

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 ebenjene 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 (Hinz 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.

Inbesondere 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 Personengruppen 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 ureigenste 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 (Prengel 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 Anerkennungs geschehen 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. Schwerpunkttheft: 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/Vorriink, 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: *Musenber, 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.