

# Wissenschaft, Partikularität und das Lehrhaus für Alle – Emanzipation zwischen Objektivität, Identität und Subjektivität

VON JÜRGEN HOMANN UND LARS BRUHN

Bei den nachfolgenden Überlegungen handelt es sich um einen Vortrag, den die Autoren im Wintersemester 2013/14 im Rahmen der Ringveranstaltung „Jenseits der Geschlechtergrenzen“ der AG Queer Studies an der Universität Hamburg (UHH) gehalten haben. Der Vortrag war in erster Linie eine Reaktion auf das bevorstehende Ende des Zentrums für Disability Studies (ZeDiS) an der UHH. Dem ZeDiS war u. a. ein Wissenschaftsverständnis unterstellt worden, das als „problematisch“ eingestuft wurde. Im Folgenden wird diese Problematik diskutiert, um einen Wissenschaftsbegriff in Anlehnung an die kritische Theorie zu entwerfen, mit dem die politisch-emanzipatorische Perspektive der Disability Studies beschrieben werden kann.

## Einleitung

Als die Autoren sich 2005 daran machten, ein Zentrum für Disability Studies als Projekt an der UHH zu entwickeln, ging es natürlich auch darum, an welchem institutionellen Ort ein solches Zentrum angegliedert werden könnte. So schien etwa das Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser (IDGS) an der sprachwissenschaftlichen Fakultät ein geeigneter Ort zu sein. Die Entwicklung der Disability Studies und Deaf Studies als Disziplinen verliefen und verlaufen nach wie vor zwar weitgehend unabhängig voneinander; die Autoren unterstellten jedoch ein gewissermaßen paralleles Verständnis von Be-

hinderung, denn beide Disziplinen könnten zumindest darin einig sein, dass Behinderung nicht auf medizinisch-therapeutische Gesichtspunkte reduziert werden darf. Vielmehr ist Behinderung als Tatbestand gesellschaftlicher Unterdrückung zu verstehen und im Hinblick auf die außerindividuellen gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen zu hinterfragen. Mit der institutionellen Anbindung hat es dennoch nicht geklappt, da der Begründer und damalige Leiter des Instituts, Siegmund Prillwitz, jeglichen Zusammenhang von Disability und Deaf verneinte. Gehörlosigkeit sei keine Behinderung. Im Übrigen würde das IDGS sich auch ausschließlich linguistischen Fragestellungen bezüglich der Deutschen Gebärdensprache widmen. Er riet daher, doch einmal beim Institut für Behindertenpädagogik vorstellig zu werden. Ähnlich verliefen weitere Anfragen an der UHH, und so blieb den Autoren zum damaligen Zeitpunkt nur zu konstatieren, dass Behinderung im wissenschaftlichen Kontext an der UHH seinen quasi natürlichen Ort ausschließlich am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf oder/und der Behindertenpädagogik hat. Damit wurde dem Ze-

DiS ein Ort zugewiesen, dessen traditionelles Verständnis von Wissenschaft sich diametral von jenem unterscheidet, das den Disability Studies zugrunde liegt. Entsprechend berichtete das *Hamburger Abendblatt* in seiner Ausgabe vom 07. Februar 2013, im ZeDiS herrsche ein Verständnis von Wissenschaft, das „von Kolleginnen und Kollegen, insbesondere aus der Behindertenpädagogik, als problematisch betrachtet wird“<sup>1</sup>. Was ist so problematisch am Wissenschaftsverständnis der Disability Studies und worin unterscheiden sie sich diesbezüglich z. B. von der Behindertenpädagogik? Worin unterscheiden sich ihre wissenschaftstheoretischen Zugangsweisen oder/und Perspektiven? Mit dieser Frage möchten wir uns im Folgenden beschäftigen. Wenden wir uns hierzu zunächst der Behindertenpädagogik zu.

## Anmerkungen zum Wissenschaftsverständnis von Heil-, Sonder- oder/und Behindertenpädagogik<sup>2</sup>

Die Geschichte der Heilpädagogik beginnt im 18. Jahrhundert mit der Lehre von den Kinderfehlern.<sup>3</sup> Die Bezeichnung „Heilpädagogik“ wurde erstmalig 1861 von Georgens und Deinhardt verwendet (vgl. Klein et al. 1999, 18), wobei das Wort „Heil“ in der

<sup>1</sup> Vgl. <http://www.abendblatt.de/hamburg/article113435621/Uni-Hamburg-will-Vorzeigeprojekt-nicht-finanzieren.html> (10.05.2015).

<sup>2</sup> Die hier besprochene Disziplin beinhaltet nicht die materialistische Behindertenpädagogik.

<sup>3</sup> Unter dem Begriff der „Kinderfehler“ wurden ab dem späten 18. Jahrhundert „Störungen, Gebrechen, Unarten und Erziehungsfehler“ verstanden, die „der natürlichen Erziehung“ im Sinne Rousseaus entgegenstehen“ (Bleidick 2009, 21). Handelte es sich anfangs noch eher um eine unsystematische Ansammlung unerwünschter Eigenschaften und Verhaltensweisen, die mit erzieherischen Mitteln ‚geheilt‘ werden sollten, umfasst Strümpells Ende des 19. Jahrhunderts vorgelegte Auflistung von mehr als 300 Kinderfehlern „alle heute so benannten Behinderungen“ (ebd., 22) und weist damit eine starke medizinische resp. pathologisierende Tendenz auf.

Folgezeit unterschiedlich interpretiert wurde: vorrangig im Sinne einer korrigierenden Erziehung resp. Pädagogik mit der zunehmenden Tendenz einer medizinischen Intervention des Heilens. Die enge Verwobenheit von Pädagogik mit Medizin als „Medico-Pädagogik“ (Haeberlin 2005, 23) kennzeichnet eine aus der Aufklärung herührende Tradition, die insbesondere in Frankreich entstand. Dass Heilpädagogik in der Wissenschaft überhaupt Anerkennung erlangte, ver-

duelles Schicksal den sozialen Konsequenzen vorangestellt wird. Diese Beschreibung von Behinderung als individuellem Schicksal (und Leid) sowie die Verknüpfung von individuellem Schicksal und daraus resultierenden Konsequenzen ist ein Narrativ, das den heil-, sonder- resp. behindertenpädagogischen Diskurs von Anbeginn an bis heute prägt.

Unverändert gilt, dass Heil-, Sonder- oder/und Behindertenpädagogik von einer „gruppenbezogenen Bin-

1. die Heilpädagogik für ein medizinisches Modell von Behinderung,
2. die Sonderpädagogik für eine systemsoziologische Differenzierung, und schließlich entwickelte sich
3. eine interaktionstheoretische Sichtweise von Behinderung in der Behindertenpädagogik.

War Heilpädagogik in ihren Ursprüngen eher ein „ideengeschichtliches Kind der Humanität“, kann Sonderpädagogik als Folge „einer Systemgliederung im Bildungswesen“ betrachtet werden (ebd., 56). Erst in den 1970er-Jahren setzte eine paradigmatische Veränderung weg von der bisherigen „Allmacht der erbbiologischen Begabungstheorie und [dem] medizinischen Modell der individuell-pathologischen Verursachung“ (ebd., 34) ein. Mit der interaktionstheoretischen Sichtweise erlangten ätiologische Bedingungen, konstruktivistische Erklärungen von Behinderung und Fragen der sozialen Integration in der Heil-, Sonder- oder/und Behindertenpädagogik Bedeutung: „Die Devianz des behinderten Individuums ist in das Medium der Interaktion verlagert“ (ebd., 36). Zuschreibungen, Stigmatisierungsprozesse und gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen gerieten damit in den Blick.

Gleichwohl bedeutet dies keineswegs, dass der paradigmatische Wandel das medizinische Modell ablöste, wie Bleidick behauptet (ebd.). Der symbolische Interaktionismus etwa begann in den USA als Sozialpsychologie, die sich in Bezug auf Behinderung auf Individuen, Familien und Gruppen als Gegenstand ihrer Analyse konzentrierte (Albrecht 2003). Cloerkes (1997, 151) attestierte zudem, dass die Entwicklung des stigmatheoretischen Ansatzes „keine

---

„Diese Beschreibung von Behinderung als individuellem Schicksal (und Leid) sowie die Verknüpfung von individuellem Schicksal und daraus resultierenden Konsequenzen ist ein Narrativ, das den heil-, sonder- resp. behindertenpädagogischen Diskurs von Anbeginn an bis heute prägt.“

---

dankt sie wesentlich Ärzt\_innen (vgl. Möckel 1988). „Der weiße Kittel des Sonderschullehrers und die Attrappe des Stethoskops um den Hals des Sprachheillehrers haben hier ihren Ursprung“ (Bleidick zit. n. Eberwein 1998, 353).

Erst in den 1960er-Jahren wurde der Begriff „Heilpädagogik“ im Zuge des Ausbaus des Sonderschulwesens vielfach durch den der „Sonderpädagogik“ ersetzt. Dieser wiederum wich in den 1970er-Jahren dem Begriff „Behindertenpädagogik“. Gebräuchlich sind diese und andere Begriffe allerdings bis heute. Ihnen gemeinsam ist trotz unterschiedlicher Definitionen, dass sie stigmatisierend wirken (vgl. Rödler 1996). Deutlich wird dies daran, dass Behindertsein als indivi-

denstruktur“ (Hinz 2008, 2) gekennzeichnet sind, die sich aus dem medizinischen Diskurs ableitet (vgl. Bleidick & Hagemeyer 1992, 14f.). Den handlungsleitenden normativen Bezugsrahmen bildet also nach wie vor die medizinische Diagnosestellung, aus der sich Kategoriensysteme in Form von ‚Behinderungsarten‘ extrahieren lassen, die in sonderpädagogischen ‚Forschungsschwerpunkten‘ und besonderen Schulen münden.

Bleidick (1999, 23 ff.) benennt drei Paradigmen, die für den Behindertendiskurs aus heil-, sonder- oder/und behindertenpädagogischer Perspektive maßgeblich, wenngleich nicht voneinander klar abgrenzbar sind: So stehe

wesentlichen Fortschritte gemacht“ habe. Beck (2007, 4) schließlich bescheinigt der Behindertenpädagogik ein Theoriedefizit, „das dazu führt, dass gegenüber einer relationalen Sichtweise von Behinderung sich immer wieder eine zu stark individualisierende Theorie und Praxis durchsetzt“. Barsch, Bendokat und Brück (2005, 11) merken zur interdisziplinären Reichweite in der Heilpädagogik zudem kritisch an, dass sie „scheinbar lieber Selbstgespräche“ führe. Einflüsse anderer Disziplinen sind demzufolge äußerst begrenzt.

In Summa: Mag es hie und da insbesondere psychologische, soziologische resp. sozialwissenschaftliche Anleihen gegeben haben – in seinem Kern hält der Wissenschaftscharakter von Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik am medizinisch-naturwissenschaftlichen Paradigma fest, demzufolge nur die naturwissenschaftliche Kausalanalyse und anschließende Erklärung vernünftig und wissenschaftlich sei. Dabei unterliegen Voraussetzungen und technische Anwendungen wesentlich einem praktischen Erkenntnisinteresse. Anders gesagt: Die so erfolgte wissenschaftliche Explikation für die heil-, sonder- oder/und behindertenpädagogische Praxis bildet lediglich die Kehrseite der vorangestellten ‚wissenschaftlichen‘ Prämissen und Prognosen ‚über‘ das Phänomen Behinderung. Oder noch einmal anders: „Der behinderungspädagogische Behinderungsbegriff, auch wenn er jetzt ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ heißt, lässt sich, so lange es das Fach als ‚Sonderfach‘ gibt, nicht aus dieser Problematik befreien, dass wir auf der Hinterbühne das ständig produzieren, was wir auf der Vorderbühne zu beheben vorgeben“ (Beck 2007, 5).

Genau hierin dürfte die Ursache des ebenfalls von Beck attestierten „Theoriedefizits“ begründet liegen, denn auf diese Weise generierte Theorie basiert letztlich auf restringierter, die Theorie selber erst nachträglich legitimierender, prak-

formen, die der Bologna-Prozess zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums mit vergleichbaren Studienabschlüssen mit sich brachte.

Erfahrungen der Diskriminierung, Unterdrückung und Ausgrenzung

---

„Oder noch einmal anders: ‚Der behinderungspädagogische Behinderungsbegriff, auch wenn er jetzt ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ heißt, lässt sich, so lange es das Fach als ‚Sonderfach‘ gibt, nicht aus dieser Problematik befreien, dass wir auf der Hinterbühne das ständig produzieren, was wir auf der Vorderbühne zu beheben vorgeben‘ (Beck 2007, 5).“

---

tischer Erfahrung zugunsten der besseren Prognostizierbarkeit und Beherrschbarkeit der Ereignisse. Entsprechend nimmt die Vermittlung eines anwendungsorientierten, medizinisch-diagnostisch-therapeutischen Wissens auch einen breiten Raum in der Ausbildung von Sonderpädagog\_innen ein. Würde ein Verständnis von Wissenschaft zugrunde gelegt, das einer kritischen theoretischen Reflexion entsprechenden Raum böte, dann drängte sich die Frage geradezu auf, ob statt der Universitäten nicht die Fachhochschulen der geeignetere Ort für die Ausbildung von Heil-, Sonder- oder/und Behindertenpädagog\_innen wären – vorausgesetzt, die hier angenommene klassische Unterscheidung von Universitäten als Orte der stärkeren theoretischen Reflexion und Fachhochschulen als Orte einer praxisorientierteren Ausbildung wäre nach wie vor gültig, trotz der Studienre-

sind nach dem Vorbild des naturwissenschaftlichen Paradigmas nicht exakt mess- und kontrollierbar, da es keine objektiven, sondern subjektive Daten sind. Hierin spiegelt sich der Positivismusstreit in der Soziologie wider, mithin der Methodenstreit um die Anerkennung qualitativer, auch subjektorientierter Methoden. Während Letztere sich in den vergangenen Jahrzehnten einer zunehmenden Wertschätzung erfreuen durften – insbesondere durch das Auftreten wissenschaftlicher Disziplinen aus den sozialen Bewegungen –, hat der Positivismusstreit in der Soziologie nach Auffassung der Autoren doch sehr viel mehr umfasst und zutage befördert, als lediglich die Kontroverse um geeignete Forschungszugänge und -methodologien. Adorno hat den Vertreter\_innen des Positivismus damals unterstellt, einem „szientistische[n] Syndrom“ (1993, 71) erlegen zu sein. Was

Adorno (1993, 27) damit auch im Hinblick auf das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft gemeint hat, soll an dieser Stelle einmal ausführlicher zitiert werden: „So gewiß ohne wissenschaftliche Erkenntnis kein Fortschritt des Bewusstseins wäre, so gewiss paralyziert die Disziplin gleichzeitig die Organe der Erkenntnis. Je mehr Wissenschaft zu dem von Max Weber der Welt prophezeiten Gehäuse erstarrt<sup>4</sup>, desto mehr wird das als vorwissenschaftlich Verfemte zum Refugium von Erkenntnis. Der Widerspruch im Verhältnis des Geistes zur Wissenschaft antwortet auf deren eigenen: Wissenschaft postuliert einen kohärenten immanenten Zusammenhang und ist Moment der Gesellschaft, welche Kohärenz ihr versagt. Entzieht sie sich dieser Antinomie, sei es, indem sie durch wissenssoziologische Relativierung ihren Wahrheitsgehalt durchstreicht, sei es, indem sie ihre Verflochtenheit in die *faits sociaux* verkennt und sich als Absolutes, sich selbst Genügendes aufwirft, so befriedigt sie sich mit Illusionen, die sie in dem beeinträchtigen, was sie vermöchte. Jene beiden Momente sind zwar disparat, jedoch nicht indifferent gegeneinander: zur Objektivität der Wissenschaft hilft allein Einsicht in die ihr innewohnenden gesellschaftlichen Vermittlungen, während sie keineswegs bloßes Vehikel gesellschaftlicher Verhältnisse und Interessen ist. Ihre Verab-

<sup>4</sup> „Die zunehmende Intellektualisierung und Rationalisierung bedeutet also *nicht* eine zunehmende allgemeine Kenntnis der Lebensbedingungen, unter denen man steht. Sondern sie bedeutet etwas anderes: das Wissen davon oder den Glauben daran: daß man, wenn man *nur wollte*, es jederzeit erfahren *könnte*, daß es also prinzipiell keine geheimnisvollen unberechenbaren Mächte gebe, die da hineinspielen, daß man vielmehr alle Dinge – im Prinzip – *durch Berechnen* beherrschen könne. Das aber bedeutet: die Entzauberung der Welt. Nicht mehr, wie der Wilde, für den es solche Mächte gab, muss man zu magischen Mitteln greifen, um die Geister zu beherrschen oder zu erbitten. Sondern technische Mittel und Berechnung leisten das. Dies vor allem bedeutet die Intellektualisierung als solche“ (Weber 1919, 488; Herv. i. Orig.).

„Auf die Behindertenpädagogik bezogen stellt sich mithin also die Frage, inwieweit ihre ‚Organe der Erkenntnis‘ paralyziert sind, wenn sie in ihrer 200-jährigen Geschichte letztlich in mehr oder minder sich wandelndem Selbstverständnis einem medizinischen Modell von Behinderung verhaftet bleibt – und nicht zuletzt womöglich qua Ressourcenzuweisung von Universitätsleitungen die alleinige Zuständigkeit für das Thema Behinderung außerhalb des Universitätsklinikums zugesprochen bekommt, die damit das Erstarren des Gehäuses weiter zu begünstigen vermögen.“

DZ 100 15 229

solutierung und ihre Instrumentalisierung, beides Produkte subjektiver Vernunft, ergänzen sich.“

Universitäten finden das Soziale als Gegenstand wissenschaftlicher Analyse nicht bloß vor, sie sind selber ein historisierter Teil des Sozialen. Nicht zuletzt durch die Zuweisung oder Nicht-Zuweisung von Ressourcen bestimmen sie dabei wesentlich mit, was in ihnen als Wissenschaft betrieben und gelehrt wird – oder anders gesagt: inwieweit dem Sozialen Zugang in der Weise gewährt wird, die über dessen reine Objektivierung hinausreicht. Welcher Einfluss wird Wissenschaftsansätzen, die aus Sozialen Bewegungen hervorgegangen sind, in der Regel also dem „als vorwissenschaftlich Verfemte[n]“,

und damit etwa Konzepten wie Partizipation und Inklusion auf „wissenschaftliche Erkenntnis“ an sich (!) zugestanden? Auf die Behindertenpädagogik bezogen stellt sich mithin also die Frage, inwieweit ihre „Organe der Erkenntnis“ paralyziert sind, wenn sie in ihrer 200-jährigen Geschichte letztlich in mehr oder minder sich wandelndem Selbstverständnis einem medizinischen Modell von Behinderung verhaftet bleibt – und nicht zuletzt womöglich qua Ressourcenzuweisung von Universitätsleitungen die alleinige Zuständigkeit für das Thema Behinderung außerhalb des Universitätsklinikums zugesprochen bekommt, die damit das Erstarren des Gehäuses weiter zu begünstigen vermögen.

Hinzu kommt: Universitäten und Hochschulen sind nicht nur aus der Perspektive von Behinderung betroffener Menschen traditionelle Orte des Ausschlusses. Sie sind Stätten selektiver Elitenbildung und üben auf diese Weise einen nachhaltigen Einfluss auf die Gesellschaft aus. Sie prä-tendieren einen wissenschaftlichen



Bildungsanspruch, der sich streng hierarchisch gegliederter Strukturen bedient und dessen Vermittlung vertikal verläuft. Anders gesagt: Der Strahl verläuft von oben nach unten, die Wissensproduktion und -vermittlung erfolgt monologisch, der Dialog der Lehrenden und Lernenden ist einseitig. Diese den Universitäten und Hochschulen zugewachsene gesellschaftliche Selektionsfunktion konterkariert nicht nur jegliches kritische gleichwie emanzipatorische Potenzial. Sie verhindert weiterhin auch, dass neues Denken in akademischen Gefilden Einzug halten und entsprechende Würdigung erfahren kann.

Bis hierhin wurde aufgezeigt, dass Wissenschaft, welche die Relevanz ihrer gesellschaftlichen Verflechtung und Verwertung ausblendet, sich vor allem um sich selber dreht. Sie redet einem wissenschaftlichen Dogmatismus das Wort, demzufolge letztlich alles berechnen- und beherrschbar ist. Wo dies geschieht, befördern die Universitäten und Hochschulen einen in Anlehnung an Adornos Positivismuskritik technokratischen Konformismus, einen antiaufklärerischen Mythos, der dem eigenen Anspruch auf universelle Gültigkeit wissenschaftlicher Explikation zuwiderläuft. Denn Kritik hieße nicht, vermeintlich objektive Lehrsätze zu gewinnen, sondern immer zugleich die gesellschaftlichen Verhältnisse zu kritisieren, um auf Emanzipation und Selbstbestimmung gerichtete Veränderung zu bewirken (Honneth, Beaufaj's & von Friedeburg 2006, 70). Es müsste demzufolge auch dringend danach gefragt werden, welches kritisch-emanzipatorische Potenzial Wissenschaft befördern können soll – und damit einhergehende Selbstreflexion. Mit-

---

„Bis hierhin wurde aufgezeigt, dass Wissenschaft, welche die Relevanz ihrer gesellschaftlichen Verflechtung und Verwertung ausblendet, sich vor allem um sich selber dreht. Sie redet einem wissenschaftlichen Dogmatismus das Wort, demzufolge letztlich alles berechnen- und beherrschbar ist. Wo dies geschieht, befördern die Universitäten und Hochschulen einen in Anlehnung an Adornos Positivismuskritik technokratischen Konformismus, einen antiaufklärerischen Mythos, der dem eigenen Anspruch auf universelle Gültigkeit wissenschaftlicher Explikation zuwiderläuft.“

---

hin geht es also um die Frage nach dem Wissenschaft immanenten Anspruch auf Bildung und ob ein Bildungsbegriff, der dem zuvor Gesagten gerecht werden soll, an den Universitäten und Hochschulen inzwischen obsolet ist und es nur noch um einseitige, funktionale Wissensaneignung gehen soll, wie wir dies noch aus der Schule kennen.

### **Anmerkungen zum Wissenschaftsverständnis der Disability Studies**

Dem praktischen Erkenntnisinteresse der Heil-, Sonder- oder/und Behindertenpädagogik soll nunmehr das kritisch-emanzipatorische Erkenntnisinteresse der Disability Studies gegenübergestellt werden. Zuvor aber einige Vorbemerkungen zum Bildungsverständnis der Disability Studies.

Die Kritik, die wir soeben gegen einen technokratischen Begriff von wissenschaftlicher Bildung formuliert haben, findet sich in ähnlicher

Form auch in zahlreichen Kritiken gegen die Bologna-Reform. Dabei wird häufig, gerade auch von linker Seite, mit dem Humboldt'schen Bildungsbegriff argumentiert. Bologna verate das Humboldt'sche ganzheitliche Bildungsideal, es habe das Studium an Universitäten zur Ausbildung verkommen lassen, es begünstige die Ökonomisierung der Hochschulen, gefährde die Freiheit von Forschung und Lehre usw. usf. So kritikwürdig diese Entwicklungen auch sind, auf Humboldt, dem wir letztlich das viergliedrige Schulsystem zu verdanken haben und dessen bildungspolitische Ideale der „Eliten-selbstreproduktion“ (Wagner 2008) unterstellt waren, sollten wir uns dabei nicht berufen.

Welcher oder wessen Bildungsbegriff nun beinhaltet die Fähigkeit zu Selbstreflexion als Instrument der Kritik und emanzipatorischen Praxis? Anforderungen an ein Verständnis von Bildung also, wie Habermas (1973, 244) sie formulierte: „In der Selbstreflexion gelangt eine

Erkenntnis um der Erkenntnis willen mit dem Interesse an Mündigkeit zur Deckung; denn der Vollzug der Reflexion weiß sich als Bewegung der Emanzipation. Vernunft steht zugleich unter dem Interesse an Vernunft. Wir können sagen, daß sie einem emanzipatorischem Erkenntnisinteresse folgt, das auf den Vollzug der Reflexion als solchen zielt.“ Einem solchen Anspruch an Bildung im Allgemeinen (und Wissenschaft im Besonderen?) werden nach unserem Dafürhalten lediglich Adornos (1971, 88) primärer pädagogischer Imperativ, „dass Auschwitz nicht noch einmal sei“ sowie die von ihm formulierte Philosophie des Nichtidentischen gerecht.

Für Adorno bestehen „die objektiven gesellschaftlichen Voraussetzungen“, die zum Faschismus führten, unverändert fort (ebd., 22). Die kapitalistische Gesellschaftsordnung würde die Menschen weiterhin in Abhängigkeit halten, zu Identität resp. Anpassung und Unmündigkeit zwingen. Erziehung zu „kritischer Selbstreflexion“ beinhalte die „Wendung aufs Subjekt“, die Befähigung, „ohne Reflexion auf sich selbst nach außen zu schlagen“ (ebd., 90), „die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (ebd., 87), um der gesellschaftlichen Heteronomie widerstehen zu können. Erziehung zu kritischer Selbstreflexion resp. zur Mündigkeit sei schließlich „Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand“ (ebd., 145) gegen jenen „Druck des herrschenden Allgemeinen“ und seiner „Tendenz, das Besondere und Einzelne samt seiner Widerstandskraft zu zertrümmern“ (ebd., 91). Das Urteil über das Bildungssystem fiel bei Adorno im Übrigen generell sehr

dürftig aus: So seien die Bildungsinstitutionen selbst im Prozess der Vergesellschaftung verstrickt, die die Barbarei reproduzierten und Emanzipationsbestrebungen beständig unterliefen. Dies würde aus dem pädagogischen Bewusstsein der in den Institutionen Handelnden permanent verdrängt und mit „Ganzheitsideale[n]“ und Machbarkeitsphantasien kompensiert werden (ebd., 119).

Zentral und wissenschaftstheoretisch bedeutsam ist für Adornos Philosophie des Nichtidentischen der Gedanke, dass „das Seiende nicht unmittelbar, sondern nur durch den Begriff hindurch ist“ (Adorno 1975, 156). Das in der Gesellschaft vorherrschende Identitätsprinzip umfasse in totalitärer Weise (wissenschaftliche) Theorie und gesellschaftliche Praxis, subjektive Lebensvollzüge und soziale Interaktionen gleichermaßen. Ein negatives dialektisches Verständnis von Wissenschaft mache daher eine Haltung erforderlich, die eine kritische Distanz wahrt zu jenen dem Identitäts- und Einheitsdenken innewohnenden Tendenzen der Vereinnahmung und Reduktion des Objekts in Bezug auf seine Funktion, sie ist „das konsequente Bewusstsein von Nichtidentität“ (ebd., 17). Was nicht bedeute, dass Objekte dem Schein nach nicht identisch sein können. Vielmehr richtet sich Adornos Kritik gegen Erkenntnisprozesse, die ideentheoretisch gleichwie methodisch praktisch ausschließlich identifizierend verfahren und dabei einen Absolutheitsanspruch präbendieren.

Adorno war natürlich kein Vertreter der Disability Studies. Und es ist auch nicht unsere Absicht, Adorno für die Disability Studies zu vereinnahmen. Gleichwohl ist die Gesellschaft

nicht nur aus der Perspektive von Behinderung betroffener Menschen auf sozialen Gewaltverhältnissen gegründet. Diese basieren auf struktureller Ungleichheit und werden von Ideologien gestützt, die jene Gewalt- und Unterdrückungszusammenhänge gegenüber den Betroffenen als ‚natürlich‘ oder/und ‚gottgewollt‘ legitimieren und mithilfe des Prinzips „divide et impera“ Partikularisierungs- und Entsolidarisierungstendenzen begünstigen. Es sollte daher einleuchten, dass positivistische Methoden die Perspektive möglicher Naturzusammenhänge und Kausal erklärungen objektiv verfremden resp. ideologisieren, wenn sie die Möglichkeit eines reflexiven Durchbrechens von vornherein methodologisch ausschließen. Oder umgekehrt gewendet mit Habermas (1973, 244, Herv. i. Orig.): „Technisches und praktisches Erkenntnisinteresse können erst aus dem Zusammenhang mit dem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse der vernünftigen Reflexion als erkenntnisleitende Interessen unmißverständlich, d. h. ohne der Psychologisierung oder einem neuen Objektivismus zu verfallen, begriffen werden.“

Mit Disability Studies wird dieses wissenschaftskritische Moment noch weiter auf die Spitze getrieben. Hervorgegangen aus der politisch-emanzipatorischen Behindertenbewegung ist Widerstand ein Konzept, das die unterschiedlichen Paradigmen in Disability Studies miteinander verbindet. Eine Theorie des Widerstands bietet Gabel und Peters (2004) zufolge den Vorteil, auch individuelle Erfahrungen einzubeziehen. Ähnlich der Aussage, dass das Persönliche das Politische ist, heißt es bei ihnen in Anlehnung an die Befreiungspädagogik Paolo

Freieres: „Individueller Widerstand arbeitet über die individuelle und kollektive Ebene hinweg und wird durch kritische Selbstreflexion in Verbindung mit Handlung umgesetzt“ (Gabels & Peters 2004, 594, Übers. d. Verf.).

Disability Studies formulieren im Widerstand somit immer zugleich auch einen Anspruch an Theorie als zu lebende Praxis. Andersherum sind nicht anerkannte Theorien oder empirisch gesicherte, objektive Wahrheiten, sondern die gesellschaftliche Praxis ihr alleiniger Ausgangspunkt, von dem aus sich die relevanten Fragestellungen ergeben. Eine Trennung zwischen Theorie und Praxis ist von daher nicht statthaft. Disability Studies unterscheiden sich damit diametral vom etablierten akademischen Diskurs über Behinderung, der maßgeblich von einem biologistischen Verständnis geprägt ist und sich qua medizinisch-naturwissenschaftlicher Methodik vermeintlich objektiver Erkenntnisse bedient. Dabei wird nicht kritisch hinterfragt, inwiefern die so erfolgte Konstruktion von Behinderung von Menschen (re)produziert wird und wo die Ursachen dafür liegen. Genau hier liegt der Forschungsansatz der Disability Studies begründet. Anders als davon auszugehen, dass es medizinisch messbare Schädigungen oder/und Beeinträchtigungen gibt, die es zu therapieren gilt, erforschen sie Behinderung als historisch-kulturell gewachsene Konstruktion sozialer Ungleichheit und den gesellschaftlichen Umgang damit. Disability Studies sind folglich politisch-parteiisch und dialogisch ausgerichtet – und müssen dies sein, da die Emanzipation, Partizipation und Selbstvertretung von Behinderung betroffener Menschen das wesentliche Ziel darstel-

len. Als praktische Wissenschaft kann es ihnen nicht bloß um analytische Prozesse des Denkens gehen, da subjektive Sichtweisen, Erfahrungen und Empfindungen im Zuge der lebensweltlichen Verankerung eine mindestens ebenso gewichtige Rolle einnehmen. Dabei ist ein gewisses subversives Potenzial ausdrücklich erwünscht.

Für die universitäre resp. hochschulische Praxis bedeutete dies, dass Lehre und Forschung in sich selber bereits barriere- und dis-

zur völkerrechtlichen Einführung partikularer Interessen von Behinderung betroffener Menschen. Vielmehr führt sie die allgemeinen Menschenrechte auf der Grundlage von Chancengleichheit aus der Perspektive von Behinderung betroffener Menschen aus. Diese Gruppe wird entsprechend als Teil der menschlichen Vielfalt aufgefasst. Inklusion ist damit das zentrale Anliegen der UN-BRK nicht allein für von Behinderung betroffene Menschen, sondern für alle.

---

„Anders als davon auszugehen, dass es medizinisch messbare Schädigungen oder/und Beeinträchtigungen gibt, die es zu therapieren gilt, erforschen sie Behinderung als historisch-kulturell gewachsene Konstruktion sozialer Ungleichheit und den gesellschaftlichen Umgang damit. Disability Studies sind folglich politisch-parteiisch und dialogisch ausgerichtet – und müssen dies sein, da die Emanzipation, Partizipation und Selbstvertretung von Behinderung betroffener Menschen das wesentliche Ziel darstellen.“

---

kriminierungsfrei sein müssen. In diesem Sinne wäre die Institution Universität/Hochschule auch grundsätzlich zu hinterfragen und nicht zuletzt auch aus wissenschaftskritischer Sicht zu verändern.

### **Ungewöhnliche Maßnahmen I**

2009 trat in Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) in Kraft. Anders als ihr Name zunächst vermuten lässt, ist sie kein Regelwerk

Muss Inklusion auch auf das Verständnis von Wissenschaft theoretisch wie praktisch Auswirkungen haben? Ergeben sich daraus „ungewöhnliche Maßnahmen“ für Lehre und Forschung, zu denen der Präsident der Universität Hamburg, Dieter Lenzen, im Rahmen der hochschulübergreifenden Aufklärungskampagne „Mehr Wissen schafft mehr!“ im Mai 2011 noch aufrief, um gegen Sparvorhaben des Senats der Stadt Hamburg für den

Wissenschaftsbereich zu mobilisieren?<sup>5</sup> Bedeutete Inklusion für Hochschulpolitik sowie Lehre und Forschung, dem Ungewöhnlichen des eigentlich Selbstverständlichen im Sinne von Chancengleichheit Einfluss auf Wissenschaft, auf Prozesse wissenschaftlicher Erkenntnis zu gewähren, der damit zugleich ein kritischer wäre – sowohl kritisch im Sinne eines produktiv-verändernden, kritischen Korrektivs als auch im Sinne von Bedrohung des Etablierten und seiner Privilegien durch Emanzipation, als auch wider die Gefahr, „bloßes Vehikel gesellschaftlicher Verhältnisse und Interessen“ (Adorno 1993, 27) zu werden?

### Ungewöhnliche Maßnahmen II: Ein Lehrhaus für Alle!

Als „geistigen Widerstand“ gegen Verachtung, Verleumdung und Demütigung im Deutschland des Nationalsozialismus charakterisierte Martin Buber das jüdische Lehrhaus, eine Einrichtung der Erwachsenenbildung (Buber zit. n. Volkmann 2010). *Aufbau im Untergang. Jüdische Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland als geistiger Widerstand* – so der Titel eines Buchs von Ernst Simon von 1959. Die jüdische Tradition des Lehrhauses reicht bis in die Antike zurück und wurde im 20. Jahrhundert durch Franz Rosenzweig mit dem „Freien Jüdischen Lehrhaus“, das er 1920 in Frankfurt a. M. gründete, in spezifischer Weise neu geprägt. Es sollte ein Ort insbesondere auch für jene Juden sein, die keine jüdische Identität

besaßen. Zentrales Anliegen war somit ein Identitätsfindungsprozess, in dem gewissermaßen die eigene Geschichte und Kultur gemeinsam mit anderen entdeckt werden sollte. Da es jedoch ein Problem darstellte, unter weitgehend assimilierten deutschen Juden geeignetes Lehrpersonal zu finden, war es notwendig, dass hier Lehrende und Lernende miteinander und voneinander lernten. Das Lehrhaus war damit tendenziell ein Ort hierarchiefreien Lernens, an dem „die Unwissenden die Unwissenden“ (Franz Rosenzweig) lehren. Hieraus entstand 1926 das Stuttgarter Jüdische Lehrhaus, in dem auch ein interreligiöser (jüdisch-christlicher) Dialog geführt wurde. Das jüdische Lehrhaus bot also nicht nur den in ihrer jüdischen Identität entwurzten, säkularen Menschen einen Zufluchtsort, sondern es war zudem eine Stätte der Begegnung: „In ihr [der Begegnung; d. Verf.] kreuzen sich zwei wechselseitig fremde, andere; ohne fixiert zu werden, und sie gibt dem Gastgeber die Chance, sich seinem Gast zu öffnen, ohne sich zu verpflichten“ (Kristeva, zit. n. Brandstätter 1999, 32). Der dialogische Charakter des jüdischen Lehrhauses zeichnete sich also quasi durch eine beständige Selbstreflexion des jeweils Eigenen und Fremden aus, die die Dialektik des Identischen und Nichtidentischen resp. Differenten aufrechterhält, indem differente Erfahrungen oder/und Perspektiven in antihierarchischen gleichwie wertschätzenden Strukturen eingeübt werden können: „Monologik schließt jeweils jede andere Wahrheit aus, indem sie die ihre

an die Stelle aller anderen setzt, während die Dialogik neben ihrem jeweiligen Monolog jede andere Wahrheit miteinschließt, indem sie jegliche in ihrer anderen Richtung im All gelten lässt“ (Goldschmidt, zit. n. Brandstätter 1999, 37).

Die jüdische Lehrhaus tradition, wie wir sie hier nur kurz angesprochen haben, erweist sich u. E. für Disability Studies gleichwie alle anderen Wissenschaftsansätze, die aus Neuen Sozialen Bewegungen hervorgegangen sind, als hochgradig anschlussfähig. In ihr kommen Fragen des Widerstands, des Verhältnisses von Identität und Differenz, der Bildung, des interkulturellen gleichwie interreligiösen Dialogs in spezifischer Weise eine zentrale Rolle zu, um insbesondere mit Marx jenen Bedingungen und Verhältnissen entgegenzutreten, „in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“ (Marx 1844, 385). In ihr liegt das Potenzial, Hochschule völlig anders zu denken und tatsächlich „für Alle“ zu gestalten (vgl. hierzu den Sammelband von Bruhn & Homann 2013).

Aber sind solche ungewöhnlichen Maßnahmen tatsächlich auch erwünscht, wenn sie nicht nur punktuell das Bestehende absichern helfen sollen, sondern auch auf dessen Veränderung ausgerichtet sind?

Vor der Welt, wie sie ist, könne man sich gar nicht genug fürchten, hat Adorno in seinem Beitrag „Marginalien zu Theorie und Praxis“ geschrieben (Adorno 1969). Herrschen erst einmal die entsprechenden Bedingungen und sind sie strukturell, sprich hierarchisch legitimiert, dann lässt sich umso unreflektierter und maßloser auf das einprügeln, das zum Widerstand sich erhob.

<sup>5</sup> Vgl. <http://www.uni-hamburg.de/newsletter/archiv/Juni-2011-Nr-27/Mehr-Wissenschaft-mehr-Die-Hamburger-Hochschulen-klaeren-ueber-die-geplanten-Sparmassnahmen-des-Senats-auf.html> (06.05.2015).





Dem ZeDiS wurde ein fragwürdiges Wissenschaftsverständnis unterstellt und die Lozierung an einer Fachhochschule anempfohlen. Zum Leumund hierfür wurden ausgerechnet jene berufen, die sich den Belangen von Behinderung betroffener Menschen qua Berufsverständnis traditionellerweise verbunden fühlen. Den Mitarbeitenden des ZeDiS wurde ihr Subjektstatus aberkannt, indem ihnen das Recht, sich selbst zu vertreten und für sich selber zu sprechen, verweigert wurde, aus welchen Gründen auch immer. Grund genug, um an dieser Stelle frei nach dem Lied „Der Kampf geht weiter“ von Ton Steine Scherben<sup>6</sup> mit einem Cartoon zu schließen (s. oben).

### Nachtrag

Nahezu zeitgleich zum eingangs erwähnten Ende des ZeDiS an der UHH gerieten Deaf Studies in einem Beitrag von Horst Ebbinghaus (2013) unter Ideologieverdacht. Ebbinghaus zufolge würde das leitende Erkenntnisinteresse mitunter auf die Belange und Interessen der Taubengemeinschaft reduziert. Deaf Studies als Wissenschaftsansatz dienen so lediglich als „Erfüllungsgehilfe bestimmter weltanschaulicher und sozialpolitischer Positionen“ (393). Der Lobbyismus der Taubengemeinschaft und die Forschung der Deaf Studies würden quasi mit den glei-

chen Zielen betrieben, wodurch der wissenschaftliche Anspruch der Deaf Studies problematisch werde. Kurzum: Solcherlei Deaf Studies seien ein Wissenschaftsansatz, der wissenschaftlichen Gütekriterien (Unvoreingenommenheit, Wertfreiheit, Neutralität, Reproduzierbarkeit etc.) nicht standhält, sondern als Ideologie gesehen werden müssten. Bemerkenswert ist dabei, dass Ebbinghaus seine Kritik nicht mit konkreten Beispielen belegt. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass seine Vorbehalte sich gegen Deaf Studies als Ganzes richten. Die grundsätzliche Frage jedoch, ob sich Wissenschaft überhaupt ideologiefrei oder/und interessenlos betreiben lässt, stellt sich für Ebbinghaus nicht. Er lässt lediglich „praktische Schwierigkeiten“ mit der Einhal-

<sup>6</sup> Vgl. <http://www.songtexte.com/songtext/ton-steine-scherben/der-kampf-geht-weiter-53d9a795.html> (17.05.2015).

tung konstitutiver Normen für Wissenschaftlichkeit gelten und betrachtet alles andere letztlich als (willentlich oder unwillentlich) „schlechte Forschung“ (396).

Nun ist der Vorwurf der Ideologie und Unwissenschaftlichkeit für die Wissenschaftsansätze, die aus Sozialen Bewegungen hervorgegangen sind, nicht neu. Selbst etablierte Disziplinen wie die Gender Studies sehen sich ihm wiederholt ausgesetzt (Hark & Villa 2013; Martenstein 2013). Da ähnlich den von Ebbinghaus kritisierten Deaf Studies auch Disability Studies im Kern eine zu starke Subjektorientierung angelastet werden könnte, die einem quasi klientelbezogenen, politischen Erkenntnisinteresse unterliegt, erscheint es uns angeraten, hierzu aus der Perspektive der Disability Studies und vor dem Hintergrund der vorherigen Ausführungen zum Wissenschaftsbegriff abschließend noch einmal Stellung zu beziehen, ohne Vertreter\_innen der Deaf Studies davon entlasten zu wollen, sich mit ihrem eigenen Wissenschaftsbegriff und ihrer Perspektive auf eine angeblich zu starke Subjektorientierung auseinanderzusetzen:

1. Bedeutsam ist für Disability Studies zunächst das Hinterfragen der Subjektposition und der Perspektive aller am wissenschaftlichen Diskurs Beteiligten sowie die Fra-

ge, inwiefern Wissenschaft normativ resp. ableistisch<sup>7</sup>, sprich ideologisch aufgeladen ist und zu diskriminierender, benachteiligender und ausgrenzender Praxis führt.

2. Dies tun sie, indem sie den Bedeutungsgehalt ihres Gegenstandes, die binären Ungleichheitskategorien „Behinderung“ und „Normalität“, in den bestehenden Wissenschaften erforschen. Sie sind somit keine Wissenschaft an sich, sondern ein inter- resp. transdisziplinärer Wissenschaftsansatz, der anerkennt, dass der Behinderungsdiskurs von zahlreichen verschiedenen Wissenschaften geprägt wird.

3. Sie wollen also vor allem mit jenen Wissenschaften, in denen die Ungleichheitskategorie „Behinderung“ eine bedeutende Rolle spielt, in einen kritischen Dialog eintreten. Dies setzt voraus, dass sie die hermeneutischen Grundannahmen und methodischen Vorgehensweisen, die in diesen Wissenschaften bedeutsam sind, beherrschen, anerkennen und in Bezug auf das eigene Engagement selbstkritisch reflektieren.

4. Kritische Selbstreflexion bedeutete in diesem Fall zunächst ein „gegen sich selbst zu denken, ohne sich preiszugeben“ (Adorno 1975, 144). Ferner gilt es anzuerkennen, dass

jegliches Wissen diskursiv (re-)produziert wird, dass Wissen demzufolge etwas mit Macht zu tun hat: Die Gültigkeit von anerkanntem Wissen ist stark abhängig von jenen, die dieses Wissen generieren, mithin von den Subjektpositionen und Perspektiven der Forschenden.

5. Mit dem Kampf gegen Ausschlüsse aus der Wissenschaft geht es also darum, insbesondere jenen Subjektpositionen und Perspektiven Geltung zu verschaffen, die ansonsten unberücksichtigt blieben. Hierin liegen der Selbstvertretungsanspruch und das kritisch-emanzipatorische Interesse der Disability Studies begründet. Dies schließt die Frage mit ein, welches ausgrenzende Potenzial bereits in wissenschaftlichen Standards und Methoden angelegt ist, inwiefern also wissenschaftliche Vorstellungen von Objektivität qua Methodik normativ resp. ableistisch wirken.

6. Epistemologisch geht es also um ein Erkenntnisinteresse, das danach fragt, wie unreglementiertes, nicht antizipierbares Erfahrungswissen generiert werden kann, das sich standardisierten wissenschaftlichen Methoden weitgehend entzieht. Damit wird zugleich ein dialektisches Verständnis von Wissenschaft eingefordert, das objektive Antagonismen und Widersprüche zutage befördert und sie benennt, statt sie zu ignorieren und damit zu entpolitisieren.

7. Und mehr noch: Disability Studies sind aus der politischen Behindertenbewegung hervorgegangen. Aus den praktischen Erfahrungen gegen Diskriminierung und Ausgrenzung auch aus der

<sup>7</sup> *Ableism* (von engl. able = fähig) ist ein in den Disability Studies gebräuchliches Konzept – ähnlich dem des Audismus in Deaf Studies – und kritisiert die mit Prozessen der Diskriminierung und Unterdrückung einhergehende Normativität des (biologisch-medizinisch) Normalen und Gesunden als Ideologie und handlungsrelevantes Ausschlusskonzept im Alltagsleben (Campbell 2009; Maskos 2010). *Ableism* begegnet einem im Deutschen auch unter der Bezeichnung Behindertenfeindlichkeit. Die Autoren verwenden jedoch den englischen Terminus, da ‚Behindertenfeindlichkeit‘ allein dem Wort nach von ‚Freundlichkeit‘ und ‚Wohlgesonnenheit‘ inspirierte Verhaltensweisen, Einstellungen und Strukturen unberücksichtigt lässt und ähnlich dem Begriff der ‚Ausländerfeindlichkeit‘ sowohl das Objekt als auch den Mechanismus von Diskriminierungen und Ausschlusspraxen tendenziell verschleiert (Bruhn & Homann 2009).

Wissenschaft gilt es eine Haltung einzunehmen, die sich Erkenntnisprozessen dort widersetzt, wo sie mit einem Absolutheitsanspruch einhergehen. Dies wäre mit Adorno gesprochen ein negatives dialektisches Verständnis von Wissenschaft, das offen und dialogisch ist, das sich nicht selbst genügt oder auch nur den Anspruch erhebt, eine möglichst vollständige Erfassung der Wirklichkeit darstellen zu wollen (Adorno 1975, 16f.).

8. Ob das von Ebbinghaus angesprochene methodische Prinzip der Intersubjektivität geeignet ist, dem „Vorrang des Objekts“ im Sinne Adornos Geltung zu verschaffen, sei dahingestellt (ebd., 193). Insofern es seine Anwendung auf (sub-)kulturelle Kontexte findet, scheint es abgesehen von der Subjektposition und Perspektive der Forschenden wiederum einem Identitätsdenken verhaftet zu sein, das kategorialen Zuschreibungsprozessen Vorschub leistet.

Es bleibt also gar nichts anderes übrig, als aus einem ständigen Bewusstsein der Nichtidentität (im Sinne des Nichtidentischen) heraus in einen wissenschaftlichen Dialog einzutreten, der die eigene Subjektposition und das eigene Denken radikal in Frage stellt. Einen ganzen Wissenschaftsansatz mehr oder minder pauschal dem Ideologieverdacht auszusetzen trägt dazu ebenso wenig bei, wie ein dem Identitätsdenken verpflichteter Diskurs, der sich mit der Wirklichkeit identisch wähnt und sich einem Dialog mit dem Nichtidentischen weitgehend entzieht, ohne kritisch darüber zu reflektieren, welches isolierende und praktisch aus-

grenzende Potenzial hierdurch freigesetzt wird. Isolierend gleichwie ausgrenzend, da jenes Identitätsdenken tendenziell einen autoritären und monologischen Diskurs begünstigt, der immanente Widersprüche leugnet und dem Nichtidentischen die Partizipation und Anerkennung verweigert. Denn in der Folge kann hier nur teilhaben, wer die zum Refugium der Erkenntnis erhobene DGS hinreichend beherrscht und darüber hinaus dazu bereit ist, sich im Rahmen von Veranstaltungen oder anderen Formaten wissenschaftlichen Austauschs ausschließlich ihrer als sprachliches Ausdrucksmittel zu bedienen (vgl. Bruhn & Homann 2008).

### Literatur

- Adorno, Theodor W. (1969): „Marginalien zu Theorie und Praxis“; <http://www.zeit.de/1969/33/marginalien-zu-theorie-und-praxis> (10.05.2015).
- Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a. M.
- Adorno, Theodor W. (1975): *Negative Dialektik*. Frankfurt a. M.
- Adorno, Theodor W. (1993): „Einleitung“. In: Ders. et al. (Hg.): *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. München, 7–80.
- Albrecht, Gary L. (2003): „American Pragmatism, Sociology and the Development of Disability Studies“. In: *Heilpädagogik online* 03, 22–50; [http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/heilpaedagogik\\_online\\_0303.pdf](http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/heilpaedagogik_online_0303.pdf) (25.01.2013).
- Barsch, Sebastian; Tim Bendokat & Markus Brück (2005): „In eigener Sache: Anmerkungen zum fachkritischen Diskurs in der Heil- und Sonderpädagogik“. In: *Heilpädagogik Online* 04, 4–19, [http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2005/heilpaedagogik\\_online\\_0405.pdf](http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2005/heilpaedagogik_online_0405.pdf) (25.01.2013).
- Beck, Iris (2007): „Die Bedeutung von Disability Studies für die Ausbildung von Behindertenpädagogen“; [http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/beck\\_bedeutung\\_ds\\_behindertenpaedagogik\\_240507.pdf](http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/beck_bedeutung_ds_behindertenpaedagogik_240507.pdf) (06.05.2015).
- Bleidick, Ulrich (1999): *Behinderung als pädagogische Aufgabe – Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*. Stuttgart, Berlin, Köln.
- Bleidick, Ulrich (2009): *Allgemeine Behindertenpädagogik – Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik*. Band 1. Weinheim, Basel.
- Bleidick, Ulrich & Ursula Hagemeyer (1992): *Einführung in die Behindertenpädagogik. Band I: Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik*. 4., völlig überarb. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln.
- Brandstätter, Albert (1999): „Bildung und kein Ende – Das Jüdische Lehrhaus als Beispiel lebensbegleitenden Lernens“. In: Ders. & Evelyn Adunka (Hg.): *Das Jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*. Wien.
- Bruhn, Lars & Jürgen Homann (2008): „Zentren der Ausgrenzung – Anmerkungen zur Bedeutung von Disability in Deaf Studies“. In: *Das Zeichen* 79, 232–239.
- Bruhn, Lars & Jürgen Homann (2009): „Behinderung ohne Behinderte!? Perspektiven der Disability Studies“. In: *Behindertenpädagogik, Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter* 3, 229–249.
- Bruhn, Lars & Jürgen Homann (Hg./2013): *UniVision 2020 – Perspekti-*

- ven für eine barriere- und diskriminierungsfreie Hochschule. Freiburg.
- Campbell, Fiona Kumari (2009): *Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness*. Hampshire.
- Cloerkes, Günther (1997): *Soziologie der Behinderten – Einführung*. Heidelberg.
- Ebbinghaus, Horst (2013): „Deaf Studies zwischen Ideologie und Wissenschaft“. In: *Das Zeichen* 95, 392–400.
- Eberwein, Hans (1998): „Integrationspädagogik als Element einer allgemeinen Pädagogik und Lehrerbildung“. In: Anne Hildeschiedt & Irmtraud Schnell (Hg.): *Integrationspädagogik – Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim, München, 345–362.
- Gabel, Susan & Susan Peters (2004): „Presage of a paradigm shift? Beyond the social model of disability toward resistance theories of disability“. In: *Disability & Society* 19/4, 585–600.
- Habermas, Jürgen (1973): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a. M.
- Haeberlin, Urs (2005): *Grundlagen der Heilpädagogik – Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin*. Bern.
- Hark, Sabine & Paula-Irene Villa (2013): „Streit um Genderstudies – Biologische Grenzziehungen“. <http://www.taz.de/!118080/> (06.05.2015).
- Hinz, Andreas (2008): „Inklusive Pädagogik und Disability Studies – Gemeinsamkeiten und Spannungsfelder. Überlegungen in neun Thesen“. [http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/hinz\\_thesen\\_inkled\\_disabstud.pdf](http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/hinz_thesen_inkled_disabstud.pdf) (06.05.2015).
- Honneth, Axel; Sandra Beaufaÿs & Ludwig von Friedeburg (Hg./2006): *Schlüsseltexte der Kritischen Theorie*. Wiesbaden.
- Klein, Ferdinand et al. (1999): *Heilpädagogik – Ein pädagogisches Lehr- und Studienbuch*. 10., überarb. und erw. Aufl., Bad Heilbrunn.
- Martenstein, Harald (2013): „Schlecht, schlechter, Geschlecht“. <http://www.zeit.de/2013/24/genderforschung-kulturelle-unterschiede> (06.05.2015).
- Marx, Karl (1844): „Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie – Einleitung“. [http://www.mlwerke.de/me/me01/me01\\_378.htm](http://www.mlwerke.de/me/me01/me01_378.htm) (26.03.2015).
- Maskos, Rebecca (2010): „Was heißt Ableism? Überlegungen zu Behinderung und bürgerlicher Gesellschaft“. <http://arranca.org/43/was-heisst-ableism> (01.06.2015).
- Möckel, Andreas (1988): *Geschichte der Heilpädagogik*. Stuttgart 1988.
- Rödler, Peter (1996): „Was tun wir da eigentlich?“ In: *Behindertenpädagogik* 35/1, 2–9.
- Simon, Ernst (1959): *Aufbau im Untergang. Jüdische Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland als geistiger Widerstand*. Tübingen.
- Volkman, Michael (2010): „Das jüdische Lehrhaus in Geschichte und Gegenwart. Von einer Kraft zur andern“. <http://pfarrerverband.medio.de/pfarrerb latt/index.php?a=show&id=2841> (02.04.2013).
- Wagner, Wolf (2008): „Der verklärte Humboldt“. <http://www.taz.de/1/archiv/digitaz/artikel/?ressort=bi&dig=2008%2F08%2F27%2Fa0145&cHash=243b3bb543a4b8e2925a0ee3adb76e53> (06.05.2015).
- Weber, Max (1919): „Wissenschaft als Beruf“. <http://www.wsp-kultur.uni-bremen.de/summerschool/download%20ss%202006/Max%20Weber%20-%20Wissenschaft%20als%20Beruf.pdf> (10.05.2015).

### Weitere Internetquellen

- <http://www.abendblatt.de/hamburg/article113435621/Uni-Hamburg-will-Vorzeigeprojekt-nicht-finanzieren.html> (10.05.2015).
- <http://www.uni-hamburg.de/newsletter/archiv/Juni-2011-Nr-27/Mehr-Wissen-schafft-mehr-Die-Hamburger-Hochschulen-klaren-ueber-die-geplanten-Sparmassnahmen-des-Senats-auf.html> (06.05.2015).



**Lars Bruhn und Jürgen Homann** sind wissenschaftliche Mitarbeiter am Zentrum für Disability Studies (Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie Hamburg).

E-Mail: [lars.bruhn@zedis-ev-hochschule-hh.de](mailto:lars.bruhn@zedis-ev-hochschule-hh.de) und [juergen.homann@zedis-ev-hochschulehh.de](mailto:juergen.homann@zedis-ev-hochschulehh.de)