriebenen ‚ableist divides‘ zwischen Gymnasiast:innen und Mittelschüler:innen, zwischen guten, mittleren und schlechten Schüler:innen, findet sich in unserem Schulsystem auch der ‚great divide‘ eingelagert - z.B. über Etikettierung als sonderpädagogisch förderbedürftig oder Sonderschulen.

Das bis hierhin exemplarisch dargelegte Hinterfragen von Fähigkeitsregimen bedeutet jedoch nicht, dass der Erwerb von Fähigkeiten generell pro-



blematisiert wird. Ein solches Programm würde sich zwangsläufig auch ad absurdum führen, stellt doch, wie oben bereits angemerkt, der Erwerb von Fähigkeiten ein grundlegendes menschliches Bedürfnis dar und erzeugt Handlungsfähigkeit. Kritisch wird jedoch hinterfragt, wer Zugang zu welchen Modi der Befähigung hat – bzw., wie in der Einleitung angemerkt, wie über das Zu- und Abschreiben von Fähigkeiten strukturell einige benachteiligt und andere privilegiert werden. Wird der Spieß gewissermaßen herumgedreht, so stellt sich die Frage, wie Befähigung in einer gerechteren Art und Weise, ohne ableistische Fähigkeitsimperative und die damit einhergehenden Verletzungen, erfolgen kann. Oder anders, pädagogisch gefragt: Wie können Lernumwelten geschaffen werden, in denen keine behindernden oder ungerechten Fähigkeitserwartungen eingelagert sind. Für die Schule stellt Inklusive Bildung ein solches Projekt dar. So proklamiert Inklusive Bildung, im Unterschied zu den zuvor umrissenen Modi der Produktion ‚fähiger Körper‘ für eine sozial gerechtere Form der Befähigung in Bildungseinrichtungen. Schule soll sich an die jeweiligen Lerndispositionen von Kindern und Jugendlichen anpassen und eine individualisierte Form des Fähigkeitenerwerbs anbieten. Pointiert formuliert: Inklusive Pädagogik steht für eine Schule, in der eine *differenzierte, aber nicht hierarchisierende Differenzen produzierende Befähigung erfolgen soll*. Inklusive Bildung steht für ein politisches Projekt, das auf eine grundlegende Veränderung der ableistischen Strukturierung von Schule in Perspektive sozialer Gerechtigkeit ausgerichtet ist (Buchner, 2023). Zu bedenken ist dabei allerdings zum einen, dass Schule ein Teil der Gesellschaft ist – bzw. Inklusive Bildung kein hegemonialer Diskurs ist, der im Dispositiv gegen die Gleichzeitigkeit von meritokratischen und neoliberalen Ideen von Bildung antreten muss. Dementsprechend zeigen sich in den aktuellen Umsetzungen auch zahlreiche Brechungen und Vereinnahmungen Inklusiver Bildung – denn sie findet in einem Bildungssystem statt, das grundlegend ableistisch strukturiert ist (Buchner, 2022).

### 3. Ableism-kritische Ansatzpunkte für die Sportpädagogik

Zusammenfassend kann bis hierhin festgehalten werden, dass Ableism eine Zweiteilung produziert, die auch eine sich als fähig verstehende Mehrheit erzeugt. Ableistische Ordnungen erzeugen zudem starke Zwänge bzw. normative Sogwirkungen für eine Selbstführung auf und eine Selbstpositionierung als ‚able-bodied‘. Sie werden zudem durch Affekte und ein Privilegien-

system stabilisiert. Subjekte lernen sich und andere entsprechend zu denken – Ableism strukturiert derart die Relationen zwischen Menschen bzw. sind Subjekte gezwungen, sich zu ableistischen Zumutungen in Relation zu setzen. Wie ersichtlich geworden sein dürfte, verquickt Ableism als theoretische Matrix Fragen nach der Herstellung ‚verkörperter Differenz‘ (Waldschmidt, 2007) mit einer fähigkeitsbezogenen Perspektive. Damit wird dem Nachdenken über die Herstellung und Hierarchisierung von Körpern eine spezifische Justierung hinzugefügt, die über die Herstellung von dis/ability bzw. der binären Kategorisierung von Körpern in nicht/behindert hinausgeht und danach fragt, welche Körper als fähig(er) gelten und welche Hierarchisierungen darüber vorgenommen werden. Welche Fokusse eröffnen eine solche ableism-kritische Perspektive für den Bereich der Sportpädagogik? Diesbezüglich sollen im Folgenden zwei exemplarische Ansatzpunkte vorgestellt werden. Zunächst einmal wird ein analytischer Fokus präsentiert, in dessen Rahmen Curricula des Schulfachs Sport untersucht werden können. Anschließend wird eine Ableism-kritische (Selbst-)Reflexion als Angebot für die Professionalisierung von Lehrkräften des Fachs Sport vorgestellt.

### 3.1 Ableism-kritische Analyse von Curricula des Unterrichtsfachs Sport

Als möglicher - und auch bereits erprobter - Forschungsfokus unter der zuvor vorgetragenen theoretischen Rahmung kann eine Ableism-kritische Analyse von Curricula des Fachs Sport (bzw. für Österreich: Bewegung und Sport) genannt werden (Buchner et al., 2020; Giese & Buchner, 2019). Schließlich enthalten Curricula, unter einer machtkritischen Perspektive betrachtet, nicht nur Bildungsziele und -inhalte, sondern sie setzen diese auch in Relation zu gesellschaftlichen Normen und legitimieren darüber Unterricht. Zudem werden mit dem Schulsport Erwartungshaltungen bezüglich sozialer Herausforderungen verbunden, indem Sport mitunter auch ein hohes Inklusionspotenzial zugeschrieben wird. Unter einer Ableism-kritischen Perspektive lässt sich hierzu zunächst einmal fragen, welche impliziten Fähigkeitserwartungen bzw. welche unterschweligen Überlegungen zu ‚able bodies‘ sich in den besagten Curricula eingelagert finden – und welche fähigkeitsbezogenen Hierarchisierungen und Prioritisierungen damit verbunden sind.

Exemplarisch kann für ein solches Unterfangen auf eine Analyse des Lehrplans für den Sportunterricht des Bundeslandes Baden-Württemberg

verwiesen werden (Giese & Buchner, 2019), in deren Rahmen rekonstruiert werden konnte, dass das qua Unterricht umzusetzende Ziel „Fitness entwickeln“ von der Annahme getragen zu sein scheint, dass alle Körper grundsätzlich optimierbar sind und Jugendliche hierfür aus sich heraus eine entsprechende Sorge um den eigenen Körper entwickeln können. Ein solches Unterfangen ist allerdings von der unschweligen Annahme getragen, dass alle Schüler:innen über einen uneingeschränkt bewegungsfähigen Körper verfügen. Derart lässt sich interpretativ ein Subtext entziffern, wonach körperliche Optimierungsprozesse, wenn das unterrichtete Individuum nur hart genug daran arbeitet, mit allen Körpern durchführbar sind – wodurch eine unreflektierte fähigkeitsbezogene Norm deutlich wird, die manche klar ausschließt (ebd.).

Als weiteres Beispiel kann auf eine gemeinsam mit Sebastian Ruin und Martin Giese durchgeführte Analyse der Curricula der deutschen Bundesländer Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen für das Fach Sport auf der Sekundarstufe II referiert werden (Buchner et al., 2020). Wie in dieser Studie herausgearbeitet werden konnte, strukturieren derlei Curricula einen Sportunterricht, der eine beständige Fähigkeitserweiterung und Optimierung des Körpers anvisiert, gepaart mit einer Selbstsorge qua ‚health literacy‘. Auch wenn in den Präambeln der betreffenden Curricula Inklusion und Diversität als wesentliche Ziele hervorgehoben werden, so werden Lehrkräfte qua Lehrplan dazu angehalten, standardisierte Vermessungen und letztlich auch Benotungen der sportlichen Fähigkeiten und somit fähigkeitsbasierte Hierarchisierungen vorzunehmen. Tendenziell wird der behinderte Körper in diesem Rahmen auf eine Rolle als ‚Heterogenisierer‘ reduziert und damit implizit als markante Differenz zur ‚normal-fähigen‘, homogenen Schüler:innenschaft gesetzt. Die Differenzlinie dis/abled bzw. der ‚great divide‘ wird also keinesfalls aufgehoben oder Fähigkeit als differenzrelevante Kategorie ermächtigend bearbeitet – sondern vielmehr verstärkt. So finden sich trotz des proklamierten Ziels, qua Sportunterricht Inklusion zu befördern, auch binarisierende Körpervorstellungen im Sinne von ‚abled‘ und ‚disabled‘ in die Lehrpläne eingelagert. Obwohl in den Präambeln mitunter proklamiert wird, Sportunterricht solle ein ermächtigendes, inklusives und soziales Lernen ermöglichen, gerinnt im weiteren Verlauf der Texte die Vielfalt der Körper zu behindert und nichtbehindert – wobei die als behindert positionierten Körper zum Lerngegenstand für die unschwellig als ‚able bodied‘ positionierte Mehrheit der Schüler:innen fungiert. Neben dieser kritischen Analyseführung auf das, was nicht sein soll, wäre in weiterer Folge zu fragen, wie ein Curriculum für das Fach

Sport gestaltet werden könnte, um den häufig proklamierten Ansprüchen an Sport als ‚Microlab‘ für Inklusion näher zu kommen und ableistische Setzungen zu reduzieren.

### 3.2 Ableism reflektieren als Professionalisierungsangebot für Lehrer:innenbildung (des Fachs Sport)

Als weiterer Ansatzpunkt für eine ableism-kritische Sportpädagogik kann Ableism als reflexive Ressource im Kontext von Professionalisierung eingesetzt werden. Schließlich, so die Annahme, ‚schleichen‘ sich ableistische Normalitätsvorstellungen, Fähigkeitserwartungen und Wahrnehmungsmuster trotz anderweitig gelagerter Intentionen aufgrund ihrer Tiefenstruktur unbeabsichtigt ‚durch die Hintertür‘ in das Tun des Unterrichtens – auch im Fach Sport – ein. Angehende und bereits in der Praxis tätige Lehrer:innen sollten dementsprechend einerseits dabei unterstützt werden, erlernte ableistische Normen zu reflektieren – Normen, die wie erwähnt häufig ‚unter der Oberfläche‘ des Bewussten, präreflexiv unser (pädagogisches) Handeln beeinflussen. Anders formuliert: Basierend auf der weiter oben ausgeführten Annahme, dass alle Subjekte unserer Gesellschaft wesentlich durch Ableism geprägt werden und Subjektwerdung in schulischen Arenen stattfindet, über die ableistische Normen inkorporiert, Phantasien von ‚able bodies‘ eingespeist und in Folge implizit als auch explizit reproduziert werden, dann erscheint eine ableism-kritische, biographische Reflexion von Denk- und Handlungsschemata vielversprechend (Buchner, 2022). Hierzu ist anzumerken, dass eine solche Unternehmung eine mitunter herausforderungsvolle Arbeit am Selbst bedeutet. Diese umfasst Reflexionspraktiken zu den prägenden, ableistischen Kräften über welche Normalitätsvorstellungen sowie dazu in Relation stehende Selbstverständlichkeiten verinnerlicht werden. Ziel ist es dabei, sich die biographisch erworbenen Verhaftungen mit den Normen der ableistischen Differenzordnung zu vergegenwärtigen, deren Einfluss auf das eigene ‚So Geworden Sein‘ zu rekonstruieren und neue Überlegungen zu Befähigung und Fähigkeit anzustellen. Unter einer biographietheoretischen Perspektive kann eine derart justierte Professionalisierung auch als biographische Arbeit (Dausien & Rothe 2005) gedacht werden. Hierfür braucht es allerdings spezifische Vorkehrungen und entsprechend sensibilisierte Settings und Begleitungen in hochschulischen Settings (siehe dazu ausführlich Buchner 2022). Über diese generellen reflexiven Auseinandersetzungen hinaus empfiehlt es sich

zudem, fähigkeitsbezogene Annahmen und Erwartungen im Kontext des Sportunterrichts zu artikulieren und zu reflektieren – um pädagogische Settings ableism-theoretisch informiert so zu gestalten, so dass darin möglichst eine Teilhabe ohne fähigkeitsbezogene Benachteiligungen erfolgen kann. Derart kann in den Blick genommen werden, auf welche Körper und Fähigkeitsannahmen Sportunterricht ausgerichtet ist, welche Fähigkeiten in Aufgabenstellungen relevant werden und wie diese bewertet werden. Hierfür erweisen sich meines Erachtens auch kasuistische Professionalisierungsansätze als vielversprechend.

#### *4. Resümee*

Wie gezeigt wurde, stellt Ableism eine mögliche theoretische Orientierung dar, die gewinnbringend für eine sportpädagogische Professionalisierung sowie Forschung in Zielperspektive eines inklusiveren, sozial gerechteren Sportunterrichts eingesetzt werden kann. Exemplarisch wurde im Rahmen dieses Artikels auf die Untersuchung von Curricula als auch Ableism als sensibilisierende theoretische Folie für die Lehrer:innenbildung verwiesen. Dieses Potenzial von Ableism für Sportpädagogik zeigt sich letztlich auch an der Zunahme an Arbeiten, die sich in den letzten Jahren eines Ableism-kritischen Blicks auf Sportpädagogik bedient haben (exemplarisch: Grenier & Giese, 2023; Ruin et al., 2021). Abschließend bleibt – insbesondere in Hinblick auf die weiter oben erfolgten Ausführungen zur Wirkmächtigkeit von Ableism, dass ein solches Projekt der ableism-kritischen Sportpädagogik selbst unter den Bedingungen von Ableism stattfindet – denn sowohl Forschung als auch Lehrer:innenbildung erfolgen in tertiäre Bildungsinstitutionen, die zwar einer leicht modifizierten, aber jener in Schulen relativ ähnelnden, ableistischen Logik folgen.

#### *Literatur*

- Brehme, D., Fuchs, P., Köbsell, S., & Wesselmann, C. (2020). *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (S. 9-21). Beltz Juventa.
- Bruner, C. F. (2005). *KörperSpuren. Zur Dekonstruktion von Körper und Behinderung in biografischen Erzählungen von Frauen*. Transcript.
- Buchner, T. (2023). Inklusive Bildung. In Huber, M. & M. Döll (Hrsg.): *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*. Springer VS, 265-272.

- Buchner, T. (2022). Ableism Verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer:innen im Kontext inklusiver Bildung. In Akbaba, Y., Buchner, T., Heinemann, A., Pokitsch, D. & Thoma, N. (Hrsg.). *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. Springer-VS, 203-227.
- Buchner, T., & Pfahl, L. (2017). Ableism und Kindheit. In: Platte, A. & Amirpur, D. (Hg.): *Handbuch „Inklusive Kindheiten“*. Barbara Budrich, 210-222
- Buchner, T., Giese, M., & Ruin, S. (2020). Inklusiver Sportunterricht? Fähigkeitskritische Perspektiven auf Curricula des Schulfachs Sport. in T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel, & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 278-285). Verlag Julius Klinkhardt.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Cambridge Dictionary (o. J.). *able bodied*, <https://dictionary.cambridge.org/de/worterbuch/englisch/able-bodied>, Zugriff am 01.10.23
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism*. Palgrave Macmillan.
- Campbell, F. K. (2008). Exploring internalised Ableism using critical race theory. *Disability and Society*, 23(2), 151-162.
- Campbell, F. K. (2003). *The Great Divide: Ableism and Technologies of Disability Production*. PhD-Thesis, Queensland University of Technology, Brisbane.
- Dausien, B., & Rothe, D. (2005). Wissenschafts-Praxis-Kooperation als Erfahrungsraum. Entwicklung und Umsetzung eines Fortbildungskonzepts „Pädagogische Biographiearbeit“. In Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): *Neue Lerndienstleistungen. Vision und Wirklichkeiten* (S. 107-135). Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildung
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Giese, M., & Buchner, T. (2019). Ableism als sensibilisierende Folie zur (Selbst-)Reflexion sportunterrichtlicher Angebote. *Sportunterricht*, 68(4), 153–157.
- Giese, M., & Ruin, S. (2018). Forgotten bodies – an examination of physical education from the perspective of ableism. *Sport in Society*, 21(1), 152-165.
- Grenier, M., & Giese, M. (2023). „Dysconscious ableism“ und hochschuldidaktische Exklusionspotenziale. *Ger J Exerc Sport Res* (2023). <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00876-9>
- Kelle, H. (2010). 'Age-appropriate development as measure and norm. An ethnographic study of the practical anthropology of routine paediatric checkups. *Childhood*, 17(1), 9-25.
- Kelle, H. (2007). „Ganz normal“: Die Repräsentation von Kinderkörpernormen in Somatogrammen: eine praxisanalytische Exploration kinderärztlicher Vorsorgeinstrumente. *Zeitschrift für Soziologie* 36(3), 197-216.
- Kelle, H., & Ott, M. (2012). Interaktionsdynamiken in der Triade Kind-Eltern- Arzt in Kindervorsorgeuntersuchungen. In A. Hanses & K. Sander (Hrsg.), *Interaktionsordnungen. Gesundheit als soziale Praxis* (S. 89-106). VS-Verlag.

- Maskos, R. (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In *Zeitschrift für Inklusion online* 2/2015, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/26>
- Maskos, R. (2023). *Rollstuhlvermeidung und Rollstuhlaneignung im Kontext von Ableismus. Eine qualitative Untersuchung*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Bremen.
- McRuer, R. (2002). Compulsory Able-Bodiedness and Queer/Disabled Existence. In: Garland-Thomson, Rosemarie; Brueggemann, Brenda J. & Snyder, Sharon L. (Hg.): *Disability Studies. Enabling the Humanities*. Modern Language Association of America, 88-89
- Ruin, S., Giese, M., & Haegele, J. (2021). Fear or freedom? Visually impaired students' ambivalent perspectives on physical education. *British Journal of Visual Impairment*, 39(1), 20-30.
- Waldschmidt, A. (2007). Macht – Wissen – Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In Waldschmidt, A. & Schneider, W. (Hrsg.). *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. transcript Verlag, 55-78.
- Wolbring, G. (2021). Cherry-Picking and Demonizing Abilities. *Zeitschrift für Disability Studies* 1/1, [https://zds-online.org/wp-content/uploads/2021/07/ZDS\\_2021\\_1\\_5\\_Wolbring.pdf](https://zds-online.org/wp-content/uploads/2021/07/ZDS_2021_1_5_Wolbring.pdf)
- Wolbring, G. (2008). The politics of ableism. *Development*, 51(2), 252-258.



