

Abeney, Adwoa; Laubner, Marian; Masuch, Susanne; Meyer, Anna-Lena; Rabenstein, Kerstin
**Diversität lehren. Ein Skript zur Analyse und Befremdung von Normalität
und zur Erkundung von Barrieren**

Göttingen : Georg-August-Universität 2020, 49 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Abeney, Adwoa; Laubner, Marian; Masuch, Susanne; Meyer, Anna-Lena; Rabenstein, Kerstin:
Diversität lehren. Ein Skript zur Analyse und Befremdung von Normalität und zur Erkundung von
Barrieren. Göttingen : Georg-August-Universität 2020, 49 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-200873
- DOI: 10.3249/ugoe-publ-4

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-200873>

<http://dx.doi.org/10.3249/ugoe-publ-4>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich
machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes
anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm
festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw.
Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit
denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and
alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the
manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents
must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable
license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Diversität lehren.

Ein Skript zur Analyse und Befremdung von Normalität und zur Erkundung von Barrieren.

Adwoa Abeney, Marian Laubner, Susanne Masuch, Anna-Lena Meyer & Kerstin Rabenstein





SCHLÖZER PROGRAMM
LEHRERBILDUNG

FÄCHERVERNETZUNG | LEHRERKOMPETENZEN | DIVERSITÄT



Institut für Erziehungswissenschaft

Adwoa Abeney, Marian Laubner, Susanne Masuch, Anna-Lena Meyer & Kerstin Rabenstein

Diversität lehren.

Ein Skript zur Analyse und Befremdung von Normalität
und zur Erkundung von Barrieren.

Georg-August-Universität Göttingen

Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung

Waldweg 26

D – 37073 Göttingen

Dieses Werk ist lizenziert unter einer

Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen

Bedingungen

4.0 International Lizenz



DOI: 10.3249/ugoe-publ-4

Das Schlözer Programm Lehrerbildung (SPL) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Erkunden von Barrieren und ‚Normalität(en)‘ in Räumen und Gebäuden als Lehrgegenstand	6
2.1 Erkunden von Räumen	7
2.2 Normalität, (Nicht-)Behinderung, Barrieren und Barrierefreiheit.....	8
2.3 Ziele der Barrierenerkundung	10
3. Theoretische Rahmung	10
3.1 ‚Normalität, Normalismus und Normativität‘ – Terminologische Klärung bzw. theoretisches Instrumentarium für die Barrierenerkundung	11
Normalität und normalistische Normen	11
Flexibler Normalismus und Protonormalismus.....	12
Normativität.....	13
3.2 <i>being, doing und making dis/ability</i>	13
Doing dis/ability	14
Making dis/ability	15
Being dis/abled	16
4. Konkretisierungsmöglichkeiten für die Lehre	18
4.1 Lehrvorbereitung und Seminararbeit mit theoretischen Rahmungen	19
4.2 Erkundungen planen	22
4.3 Hinweise zur Reflexion im Seminar	23
4.4 Exemplarische Umsetzungsmöglichkeiten in der Lehre	24
Einen Lernraum explorativ erkunden – eine Seminarsitzung	24
Wege in einem Bildungsgebäude erkunden – ein Blocktermin	25
4.5 Weitere und flankierende Materialien und Themen	26
5. Anhang	29
5.a Beispiele: Normalität, Normativität und normalismustheoretische Diskursstrategien	30
5.b Reflexionen im Anschluss an <i>being dis/abled</i> und <i>doing & making dis/ability</i>	32
5.c Barrieren und Barrierefreiheit – Zusammenstellung rechtlicher Grundlagen	34
5.d Beispiel Blocktermin: Arbeitsblätter der Kleingruppen	38
5.e Beispiel: Exemplarische Arbeitsaufträge in einem Projektseminar	45
6. Literaturverzeichnis	47
7. Autor*innen-Angaben	49

1. Einleitung

Im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs lässt sich beobachten, dass mit der Thematisierung von ‚Inklusion‘ als Anspruch einer Schul- und Lehrer*innenbildungsreform die Kategorie ‚Behinderung‘ in schulpädagogischen Kontexten zunehmend häufiger thematisiert wird. Im Zuge der Auseinandersetzung über die Umsetzung von Inklusion und eine angemessene Form der Thematisierung normativer Ansprüche von Inklusion spielt u.a. die Frage eine Rolle, ob und wie ‚Behinderung‘ als eine Differenzkategorie explizit bzw. auch eigens thematisiert werden soll. Im Anschluss an Tervooren (2017, S. 23) gehen wir davon aus, dass – auch in der Auseinandersetzung mit einem breiten Inklusionsbegriff, für den betont wird, Behinderung sei nur eine Kategorie von einer Vielzahl von Differenzen – ‚Behinderung‘ explizit einzubeziehen, aber dabei in dekonstruktiver Hinsicht zu reflektieren ist. Begründet werden kann dies in zweifacher Hinsicht durch die besondere Stellung dieser Kategorie im Vergleich zu anderen Differenzlinien: So fungiert ‚Behinderung‘ erstens nach wie vor als explizites Unterscheidungskriterium im Schulsystem in Deutschland bei der Frage nach Schulungsort und Schulbarkeit. Zudem gibt es zweitens in der Schulpädagogik noch wenig Auseinandersetzung darüber, mit welchem Verständnis von Behinderung Inklusion diskutiert wird. Zwar dominiert weitgehend ein medizinisches Verständnis von Behinderung, doch wird, wie etwa von Puhr (2017), darauf hingewiesen, dass die „Überwindung personifizierender Zuschreibungen von Behinderungen und Benachteiligungen“ (ebd., S. 85) als eine anstehende Aufgabe im Kontext des Inklusionsdiskurses bestimmt werden kann.

In dem vorliegenden Lehrskript wird an diese Aufgabe angeschlossen und Behinderung aus der Perspektive eines kulturellen Modells betrachtet. Dies umfasst, Behinderung als historisch und kulturell kontingent und diskursiv hergestellte Kategorie zu verstehen¹. Das heißt nun nicht, dass es ‚Behinderung‘ nicht gibt, sondern es wird mit dem kulturellen Modell möglich, ‚Behinderung‘ als Kategorie zu hinterfragen und die oftmals „nicht hinterfragte >Normalität<“ (Waldschmidt, 2005, S. 25, Herv. i. O.; vgl. auch

¹ Waldschmidt (2005) fasst dieses Modell passend zusammen: „Die kulturwissenschaftliche Sichtweise unterstellt nicht - wie das soziale Modell - die Universalität des Behinderungsproblems, sondern lässt die Relativität und Historizität von Ausgrenzungs- und Stigmatisierungsprozessen zum Vorschein kommen. Sie verdeutlicht, dass die Identität (nicht)behinderter Menschen kulturell geprägt ist und von Deutungsmustern des Eigenen und des Fremden bestimmt wird“ (ebd., S. 25).

Tervooren, 2001) zum Untersuchungsgegenstand zu machen, denn „Behinderung kann (...) nur in Hinblick auf Normalität verstanden werden, wie auch umgekehrt das Konzept „Normalität“ seine Erklärungskraft aus der Kategorie Behinderung bezieht“ (Tervooren, 2001, S. 209; vgl. auch Tervooren, 2017)². An diese Theorieperspektive anschließend möchten wir mit dem vorliegenden Skript ein Lehrkonzept vorstellen, das auf die Analyse und Reflexion von Normalität und Normalitätskonstruktionen abzielt. Hierdurch wird es möglich, ‚Behinderung‘ als eine Diversitätskategorie „und nicht allein unter dem Vorzeichen von Förderung, Unterstützung und Hilfe“ (Tervooren et al., 2018, S. 18) zu thematisieren. Methodisch wird dazu eine Erkundung von Gebäuden genutzt, in die Normalitätskonstruktionen eingeschrieben und verwoben sind. Die Analyse bestehender Barrieren dient dazu, diese Normalitätskonstruktionen herausarbeiten zu können.

Mit dem vorliegenden Skript³ werden zwei Ziele verfolgt: Zum einen sollen theoretische Grundlagen zur Analyse von Normalitätskonstruktionen und zur Hervorbringung (doing, making, being) von (Nicht-)Behinderung dargestellt werden (Kap. 3). Zum anderen sollen unsere Erfahrungen aus verschiedenen Lehrformaten dazu dienen, eigene Versuche zielgerichtet vorzubereiten oder auch neue Varianten dieses Lehrbausteins zu erproben (Kap. 4).

² Tervooren führt an anderer Stelle die Bedeutung für die Allgemeine Erziehungswissenschaft aus: „Durch das Angewiesensein beider Konzepte aufeinander wird deutlich, dass das Thema nicht eine Form speziellen Wissens hervorbringt, sondern große Relevanz für den Kanon allgemeinen Wissens besitzt“ (Tervooren, 2001, S. 209). „Durch ihre Auslagerung in die Teildisziplin der Sonderpädagogik wurden sie (die Kategorie Behinderung, Anm. d. V.) jedoch im Kontext allgemein- und schulpädagogischer Zugänge einer Reflexion entzogen. In der Folge wird in den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen des Lehramtsstudiums bis heute häufig ein medizinisch und individualistisch ausgerichtetes Verständnis von Behinderung perpetuiert. Um ebendieses besondere Merkmal der Kategorie Behinderung zu untersuchen, sollte einer Beschäftigung mit der Kategorie Behinderung Raum gegeben werden, die nicht allein unter dem Vorzeichen von Förderung, Unterstützung und Hilfe rangiert“ (Tervooren et al., 2018, S. 18).

³ Das Manuskript ist Teil der Lehrkonzeptentwicklung in dem von Kerstin Rabenstein geleiteten Projekt „Inklusionspädagogische Kompetenzen“ (1. Förderphase: 2016-2019) im Handlungsbereich C „Diversität gerecht werden“ im Schlözer Programm Lehrerbildung an der Georg-August-Universität Göttingen, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ unter der Fördernummer 01JA1617 von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird. Marian Laubner war bis Juni 2019 wissenschaftlicher Mitarbeiter in dem Projekt. Das Manuskript wurde in diesem Projekt im Zusammenhang mit der Konzeption eines Rahmenkonzepts für differenzsensible und -theoretische Perspektiven in der inklusiven Lehrer*innenbildung weiterentwickelt. Für Rückmeldungen danken wir deswegen schon im Voraus.

Wir danken Philip Ehlert, Julia Kary, Luise Mehmke und Marit Schwarz für ihre Unterstützung.

Dafür ist das Skript wie folgt aufgebaut: Im ersten Schritt begründen wir, warum sich Räume und Gebäude für eine Erkundung von Barrieren und Normalität(en) eignen und stellen einen Zugang dar, der nicht auf Selbsterfahrung setzt, sondern analytischer angelegt ist (2.1). Dann argumentieren wir für eine Fokussierung auf Behinderung, die – bei allen Vorbehalten gegenüber dem Risiko einer Reifizierung⁴ – notwendig erscheint (2.2). Diese Darstellung mündet in die Zielformulierung für die in diesem Skript vorgestellte Barrierenerkundung (2.3). In Kapitel 3 stellen wir grundlegende Theorien für die Barrierenerkundung dar. Anschließend stellen wir Umsetzungsmöglichkeiten vor (Kap. 4.), beachten dabei die zur Verfügung stehende Seminarzeit und die angestrebte Tiefe der theoretischen Auseinandersetzung (Kap. 4.1). Die didaktischen Überlegungen (Kap. 4.2) ebenso wie unsere Erfahrungen sowie die Anregungen zur Reflexion mit Studierenden (Kap. 4.3 und 4.4) sind darauf ausgerichtet, die theoretischen Rahmungen zu reflektieren und mit Kritik an und Problemen mit dem Format ‚Erkundung‘ umzugehen. Eine knappe Auflistung weiterer Methoden und Materialien (Kap. 4.5) rundet das Skript ab. Im Anhang (Kap. 5) finden sich viele der vorgestellten Materialien und Quellen.

2. Erkunden von Barrieren und ‚Normalität(en)‘ in Räumen und Gebäuden als Lehrgegenstand

Mit dem Ziel der Analyse von Barrieren und Normalität(en) haben wir uns in diesem Lehrbaustein für die Erkundung von Räumen und Gebäuden entschieden. In diesem Kapitel möchten wir in einem ersten Schritt plausibilisieren, warum wir Räume und Gebäude als geeignet für die Analyse erachten und anschließend näher ausführen, welches Verständnis von Behinderung, Normalität und Barrieren bzw. Barrierefreiheit diesem Skript zugrunde liegen. Diese Ausführungen werden in der anschließenden Formulierung der Ziele der Barrierenerkundung verdichtet.

⁴ Das Reifizierungsproblem wird vor allem in methodologischen Überlegungen ethnographischer Forschung diskutiert und reflektiert. So weisen Idel et al. (2017) darauf hin, dass Merkmale von Individuen oftmals als „vorgegeben[]“ (Idel et al., 2017, S. 142) beschrieben werden, worauf folge, dass die „Merkmale (...) als Kategorien soziokultureller Identität definiert (werden)“, d.h. „die Individuen – also die Schüler*innen – werden entlang dieser Zuschreibungen als Subjekte kategorisiert“ (ebd.). Zudem problematisieren die Autor*innen, dass hieraus i. S. e. „normativen Fehlschluss[es]“ (ebd.) dann eine „pädagogische Handlungsnotwendigkeit“ (ebd.) abgeleitet werde.

2.1 Erkunden von Räumen

Durch die Analyse von Gebäude- und Infrastrukturen kann deutlich werden, inwiefern diese für ‚durchschnittliche‘ Menschen konzipiert wurden, also Architektur am „funktionsfähige[n] Normkörper“ (Gugutzer & Schneider, 2007, S. 41) orientiert ist. Im Mittelpunkt dieses Lehrbausteins steht daher die Erkundung von Gebäuden und Räumen. Im Folgenden soll dargestellt werden, wie die Wahl dieser Methode begründet wird, welche ‚Fallstricke‘ sich ergeben können und wie diese kritisch reflektiert werden können.

Mit dem Begriff ‚Erkundung‘ sprechen wir uns dafür aus, die Analyse von Räumen und Gebäuden mit Hilfsmitteln⁵ (Kap. 4.2) durchzuführen. Es wird durch dieses Format möglich, unterschiedliche Erhebungsmethoden einzusetzen (Fotografien, Videos, Protokolle, Befragungen). Für die Durchführung der Erkundung ist die Abgrenzung von einer nur auf ‚Selbsterfahrung‘ zielenden Herangehensweise zentral: Mit Selbsterfahrungsübungen wird verbunden, dass Menschen, die sich z. B. einen Tag im Rollstuhl fortbewegen⁶, nachempfinden (können), welche Barrieren einem als Mensch, der dauerhaft oder zeitlich z. B. größtenteils auf die Fortbewegung im Rollstuhl angewiesen ist, begegnen. Damit assoziiert wird oftmals das Ziel der Sensibilisierung, worunter zugleich der Appell der Nachvollziehbarkeit und Empathie dafür verstanden wird. Kritik an Selbsterfahrungsübungen im Kontext von Behinderung wird z. B. auch darauf bezogen, dass die Situation von Menschen mit Behinderung nur ungenügend abgebildet wird (Ängste und Isolation bleiben z.B. außen vor). Der Alltag von Menschen mit Behinderung kann durch solche Übungen nicht nachempfunden werden. Zudem würden solche Übungen oftmals eher zu Mitleid führen, was als eine unangemessene Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung anzusehen ist. Veränderungen von Systemen würden nur wenig diskutiert (vgl. Krauthausen, 2015).

Anhand von Barrieren in Räumen und Gebäuden lassen sich exemplarisch Normalitätskonstruktionen analysieren. Die ausgrenzenden Folgen für die Lebensbedingungen derjenigen, die die Normalitätskonstruktionen nicht entsprechen, können analytisch zugänglich werden – ohne jedoch (ausschließlich) individuelle

⁵ Es handelt sich bei den Hilfsmitteln um Rollstühle, Sehbeeinträchtigungsbrillen, Augenbinden, Blindenstöcke, Ohrenstöpsel und einen Gehörschutz.

⁶ Eine Reportage des WDR, in der so ein Experiment dargestellt wird, findet sich unter: <https://www.youtube.com/watch?v=MLnDaL7IVb0>, Zugriff am 04.03.2019.

Aspekte thematisieren zu müssen. Vielmehr steht die Analyse des Status Quo und/oder des Gewordenseins solcher Differenzierungen und Normalitätskonstruktionen im Mittelpunkt der Analyse. Verantwortung Einzelner kann somit deindividualisiert, aber zugleich reflexiv zugänglich werden. Normalität wird als ausschließender Mechanismus erkennbar (vgl. 3.1).

2.2 Normalität, (Nicht-)Behinderung, Barrieren und Barrierefreiheit

In unserem Lehrbaustein verstehen wir ‚Behinderung‘ als soziale und kulturelle Konstruktion⁷. Mit einem Fokus auf Barrieren⁸ wird es möglich, sich mit der Konstruktion von Behinderung auseinanderzusetzen („behindert werden“). Das ‚Behindert werden‘ wird durch die Analyse reflexiv zugänglich. Exemplarisch wird deutlich, wie durch – im Fall von Barrieren – bauliche und gestalterische Bedingungen ein ‚Behindert werden‘ entstehen kann. ‚Behindert werden‘ heißt dabei, dass bestimmte Erschwernisse bzw. Einschränkungen entstehen können in Bezug auf die selbstständige und effiziente Bewegung in diesem Gebäude und die damit verbundene Teilhabe am Studium. In diesem Sinne dient uns die Auseinandersetzung mit Barrieren in der Lehre als ‚praktische Anschauungshilfe‘, um uns mit ‚Behinderung‘ gerade nicht im medizinischen Sinne als ein Behindertsein von Individuen zu beschäftigen. Fokussiert man nun Normalität bzw. Konstruktionen von Normalität wird ersichtlich, welche Barrieren, also potenzielle Ausschlüsse, für ‚Nicht-Normale(s)‘ hervorgebracht werden.

Waldschmidt (2014) weist darauf hin, dass die intrakategorialen Unterschiede von ‚Behinderung‘ bisher kaum berücksichtigt werden. Mit der Fokussierung auf Behinderung als eine Differenzkategorie werden Unterschiedlichkeiten innerhalb dieser thematisierbar, u. a. durch den Einsatz unterschiedlicher Forschungsmedien, die unterschiedliche Beeinträchtigungen analytisch zugänglich machen (Motorik, Hören, Sehen, Sprache und Lesen). Mit der Perspektivumkehrung auf Normalitätskonstruktionen wird jedoch auch erkennbar, was als ‚normal‘ erwartet wird. So zeigt sich, was bei der Nutzung eines Fahrstuhls oder einer Treppe mit (oder ohne) Geländer als normal erwartet wird. Damit wird eine medizinisch-orientierte Sichtweise

⁷Eine eindeutige Abgrenzung des kulturellen vom sozialen Modell von Behinderung erfolgt an dieser Stelle nicht, da für unsere Ziele eine solche Perspektivierung im Vergleich zum im Diskurs dominanten medizinischen Modell ausreichend erscheint (vgl. zur Vertiefung: Waldschmidt, 2005).

⁸ Eine mögliche Differenzierung des Begriffs Barrieren findet sich unter: <https://www.uottawa.ca/respect/sites/www.uottawa.ca.respect/files/accessibility-cou-understanding-barriers-2013-06.pdf> (Zugriff am 04.03.2019)

auf Menschen mit Beeinträchtigungen vermieden, die sich an Feststellungen wie „Menschen im Rollstuhl können das nicht“ zeigen würde. Mit dem in unserem Lehrbaustein vorgeschlagenen Vorgehen rückt die Kategorie ‚Behinderung‘ zuerst in den Vordergrund – allerdings in re- und dekonstruktiver Perspektive. Im Anschluss an Tervooren (2017, S. 23) wird es jedoch möglich, diese Kategorie „selbst wieder stärker in den Hintergrund und die Interdependenzen zwischen den Differenzlinien in den Vordergrund“ (ebd.) zu rücken, da über die Analyse von Normalitätskonstruktionen Erwartungen an das ‚Normale‘ deutlich werden, die sich auch im Zusammenspiel mit anderen Differenzen zeigen.

Mit unserer Schwerpunktsetzung in diesem Lehrbaustein befinden wir uns – im Anschluss an Waldschmidt (1998) auf der operativen Ebene, die Verfahren der Diagnostik, Statistiken, das Sozialrecht und z. B. auch Normwerte für Gebäude fokussiert⁹.

Barrierefreiheit erscheint als ein Begriff (Waldschmidt, 2012b), der auch als Flexibilisierung von Normalität verstanden werden kann. Im Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (BGG) wird Barrierefreiheit wie folgt definiert:

„Barrierefrei sind bauliche und sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für Menschen mit Behinderungen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe auffindbar, zugänglich und nutzbar sind. Hierbei ist die Nutzung behinderungsbedingt notwendiger Hilfsmittel zulässig“ (BGG, § 4).

Die Definition erfolgt ausgehend von einem Zustand, der zu erreichen ist. Der Begriff ‚barrierearm‘ wird jedoch nicht weiter erläutert; ebenso der Begriff ‚Barriere‘ nicht. Barrieren sind in unserem Lehrbaustein ein erster Zugang: Etwas wird als Barriere wahrgenommen, da antizipiert wird, dass die Überwindung dieser Barriere Schwierigkeiten hervorrufen könnte. Auch hieran wird deutlich, dass die Wendung zu Normalitätskonstruktionen gewinnbringend erscheint, da nicht analysiert wird, welche

⁹ Denkbar ist auch, die Analyse der diskursiven Ebene (wissenschaftlicher Spezialdiskurs, öffentlicher Diskurs, Alltagsdiskurs, Medien – z. B. hinsichtlich des Behinderungsbegriffs) und der Taktiken der Subjekte, also die Frage nach Umgangsweisen mit Behinderungen, Positionierungen und Verstrickungen der Subjekte mit und in normalistischen Tendenzen ergänzend in den Lehrbaustein aufzunehmen.

Barrieren – und damit konkrete Vorstellungen von Beeinträchtigungen – vorliegen, sondern, was von wem in welcher Weise erwartet wird.

2.3 Ziele der Barrierenerkundung

Durch eine normalismustheoretische Perspektive der Erkundung werden Barrieren als Fragen nach Konstruktionen der Mehrheitsgesellschaft bearbeitet und analytisch zugänglich. Barrieren und Normalitätskonstruktionen können so „auf ihre Inklusions- und Exklusionspotentiale hin untersucht werden“ (Tervooren et al., 2018, S. 19).

Als Ziel lässt sich formulieren, ein Verständnis von Behinderung als kulturelle Konstruktion (und somit im Zusammenspiel mit Normalität) zu entwickeln. Dies umfasst, dass „das Verhältnis von symbolischen (Wissens-)Ordnungen und alltagspraktischen Kategorisierungsprozessen sowie deren ‚wirk-lichen‘, im Sinne von handlungswirksam werdenden Folgen für die Lebensbedingungen der Beteiligten, (...) ihre sozialen Bezüge und Selbstverhältnisse“ (Schneider & Waldschmidt, 2012, S. 143) fokussiert werden. Außerdem rückt das „Pendant von Behinderung, die gemeinhin nicht hinterfragte ‚Normalität‘ in den Fokus“ (ebd.).

Behinderung kann dabei zugleich als „heuristisches Moment“ genutzt werden, „dessen Analyse kulturelle Praktiken und gesellschaftliche Strukturen zum Vorschein bringt, die sonst unerkannt geblieben wären“ (Waldschmidt, 2005, S. 26). Hierdurch wird es möglich, eine „neue Einsicht [zu; d. A.] gewinnen, zum Beispiel in die Art und Weise, wie Wissen über den Körper produziert wird, wie Normalitäten und Abweichungen konstruiert werden, wie exklusive und inklusive Praktiken gestaltet sind, wie Identitäten geformt und neue Subjektbegriffe geschaffen werden“ (ebd., S. 27). In einer differenz(en)sensiblen Perspektive können auch andere Differenzkategorien thematisiert werden (z. B. Gender-Ordnungen). Zudem kann, wenn Behinderung „als integraler Bestandteil der Gesellschaft verstanden“ (ebd.) wird, Anerkennung und Teilhabe (auch durch die Überwindung von Barrieren) für Menschen mit Behinderungen möglich werden.

3. Theoretische Rahmung

Im Folgenden werden unterschiedliche theoretische Ansätze vorgestellt. Sie können der eigenen Vorbereitung für die Durchführung des Lehrbausteins dienen und auch in der Diskussion mit den Studierenden als Möglichkeit der theoretischen Reflexion eingesetzt

werden. Zunächst werden dafür zentrale Begriffe des Normalismus-Ansatzes von Link (1996) dargestellt. Waldschmidts (2011) Vorschlag zur Betrachtung von dis/ability stellt eine Verknüpfung dreier theoretischer Ansätze dar, die in ihren Zusammenhängen der didaktischen Aufbereitung der Barrieren-Erkundung dienen können.

3.1 ‚Normalität, Normalismus und Normativität‘ – Terminologische Klärung bzw. theoretisches Instrumentarium für die Barrierenerkundung

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen zu Normalität, Normalismus und Normativität¹⁰ dargestellt. Diese können für eine Reflexion der in der Barrierenerkundung gewonnenen Erkenntnisse genutzt werden. Wir gehen dabei so vor, dass wir aufeinander aufbauend theoretische Begriffe klären, um diese dann in ihren Zusammenhängen darstellen zu können. Zusammengenommen erlauben die so gezeigten Begriffe eine andere Perspektive einzunehmen und eine andere Beschreibungsweise zu entwickeln.

Normalität und normalistische Normen

Die Begriffe „Behinderung“ und „Nicht-Behinderung“ bilden zwei Gegenpole in der Diskussion darüber, was und wer eigentlich als „normal“ gilt (Waldschmidt, 2004, S. 143), wobei „Nicht-Behinderung“ oftmals als Normalität gedacht wird. Dabei werden Behinderung und Normalität häufig als etwas „Natürliches“ verstanden. Tatsächlich können aber aus kulturwissenschaftlicher Perspektive sowohl Normalität, als auch Behinderung als eine gesellschaftliche und soziale Konstruktion verstanden werden (vgl. Waldschmidt, 2012b, S. 53). In dieser Perspektive wird gefragt, wie welches Verständnis von Normalität historisch – insbesondere im Zuge von Modernisierungsprozessen – entstanden ist. Was als normal gilt, der Maßstab des Normalen sozusagen, hängt vom statistischen Mittel ab, d.h. die Daten für die Grundlage einer Standardisierung werden deskriptiv-empirisch gewonnen (Waldschmidt, 2004, S. 149). Vor diesem Maßstab werden Menschen miteinander hinsichtlich ihres zugeschriebenen Verhaltens und ihrer zugeschriebenen Merkmale verglichen. Dies wiederum erzeugt Bewertungen und Erwartungshaltungen, weil die als üblich erlebten und statistisch dokumentierten Verhaltensweisen zur Richtschnur für den Einzelnen werden und somit eine disziplinierende Wirkung entfalten (ebd.). Das Individuum möchte „normal“ sein,

¹⁰Für eine Zusammenfassung und/oder den Einsatz im Seminar empfehlen wir: Dumiak & Laubner, 2017.

weshalb es sogenannte „Normalisierungsbemühungen“ unternimmt, sich selbst also versucht einzupassen in das, was als normal gilt. Die sich hieraus ergebende normalistische Norm kann als „Streckennorm“ beschrieben werden, die innerhalb einer Bandbreite um einen Durchschnitt gruppiert ist (vgl. ebd., S. 150). Das statistische Mittel tendiert dazu, „zu einer Norm zweiter Ordnung zu werden“ und sich gegen diejenigen zu richten, „die der Durchschnittlichkeit nicht genügen“ (Waldschmidt, 2012b, S. 64). Dies ist am Beispiel von Gebäude- und Infrastrukturen aufzeigbar. Gebäude werden für ‚durchschnittliche‘ Körper konzipiert und „Alltagsgegenstände haben i. d. R. einen Normkörper als Bezugsgröße inkorporiert, nach dem sie konzipiert und konstruiert werden“ (ebd.). Abweichende Körper werden somit ausgeschlossen (ebd.).

Flexibler Normalismus und Protonormalismus

Es werden (historisch) zwei normalistische Strategien unterschieden: die flexibelnormalistische und die protonormalistische Diskursstrategie. Hierin zeigen sich die Normalitätsgrenzen (was ist (un-)normal?) auf unterschiedliche Art und Weise: Die Politik der Barrierefreiheit kann „als Ausdruck flexibler Normalisierungsbemühungen“ (Waldschmidt, 2012a, S. 61) gelesen werden. Behinderte Menschen sollen ihr Recht auf gesellschaftliche Partizipation wahrnehmen können. Handlungsmöglichkeiten sollen erweitert, d. h. Grenzen sollen verschoben werden (ebd.). Der Zusammenhang zwischen einem flexiblen Normalismus und einem Protonormalismus zeigt sich in deren Wechselverhältnis:

„Wenn die Gefahr besteht, dass das ‚Gummiband‘ reißt, dass die beiden Pole miteinander verbindet, wenn befürchtet werden muss, dass das gesamte Normalfeld auseinanderbricht, dann erfolgt der ‚Umschlag in den Protonormalismus‘“ (ebd., S. 65).

Im Protonormalismus wird der Normalbereich eng gefasst und der Bereich der Anormalität ist entsprechend weit. Die Normalitätsgrenzen sind starr und werden zu einer ‚Stigma-Grenze‘ (ebd., S. 62). Ein Beispiel für eine harte Normalitätsgrenze wäre die Separierung von Schüler*innen, die am unteren Ende der Leistungs- und Intelligenzskalen gereiht werden, in Förderschulen oder -klassen (Link, 2008, S. 70). Die aktuellen Debatten bzgl. der Frage, ob und wie Schüler*innen mit und ohne diagnostizierten Förderbedarfen in einem inklusiven Schulsystem zusammen lernen können sollen, zeigen das Ringen um Normalfelder und Normalitätsgrenzen. Beispiele

für normalistische und normative Normen sind in den Tabellen im Anhang (5.a) zu finden.

Normativität

Vom Begriff der Normalität ist der Begriff der Normativität als analytische Kategorie zu unterscheiden (vgl. Waldschmidt, 2004, S. 145). Normativität bezeichnet die „Wirkmächtigkeit von sozialen und juristischen Normen“ (ebd., S. 149) und gesellschaftlichen Regeln, die durchgesetzt werden sollen (vgl. ebd.). Hierfür sorgen Kontrollmechanismen und „im Falle von Nichtbefolgung und Abweichung drohen Sanktionen“ (ebd., S. 149). Eine von außen gesetzte Regel führt damit zum gleichen Verhalten vieler (ebd., S. 150). Es ergibt sich eine normative Norm, die als Punktnorm verstanden werden kann – es gibt nur Abweichung oder Nicht-Abweichung von der Norm und keine Zwischenräume. Sowohl Normalität als auch Normativität haben die Funktion, durch Konformität gesellschaftliche Stabilität und Anpassung herzustellen (ebd., S. 149) und haben auf der anderen Seite Ausschlüsse und Diskriminierung zur Folge.

3.2 being, doing und making dis/ability¹¹

Waldschmidt führt aus, dass sich in der Soziologie bisher wenig mit der Kategorie *Behinderung* auseinandergesetzt wurde und übt Kritik an einführenden Werken zu einer Soziologie der Behinderung, in denen häufig die „epistemologischen, sozialstrukturellen und gesellschaftspolitischen Konstitutionsbedingungen von Behinderung außen vor“ geblieben seien (Waldschmidt, 2011, S. 90). Waldschmidt arbeitet die Kategorie ‚Körper‘ näher aus: „Als unspezifischer Sammelbegriff bezeichnet sie (die verkörperte Differenz, Anm. d. V.) die vielfältigen körperlichen, mentalen und psychischen Auffälligkeiten, denen gemeinsam ist, dass sie immer nur mittels des Körpers ausgedrückt und

¹¹ Die folgende Zusammenfassung bezieht sich auf Waldschmidt (2011). In dem Beitrag bezieht sich Waldschmidt auf unterschiedliche Publikationen der drei Autoren, weswegen wir diese hier nicht einzeln als Belege anführen. Für eine Vertiefung verweisen wir an dieser Stelle auf ihren Beitrag (Waldschmidt, 2011).

Bisher konnten die Ebenen des *making* und einschränkend auch des *doing* in unserem Lehrkonzept konkret didaktisch eingebunden werden. Perspektivisch könnte die Ebene des *being* eventuell über biographische Daten ergänzt werden. Vorläufig erscheint dieses Modell aber als Hintergrundfolie für Dozierende in jedem Fall sinnvoll. Für die konkrete Thematisierung der drei Ebenen in Seminaren des Bachelorstudiengangs erscheint die Zusammenführung der drei Ansätze als zu anspruchsvoll. Konzepte von Normalität/Normativität konnten bisher unterschiedlich stark in Seminaren aufgegriffen werden (vgl. Kap. 3).

wahrgenommen werden können“ (ebd.). Spezifisch sei bei der Kategorie Behinderung die Kopplung an die Felder Gesundheit, Bildung und Arbeit. Behinderung werde dort als Rehabilitationserfordernis, sonderpädagogischer Förderbedarf und Erwerbsminderung – insgesamt also als soziales Problem – thematisiert. In den Disability Studies wird auf soziologische, politikwissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Instrumentarien zurückgegriffen. Sie betrachten Behinderung „als ein Produkt sozialer und kultureller Ausschließungs- und Unterdrückungsmechanismen und eben nicht als Ausdruck medizinischer Pathologie“ (ebd., S. 91).

Um sowohl die gesellschaftliche Konstruktion als auch die Konstitution von Behinderung zu verstehen, bedarf es nach Waldschmidt dreier Perspektiven (Bourdieu, Foucault und Goffman), die im Folgenden näher ausgeführt werden:

- Bei Goffmans Stigma-Theorie stehen persönliche Interaktionen im Vordergrund (*doing dis/ability*): Bei der Inszenierung nach Goffman geht es um ein „Aushandeln von Erwartungsstrukturen und gegenseitiges Positionieren im sozialen Raum“ (ebd., S. 101).
- Foucaults Diskurs- und Machtheorie hingegen bietet verschiedene Analysedimensionen: die wissenschaftliche Diskursivierung, die Körperdisziplinierung, die kontrollierende Normierung und die regulative Normalisierung. Dadurch lassen sich „Strukturen und Strukturiertheit des Behinderungsdispositivs, das aktuelle *making dis/ability* nachvollziehen“ (ebd.).
- Bei Bourdieu wird der Aspekt Behinderung als *Symbolische Gewalt* untersucht und auf „fortwährende[] Naturalisierungsarbeit“ (ebd., S. 100) fokussiert. „Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsstrukturen und ihre Handlungsrelevanzen“ (ebd., S. 93) stehen hier im Mittelpunkt, woraus sich ein *being disabled* konstituiert. „Behinderte“ wie auch „Nicht-Behinderte“ versichern sich ihrer Selbst (Ich-Identität) und internalisieren dieses Wissen.

Doing dis/ability

Waldschmidt bezieht sich zuerst auf die Studie „Stigma“ von Erving Goffman (1963). Diese beschäftigt sich mit Identität und Interaktion unter der Bedingung sozialer Abweichung (ebd., S. 93). Die bei Goffman sichtbare Prämisse der „Verkörperung von Abweichung“ (ebd.) stellt jedoch – laut Waldschmidt – einen toten Winkel der Reflexion

dar, die Präsenz des Körpers werde vorausgesetzt: Goffman sieht eher die physischen Makel als Determinanten, weniger die sozialen Reaktionen. Die Bedeutung des Körpers als solcher wird nicht thematisiert. Folgt man Goffman, wird das Individuum nicht stigmatisiert, sondern es „hat“, so lässt sich schlussfolgern, ein Stigma,

„das heißt, es ist in unerwünschter Weise anders, als wir es antizipiert hatten. Uns und Diejenigen, die von den jeweiligen Erwartungen nicht negativ abweichen, werde ich die Normalen nennen“ (Goffman, 1996, S. 13, zit. nach Waldschmidt, 2011, S. 93).

Wie konstituiert sich aber die Perspektive „wir Normalen“ und woher ‚wissen‘ wir, was wir zu erwarten haben? Waldschmidt sieht hier Goffmans naturalistischen Kern, da das Stigma als ursprünglich, als natürlich gegeben behandelt wird. Das Potential der Studie liegt hier in der „Performance und Inszenierung von (Nicht-)Behinderung“ (Waldschmidt, 2011, S. 93). Die Ebene von *doing dis/ability* kann nachvollzogen werden, ausgelassen wird dabei die Ausgangssituation der Interaktion, in der aber bereits Bedeutungszuschreibungen stattgefunden haben.

Making dis/ability

Bei Foucault ist die verkörperte Differenz hingegen ein „Bezugspunkt eines Denkens, das bewusst von ‚den Rändern‘ des Sozialen ausgeht“ (ebd., S. 94). Foucault gilt als wichtige Inspirationsquelle für die Disability Studies. Er setzt bei den gesellschaftlichen Strukturen an, anders als Goffman, der die Handlungsebene betrachtet. Er untersucht vier Facetten der Körperpolitik: „Diskursivierung, Disziplinierung, Normierung und Normalisierung“ (ebd.):

1) Diskursivierung: Körper werden durch Diskurse und in Diskursen konstruiert. Als „behindert“ oder „nicht behindert“ wahrgenommene Körper werden erst als solche geschaffen. Foucault stellt damit also die Vorannahme bereits vorhandener Körper infrage: „Vor allem die Humanwissenschaften produzieren ein Macht-Wissen, das darüber bestimmt, wie Körper wahrgenommen und behandelt werden“, Spezialwissenschaften erzeugen „den als (nicht) behindert etikettierten Körper mit Hilfe von Klassifikation und Diagnostik“ (ebd.).

2) Disziplinierung: Einen weiteren Punkt stellt bei Foucault die Praxis der Disziplinierung dar. Für die Untersuchung von (Nicht-)Behinderung lassen sich „therapeutisch-klinische und rehabilitative Praktiken“ als „disziplinierende Techniken“ beschreiben (ebd., S. 95). Totale Institutionen werden durch einen zwingenden und klinischen Blick hervorgebracht.

3) Normierung: Des Weiteren umfasst die Disziplinarmacht die Körpernormierung. Diese wirkt durch Bestrafung normend, normierend und normalisierend. Behinderung gilt zwar nicht als Vergehen, das sanktioniert wird, wird aber als „schuldlose Schuld“ (ebd.) dem Schicksal zugeschrieben. Zu den Verfahren der Disziplinarmacht gehören auch: differenzieren, hierarchisieren, homogenisieren und ausschließen.

4) Normalisierung: Die „Norm der Regulierung“ stellt eine vierte Körperpolitik dar. Behinderung wird hier mit Foucaults Gouvernementalitätskonzept verstanden als „Effekt eines Regierungswillens (...), der nicht nur auf Staatlichkeit abhebt, sondern gesellschaftliche Regulierung und Führung im weitesten Sinne meint“ (Waldschmidt, 2011, S. 95). Behinderung als soziales Phänomen gibt es erst dann, „wenn sich entsprechende Episteme und Wissensformen, Strategien und Machtpraktiken um ihn herum verdichten“ (ebd.). Damit begründet Waldschmidt, dass es sich bei Behinderung um ein Dispositiv handelt, also um eine „Abweichung produzierende Machtstruktur“ (ebd., S. 95f).

Behinderung kann auch als „Praxis des Selbstmanagements“ verstanden werden. Diskursanalyse und Machtkritik stellen den Aspekt *making dis/ability* in den Fokus.

Die Handlungsebene als solche bleibt in dieser Analyse weitgehend außer Acht, sie müsste jedoch einbezogen werden, um zu verstehen, warum entsprechenden Differenzsetzungen als wirksame Praxis bestehen können (ebd., S. 96).

Being dis/abled

Bourdieu's Soziologie vermittelt zwischen Handlungs- und Strukturtheorie. Zwar sieht Waldschmidt eine Leerstelle in dieser, da Phänomene der sozialen Abweichung kaum eine Rolle spielen, dennoch habe sein Konzept der *Symbolischen Gewalt* das Potential als „missing link“ zwischen Interaktionismus, Diskurs- und Machttheorie zu vermitteln (ebd., S. 97). Sein auf das Geschlechterverhältnis bezogene Paradigma der Symbolischen Gewalt könnte auf andere benachteiligte Gruppen angewendet werden. Dabei kann zwischen vier Facetten des Ansatzes unterschieden werden.

1) Zum einen spielt der Körper eine zentrale Rolle. *Symbolische Gewalt* wirkt im Körper, Herrschaft geht nicht nur durch den Körper hindurch, der Körper selbst ist immer schon sozialisiert: „Symbolische Gewalt ist körperlich verankert“ (ebd., S. 97). Bourdieu, im Unterschied zu Foucault, sieht die handelnden Akteure, und damit die „Inkorporierung“, das Einverleiben, durch Eingewöhnung aber auch durch einen kollektiven

Prägungsprozess in einem dauerhaften Transformationsprozess.

2) Des Weiteren verbindet sich mit dem Konzept der Symbolischen Gewalt die „Dekonstruktion naturalisierter Differenzkonstruktionen“ (ebd., S. 97). *Symbolische Gewalt* wird hier verstanden als „eine fortwährende Praxis der Naturalisierung gesellschaftlich bedingter Unterschiede“ (ebd.). Als eine solche könnte auch Behinderung verstanden werden. Der Körper als solcher hat immer eine Geschichte. Eine Trennung zwischen Körper und Gesellschaft, Natur und Kultur funktioniere hier nicht und greife nicht weit genug (ebd., S. 98). Herrschaftsverhältnisse, ebenfalls Teil des Konzeptes der *Symbolischen Gewalt* wirken gewaltsam und erwarten nicht nur Unterordnung, sondern erzwingen sie auch.

3) Die Disability Studies sehen Behinderung außerdem als Effekt von *ableism*. Waldschmidt fasst die Bedeutung dieser Prozesse wie folgt zusammen:

„Für die Betroffenen hat die Zuschreibung ganz reale, benachteiligende Auswirkungen: als soziale Position ist Behinderung sozio-strukturell mit Diskriminierung, Prekarisierung und Verarmungsrisiko, institutionell mit Exklusion und Partizipationseinschränkung, interaktionell mit Stigmatisierung und Isolation verbunden“ (ebd., S. 99).

4) In einer weiteren Facette ist die Symbolische Gewalt nach Bourdieu ein „Ersatz für den physischen Zwang“, die fehlende Verinnerlichung (ebd.). Sie ist damit Legitimation von Macht und Herrschaft. Sanftheit und Symbolik sind als Formen moderner Herrschaft notwendig, damit die Beherrschten sich unterwerfen. Statt einem Aufbegehren, sind Unterwerfung oder Selbstausgrenzung die Folge. Im Falle von Behinderung geht Waldschmidt hier noch einen Schritt weiter: *Symbolische Gewalt* ist hier nicht nur sanft, sondern auch wohlätig, fürsorglich und barmherzig. Sie legitimiert die „pädagogisch-rehabilitativen Interventionen, indem sie sich auf die informierte Einwilligung und das eigene Interesse der Betroffenen beruft, die gar nicht anders können als sich zu beugen“ (ebd.). Gerade im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen ließen sich auch stärker positiv besetzte Sinngebungen erkennen:

„Behinderte Menschen werden dem *common sense* zufolge eben nicht unterdrückt, im Gegenteil, ihnen wird *geholfen*, schließlich soll ihnen mittels Therapieangeboten und Nachteilsausgleich gesellschaftliche Teilhabe und Inklusion ermöglicht werden“ (ebd.; Herv. i. O.).

Zusammenfassend kann Behinderung – nach Bourdieus Konzept der Symbolischen Gewalt – als Herrschaftsverhältnis dekonstruiert werden. Anders als bei Foucault liegt

der Fokus auf den „Praktiken der Inkorporierung“ (ebd.). Das Hauptaugenmerk gilt nicht dem Entstehen von Abweichung, vielmehr der Festschreibung einer Norm. Damit kann auch das Stigmamanagement nach Goffman neu gelesen werden, und zwar „als Beschreibung des alltäglichen Interaktionsgeschehens auf der Bühne der symbolischen Gewalt“ (ebd., S. 100). Zuletzt muss, um überhaupt das Dispositiv der Behinderung als Praxis zu schaffen, Nicht-Behinderung immer wieder neu hergestellt werden und als „Kategorie des Selbst und Seins“ bestehen. Es muss also ein *being disabled* bzw. *being abled* geben“ (ebd.). Dadurch wird (Nicht-)Behinderung als wirkmächtig konstituiert und nimmt dabei in den Fokus, dass auch Individuen, die als normal oder behindert gelten würden, diese Zuschreibung als „wahr“ verstehen und als „integralen Aspekt ihrer Identität“ verinnerlicht haben (ebd.).

4. Konkretisierungsmöglichkeiten für die Lehre

Aus unserer Sicht ist der Grad der An- bzw. Einbindung von theoretischen Ansätzen (wie in Kap. 3.1 dargestellt) der Angelpunkt der Seminarkonzeptionen. Aus ihm ergeben sich vorrangig mögliche Lernziele, entsprechend didaktische, aber auch praktische Anforderungen, die sich in der Ausgestaltung der konkreten Planung der Erkundung (Kap. 3.2) niederschlagen können oder auch müssen. Umgekehrt bedeutet dies auch, dass je nach zur Verfügung stehender Seminarzeit unterschiedliche Lernziele erreicht werden können.

Die exkludierende Wirkung von Normalität – vermittelt als *doing/making disability* über Gebäude als Dispositive – bildet für alle vorgestellten Überlegungen nicht nur eine theoretische Basis, sondern wird durch die Konzeption der Erkundungen, wie sie hier vorgestellt wird, für Studierende beobachtbar. Zentral ist ebenso die Beobachtung und Reflexion der eigenen Normalität und der eigenen Positioniertheit des *being abled* (zumindest in den durch die Forschungsmedien aufgerufenen Bereichen). Der Bruch mit dem Vertrauten, der eigenen Normalität kann über weitgehend noch nicht barrierefreie Gebäude erzeugt werden, wird aber auch durch den Perspektivwechsel unter Verwendung verschiedener Hilfsmittel als Forschungsmedien möglich.

Durch die Barrierenerkundung und -analyse wird es möglich, Normalitätskonstruktionen und Barrieren zu erkennen bzw. sich diesen bewusst zu werden. Damit werden diese

einer Reflexion zugänglich, wodurch eine gesteigerte Diversitätssensibilität und eine Diskussion zur Überwindung von Barrieren möglich werden.

Die Reflexion einer Erkundung und selbstverständlich auch die möglichen theoretischen Erkenntnisse hängen, wie bereits beschrieben, stark von der theoretischen Rahmung (und weiteren eingesetzten Materialien, siehe Kap. 4.5) ab. In Kapitel 4.3 haben wir daher eher Punkte fokussiert, die grundsätzliche Überlegungen und häufig auftretende Aspekte aufgreifen.

Abschließend stellen wir zwei Lehrbeispiele vor, die die Möglichkeiten des Methodeneinsatzes und der Kombinationsmöglichkeiten illustrieren sollen. In beiden Beispielen analysieren die Studierenden mithilfe von (technischen) Hilfsmitteln, die im Gebäude „Waldweg 26“¹² eingelagerten Normalitätskonstruktionen. Die (technischen) Hilfsmittel dienen als Forschungswerkzeug der Erkundung von Barrieren. Die Wahrnehmung von Behinderungen durch die am „Normkörper“ orientierte Architektur wird ermöglicht. Dadurch wird es möglich, durch wahrgenommene Behinderungen, die durch die am „Normkörper“ orientierten architektonischen Gestaltungen entstehen, Normalitätskonstruktionen herauszuarbeiten.

4.1 Lehrvorbereitung und Seminararbeit mit theoretischen Rahmungen

Erkundungen sollten immer entsprechend theoretisch eingebettet werden. In welcher Form dies erfolgt, als gemeinsame vorbereitende Lektüre, ein Input oder ein studentisches Referat, sollte sorgfältig abgewogen werden. Gerade vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.1 aufgegriffenen Kritik an Simulationen sollte deutlich geworden sein, warum dies eine notwendige Voraussetzung ist. Im Vordergrund sollte – je nach gewählter Reichweite (s. u.) – mindestens die Reflexion von Normalität und deren ausgrenzende Wirkung („Behindert werden“) stehen, nicht Momente der vermeintlichen Selbsterfahrung.

Grundsätzlich hängt die Ebene der möglichen Lernziele (und die damit verbundenen Reflexionskompetenzen) weniger mit der Erkundung als Methode zusammen, sondern mit dem theoretischen Rahmen, der nicht nur bei der Lehrkonzeption, sondern auch als Teil der Seminararbeit gesetzt wird.

¹² Es handelt sich hierbei um einen Standort der Lehrer*innenbildung in Göttingen, an dem die bildungswissenschaftlichen Anteile des Lehramtsstudiums und einige Fachdidaktiken studiert werden.

Unter Kapitel 3 wurden zwei Ansätze vorgestellt, die einen solchen Rahmen einnehmen können. Das Normalismus-Konzept von Link (1996) nimmt unter didaktischen Gesichtspunkten in unseren Vorschlägen allerdings den Raum einer Grundlage ein. Das von Waldschmidt (2011) erweiterte Konzept stellt für die Planung eine sinnvolle Hintergrundfolie für Lehrende dar. Die Erarbeitung dieser komplexen Theorie, die sich entsprechend ihrer Anlage (terminologische Klärungen) auch gut zerlegen lässt, stellt in Seminaren eine Möglichkeit für eine Vertiefung dar. Es sollte entsprechend bereits bei der Planung auch über detailliertere mögliche Reflexionsfragen und Anknüpfungspunkte, wie in Anhang 5.b dargestellt, nachgedacht werden.

Entsprechend versucht die folgende Tabelle einzuordnen, welche Themen und Ebenen der Reflexion mit der Wahl eines Konzeptes ermöglicht werden, beispielhaft wird jeweils eine mögliche Literaturempfehlung gegeben.

	Normalismus	<i>doing / making dis/ability</i>	<i>doing, making und being dis/ability</i>
Theoretische Aspekte	Normalität ↔ Normativität Normen Abweichungen Was wird als Normalität konstruiert? Was wird dadurch als Abweichung konstruiert? (Wie wirken Normalität und Normativität?)	Normalität und Macht Effekte von Behinderung als kulturelle Konstruktion Behinderungsdispositiv	Vertiefende Theoretisierung → Behinderungsdispositiv
Textvorschlag	Dumiak & Laubner, 2017	Waldschmidt, 2012a	Waldschmidt, 2011
Anknüpfungspunkte für Erkundung	Behinderung als Konstruktion der Abweichung (eigene) Normalität wahrnehmen exkludierende Wirkungen von Normalität	Gebäudestrukturen als Machtstrukturen (Welche Körper setzen Gebäude voraus?)	z. B.: <i>dis/abled bodies</i> als inkorporierte Machtstrukturen

Die Spalten der Tabelle können auch als gestuftes Modell im Anspruch der theoretischen Vertiefungsmöglichkeiten für die Seminararbeit gelesen werden. Die erste Spalte (Normalismus) und zweite Spalte (*doing/making disability*) haben sich als gut im Bachelorstudium einsetzbar gezeigt. Eine vertiefende Theoretisierung des Behinderungsdispositivs ist eher im Masterstudiengang anzusiedeln. Detaillierte Thematisierungen und Impulsfragen zu den Dimensionen von *doing/making/being disability*, die sich in allen Niveaustufen anbieten, sind in Anhang 5.b skizziert.

4.2 Erkundungen planen

Eine Erkundung von Räumen oder Gebäuden mit Hilfsmitteln muss nicht nur in ihrem theoretischen Rahmen oder entsprechend zeitlichen Umfang, sondern vor allem hinsichtlich ihrer didaktischen Ziele geplant werden. Grundsätzlich sollte entschieden werden, mit welchem Grad der (Vor-)Strukturierung durch Instruktionen, Leit- und Reflexionsfragen eine Erkundung stattfinden soll. Unabhängig von dieser Entscheidung, aber in jedem Fall für Varianten mit starker Strukturierung, sollte entschieden werden, worauf die Erkundung zielt: Geht es eher darum Seminarernehmer*innen auf vorhandene Barrieren stoßen zu lassen oder sollen als barrierefrei oder -arm bezeichnete Orte erkundet werden? Eine weitere Frage könnte der konkrete örtliche Schwerpunkt sein, z. B. Räume oder Wege (in einem Gebäude).

Die Konzentration bzw. Anlage der Erkundungen, die Studierenden gezielt auf Barrieren stoßen zu lassen, hat Vor- und Nachteile. Das Erledigen sonst als einfach („normal“) wahrgenommener Wege und Aufgaben mit Sehbeeinträchtigungsbrillen oder Rollstühlen ist ein relativ einfacher Weg eben jene Wahrnehmung zu brechen: Zugänge sind nicht für alle gleich und möglich, Umwege müssen gemacht werden, erstmals fallen auch bauliche Details auf (wie unebene Türschwellen oder die Höhe von Schaltern). Eine Sensibilisierung für bauliche Barrieren bzw. deren Abbau sollte leicht gelingen. Eine Konzentration auf Barrieren führt allerdings auch leicht dazu, das Alltagsleben von Menschen mit Beeinträchtigungen als stark defizitär wahrzunehmen.

Zielführend bei der Planung sollte die theoretische Folie sein, hilfreich kann hier der Fokus auf mögliche Anschlüsse, wie in Anhang 5.b, sein. Der Anspruch die (exkludierende) Wirkung von Normalität (*doing* und *making dis/ability*) über Gebäude als Dispositive sichtbar zu machen, kann sich in der Wahl einer nicht barrierefreien erkundenden Wegstation niederschlagen. Dazu bietet es sich an, diese nicht nur zu besichtigen, sondern sie eventuell auch selbst mit Hilfsmitteln zu erkunden: Ich mag zwar schon oft gedacht haben „Der Fahrstuhl ist aber schmal...“, bemerke aber erst mittels eines Rollstuhls, dass er nicht nur sehr eng ist, um hinein zu fahren, sondern dass das auch bedeutet, rückwärts wieder herausfahren zu müssen und dass die Bedienknöpfe aus einer sitzenden Position kaum oder nicht erreichbar sind usw.

Vorrangig sollten Arbeitsaufträge (und anschließende Reflexionen) auch auf die eigene Normalität verweisen, die sonst eher schwer wahrnehmbare Positioniertheit des *being*

abled: „Wege/Situationen erscheinen so ‚normal‘, dass sie im Alltag nicht auffallen, weil ich gehen, sehen, hören kann“. Bei Arbeitsaufträgen sollte entsprechend besonders auf diese eigene Positioniertheit fokussiert werden (nicht die anderer oder eine antizipierte). Darüber hinaus kann es sinnvoll sein, die Studierenden auch auf die Funktion der Hilfsmittel im Lehreinsatz hinzuweisen:

Auf praktischer Ebene ermöglichen Hilfsmittel (wie Rollstühle, Sehbeeinträchtigungsbrillen etc.) in dieser Konzeption Räume unter einer anderen Perspektive zu untersuchen: Barrieren werden wahrnehmbar. Ein weiteres Potential dieser Perspektive auf das Material ist aber, die eigene (körperliche) Normalität erst wahrnehmbar zu machen: Meine Wege zwischen Bibliothek und Mensa erscheinen mir deswegen nicht umständlich oder lang, weil ich zwei Beine und Arme habe und sehen kann.

Theoretisch ausgedrückt: Ein Rollstuhl ermöglicht es einen Raum als Dispositiv, als Struktur (siehe 3.2) aus Beton und Möbeln wahrzunehmen, die „normale“ nicht-behinderte Körper voraussetzt. Dies ist ein Ausdruck symbolischer Gewalt, der nur im Kontrast zur eigenen Positioniertheit als ‚abled‘ sichtbar wird (siehe 2.2.3 und 2.1.1).

4.3 Hinweise zur Reflexion im Seminar

Eine Reflexion der Erkundung sollte grundsätzlich als unerlässlicher Schritt deutlich geworden sein. Neben der Thematisierung der theoretischen Rahmung (siehe Anhang 5.a und 5.b) haben sich aus unserer Erfahrung einige Punkte ergeben, die oft in der Phase der Auswertung und Reflexion auftauchen:

Wurde ein weitgehend nicht barrierefreies Gebäude erkundet, sind die in der anschließenden Diskussion häufig oder zuerst genannten Beobachtungen und Erkenntnisse der Verlust von Zeit und Unabhängigkeit. Um den Wahrnehmungsfokus von einem ‚defizitären‘ Erleben auf die Konstruktion, die Herstellung von Behinderung – hier durch die Beschaffenheit des Gebäudes – zu lenken, bietet sich der Rückgriff auf „Normalität“ an: Welche Körper werden von diesem Gebäude vorausgesetzt?

In der Betonung von Barrieren in der Anlage der Erkundung liegt die Gefahr, die Wahrnehmung von Rollstuhlfahrer*innen und sehbeeinträchtigten Personen als eingeschränkt zu reproduzieren. Insofern ist es wichtig, daran zu erinnern, dass es die Strukturen sind, die Menschen behindern und dass diese auch anders aussehen können:

Sei es über einen Input zu oder eine Erinnerung an Blindenleitsysteme oder das Vorstellen barrierefreier Räume. Es könnte auch auf die häufig angeführte Bemerkung, andere Fähigkeiten würden dadurch zum Tragen kommen, angeknüpft werden.

Problematisch ist ferner die mögliche ‚empathische Überreaktion‘ von Studierenden. Sicher ist es gut zu wissen, dass einige vielleicht umsichtiger reagieren. Oft wird im Laufe einer reflektierenden Diskussion jedoch auch die Figur „der*des Hilfe ablehnenden Behinderten“ kolportiert. Bisher musste an dieser Stelle direkt interveniert werden, denn aus der Erfahrung des Scheiterns an Barrieren war den Studierenden eine mögliche Erklärung jenseits des Psychologisierens fern. Grundsätzlich kann immer darauf hingewiesen werden, dass viele Situationen einfach die Beharrungskräfte von Normalitäten widerspiegeln (vgl. hierzu ausführlich Waldschmidt 1998), z. B. in nicht barrierefreien Neubauten oder bei neuen Bussen. Und dass der eventuell wahrgenommene Ärger eine (sehr berechtigte) Reaktion – nicht auf den Hilfe anbietenden, sondern die diskriminierende, behindernde Struktur – ist. Ferner geht es bei Teilhabe im weitesten Sinn um Autonomie und Selbstständigkeit – beides ist nicht mit „alleine schaffen“ zu verwechseln, sondern bedeutet Selbstbestimmung: Jede*r hat das Recht, Hilfe in Anspruch zu nehmen oder nicht, so wie es ihr*ihm gerade wichtig und richtig erscheint.

4.4 Exemplarische Umsetzungsmöglichkeiten in der Lehre

Im Folgenden skizzieren wir zwei erprobte Varianten einer Erkundung, die mit sehr unterschiedlichen Zeithorizonten arbeiten, aber beide durch die Auswahl der Rahmung im Bachelorstudium durchführbar sind. Im Anhang 5.e finden sich neben Materialien zu diesen Varianten auch der Entwurf eines Projektseminars. Die Beispiele können auch als Kombinationsmöglichkeiten unterschiedlicher theoretischer Rahmungen, Zeitfenster und weiterer Methoden gelesen werden.

Einen Lernraum explorativ erkunden – eine Seminarsitzung

Diese Variante kann im Umfang von einer oder zwei Seminarsitzungen durchgeführt werden. Die Erfahrungen hierzu beziehen sich auf eine Sitzung im Vorbereitungsseminar zum ersten allgemeinen Schulpraktikum. Bezogen auf die Tabelle zu Beginn dieses Kapitels (4.1) liegt diese Lehrkonzeption in ihrer theoretischen Reichweite im Bereich von *doing/making disability*.

Ziel dieser Erkundung ist es, für die eigenen Normalitätsvorstellungen sensibilisiert zu werden und sich über die Voraussetzungen, die durch die baulichen Gegebenheiten und die Ausstattung, von den Nutzer*innen verlangt werden, bewusst zu werden.

Basierend auf dem Text von Waldschmidt (2012a) setzen sich die Studierenden mit eigenen Normalitätsvorstellungen auseinander und diskutieren darüber im Seminar. Die Studierenden erhalten anschließend den Auftrag, den Seminarraum (und ggf. den Weg zum Seminarraum) mit Hilfsmitteln (wie Brillen, die Sehbeeinträchtigungen simulieren, Ohrstöpsel und Rollstühle) zu erkunden und die Voraussetzungen zur Partizipation an der Veranstaltung zu untersuchen. Es findet ein Auswertungsgespräch statt, in dem die Studierenden ihre Beobachtungen und Erfahrungen zusammentragen und anknüpfend an den Text diskutieren. Im Anschluss an diese Sitzung können auch Erkundungsaufträge für das Praktikum vorgeschlagen werden, wie z. B. einen Klassenraum an ihrer Praktikumschule zu untersuchen, die Beobachtungen zu dokumentieren und auszuwerten.

Wege in einem Bildungsgebäude erkunden – ein Blocktermin

Diese Variante setzt (aufgrund der zeitlichen Möglichkeiten) nicht nur auf eine längere Erkundungsphase, sondern auch auf eine breitere Rahmung und Einbettung des Themas. Sie bewegt sich ebenfalls in der theoretischen Reichweite von *doing/making disability*, bietet aufgrund der zeitlichen Struktur einerseits breitere Möglichkeiten, aufgrund der Zielgruppe (oft Erstsemester), allerdings insgesamt etwas weniger Vertiefung. Der hier dargestellte Ablauf fand so in vertiefenden Proseminaren zur Vorlesung ‚Einführung in die Schulpädagogik‘ statt.

Im Vorfeld werden einzelne Studierende bzw. kleine Arbeitsgruppen mit der Vorbereitung verschiedener kurzer Inputs beauftragt, etwa zu Bauvorschriften bzw. -lösungen (siehe Anhang 5.c), zu einem Text von Waldschmidt (ebd.), der sich mit Architektur und dem Ansatz des *making disability* beschäftigt, und zum Projekt *wheelmap*¹³. Basierend auf der für alle Studierenden obligatorischen Lektüre des Textes von Dumiak & Laubner (2017) (siehe Kap. 3.1) werden im ersten Teil der Sitzung Konzepte von Normalität und Normativität zunächst auch ohne expliziten Bezug auf *dis-*

¹³ Das Projekt ist ein OpenMap-Projekt an dem sich jede*r beteiligen kann, um die Barrierefreiheit von Orten zu bewerten. Weiteres unter: <https://wheelmap.org/map> [Zugriff am 08.03.2019]

/ability erarbeitet (siehe Beispiele in Anhang 5.a). Dies bietet sich an, um einerseits andere Differenzkategorien in ihrer normalisierenden und normativen Performanz einzubinden, andererseits kann auf die Besonderheit der normierenden und normalisierenden Funktionen von Schule und Unterricht abgehoben werden. Anschließend stellen Arbeitsgruppen bauliche Lösungen für Geh- und Sehbeeinträchtigungen vor. Dies hat sich als sinnvoll erwiesen, da viele Studierenden z. B. Blindenleitsysteme nicht als solche (er-)kennen.

Für die Erkundung werden Kleingruppen gebildet, die unterschiedliche Materialien und Hilfsmittel (Rollstühle, Sehbeeinträchtigungsbriellen, Blindenstöcke) zur Erkundung nutzen können. Die zuvor konzipierten Aufgaben der Erkundung (siehe Anhang 5.d) zielen im weitesten Sinne auf einen Studierendenalltag und sind stark auf das Erleben von Barrieren fokussiert: Zugang zu Seminarräumen oder Sekretariaten, ein Besuch in der Bibliothek, etwas zu essen in der Mensa oder am Snackautomaten kaufen, zur Toilette gehen – und auch die Wege zwischen solchen Punkten/Zielen werden berücksichtigt. Als Hilfe für die spätere Auswertung und Diskussion, erwies sich der Auftrag mit dem Smartphone zu fotografieren als hilfreich. Die Aufgaben der Erkundung sind in diesem Beispiel auf ca. 50-60 Minuten angelegt. Wenn weniger Zeit zur Verfügung steht oder eingeplant wird, können einzelne Etappen der Erkundung auch ausgelassen werden.

Anschließend berichten zunächst die einzelnen Kleingruppen im Plenum entlang ihrer Notizen; Handy-Fotos können projiziert werden. Erst danach wird im Plenum mittels einiger Impulsfragen diskutiert, die darauf abzielen eine Verbindung mit Normalitätskonzepten herzustellen (siehe Anhang 5.a und 5.b). Ein Impulsvortrag zu Sichtweisen der Disability Studies auf Architektur und Barrieren und Barrierefreiheit kann sowohl davor als auch danach erfolgen. Die Vorstellung eines Projekts wie *wheelmap*, wurde bewusst ans Ende des Seminars gestellt, um die oft stark defizitorientierte Wahrnehmung seitens der Studierenden während der Erkundung nicht als ‚Schlusspunkt‘ stehen zu lassen.

4.5 Weitere und flankierende Materialien und Themen

In den vorgestellten Praxisbeispielen tauchen flankierende Methoden und Materialien auf, die sich je nach Konzeption anbieten. Einige sollen als Impuls für mögliche Kombinationen hier knapp angerissen werden. Am Ende dieses Kapitels befindet sich

eine tabellarische Skizze zu allen Methoden/Materialien, die überblicksartig auf verschiedene mögliche Lernziele bzw. Reflexionskompetenzen verweist.

Um einem Verständnis von Inklusion als vorrangig moralische oder politische Forderung entgegen zu wirken, bietet sich die Arbeit mit Rechtsgrundlagen auf internationaler, Bundes- und Landesebene an (eine Beispielauswahl findet sich in Anhang 5.c). Auch die Beschäftigung mit baulichen Maßnahmen (vgl. Agentur Barrierefrei NRW, 2019; VBG, 2015) bietet allen Seminarteilnehmenden eine gemeinsame Arbeitsgrundlage mit der Vermittlung grundlegender Möglichkeiten in diesem Bereich an.

Medien über Barrieren (z. B. Bilder, Videos, Texte von Menschen mit Behinderungen) können als Einstiegsimpulse genutzt werden oder aber Aspekte verdeutlichen, die die Erkundung nicht berührt oder berühren kann. Ein Bild eines Rollstuhlfahrers vor einer Treppe beispielsweise kann den theoretischen Aspekt von *making disability* verdeutlichen oder illustrieren, wenn vielleicht „nur“ der Seminarraum erkundet wurde. Texte von Menschen (mit Behinderungen) über Behinderungserfahrungen bieten einen (eingeschränkten) Zugang zu einer Ebene, die einer Erkundung verschlossen ist. Umgekehrt bieten sich entsprechende Medien an, die Inklusion thematisieren und auf *doing dis/ability* bzw. *making dis/ability* fokussieren, Veränderung(smöglichkeiten) von Normalität zu erfassen. Das könnten beispielsweise Themen aus den Bereichen Bio- oder Medizinethik; oder aber Konzepte ehemaliger Förder- oder Schwerpunktschulen sein, die nun Lernende ohne Beeinträchtigung (im jeweiligen Schwerpunkt) inkludieren.

Die Arbeit mit Materialien, die einen starken Aneignungs- oder Ermächtigungsbezug aufweisen, kann ebenfalls auf Ermöglichung anspielen bzw. einer starken Wahrnehmung von Defiziten entgegen gesetzt werden, beispielsweise der teilweise gegebene Vorsprung in der Prothetik; Projekte der Aneignung und Erschließung von Räumen (wie z. B. wheelmap.org) oder die Beschäftigung mit dem Thema persönliche Assistenz (und was diese aus Aktivist*innen-Sicht leisten sollte). Gerade die Nutzung solcher Materialien kann zur Thematisierung der Bedeutsamkeit von Autonomie beitragen, ebenso wie theoretische Aspekte von *doing, making* und *being dis/abled* ins Gespräch bringen.

Methode	Theoretischer Hintergrund	Lernziele/Reflexionskompetenzen
(studentische) Arbeit mit Materialien zu baulichen Möglichkeiten	making dis/ability (→ Dispositive)	Kenntnisse baulich/technischer Maßnahmen
Arbeit mit rechtlichen Grundlagen	making dis/ability (→ Dispositive)	Kenntnisse der Rechtsgrundlagen zu Inklusion Inklusion als Rechtsanspruch
Medien (Bilder) von Barrieren	making dis/ability (→ Dispositive)	
Medien (Bilder/Videos/ Texte) von schulischer Inklusion	doing dis/ability making dis/ability	Kenntnisse zu konkreten (schulpädagogischen) Umsetzungen von Inklusion
(studentische) Arbeit über Projekte mit Ermächtigungs-/ Aneignungsbezug	doing dis/ability making dis/ability being dis/abled Normalismus	Bedeutsamkeit von Autonomie Veränderung(smöglichkeiten) von Normalität Wahrnehmung (und Anerkennung) anderer ‚Normalitäten‘?

5. Anhang

5.a Beispiele: Normalität, Normativität und normalismustheoretische Diskursstrategien

	Beispiele	Beispiele mit Bezug auf Schule und Unterricht
<p>Normalität (normalistische Normen) statistisch-deskriptive</p> <p>Durchschnittsnormalität (vergleichend, relativ)</p>	<p>„Durchschnitts-Deutsche“:</p> <ul style="list-style-type: none"> • weiß • cis-gender (weiblich/männlich) • heterosexuell • gesund; nicht behindert 	<ul style="list-style-type: none"> • Durchschnitts-Schüler*in • IGLU & TIMSS, PISA (vergleichende Studien) • Schulreifekriterien • diagnostische Kriterien der Psychologie / ICD-Klassifikationen • Stand der Sprachkompetenz von Kindern in Bezug setzen zu statistischen Mittelwerten (z. B. auch in medialen Veröffentlichungen) • Reflexionsanregung (als Frage an die Studierenden gerichtet): „Wer oder wie bin ich bzw. handle ich im Vergleich zu den anderen?“ → Wo haben Sie sich als nicht normal erlebt? • Wie verhalte ich mich als Mädchen*/ Junge* in der Schule geschlechtskonform, um den Normalitätserwartungen zu entsprechen? (Normalisierungsbemühungen; z. B.: Mädchen werden als kooperativer gelesen bzw. ihnen wird Kooperationskompetenz zugeschrieben) • (Durchschnitt von) Schulnoten: Man setzt sich mit dem Durchschnitt ins Verhältnis. Es sind alle beteiligt: Der Durchschnitt würde sich verändern, wenn alle gute Noten schreiben würden. ABER: Der Durchschnitt darf weder zu gut noch zu schlecht sein, da andernfalls eine Rechtfertigung oder Erklärung hierfür erfolgen muss (Noteninflation). Die Bekanntgabe des Notendurchschnitts bei der Rückgabe einer Klassenarbeit wirkt auf Schüler*innen normalisierend, „da sie sich anhand des bekannt gegebenen Mittelwerts im Vergleich einschätzen können: Bin ich besser oder schlechter als der Durchschnitt?“ (Dumiak & Laubner, 2017, S. 44)

	Beispiele	Beispiele mit Bezug auf Schule und Unterricht
Normativität (normative Normen) binär, sanktionierbar stabilisierend, auf Anpassung zielend	<ul style="list-style-type: none"> • neue Gesetze wirken auf Normalität zurück, z. B. gleichgeschlechtliche Ehe wirkt auf Heteronormativität zurück • Gesetze der Arbeitsmarktpolitik (z. B. Hartz IV) • Frauenquote: Durch soziale Bewegungen und Emanzipation wurde ein verändertes Geschlechterverhältnis Normalität • Inklusion: UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • „Ein Beispiel aus der Schule ist die Gestaltung des Klassenzimmers: Die Anordnung von Tischen und Stühlen ist als Materialisierung normativer Normen zu verstehen, die auch der Disziplinierung dient (von Stechow, 2008, S. 77ff)“ (Dumiak & Laubner, 2017, S. 44). • Schulordnung/ Klassenregeln • Schulbeginn (z. B. zu spät zum Unterricht kommen)/ Zeitstruktur Unterrichtsstunden und Pausen • Hausaufgabenkontrolle • Schulpflicht • staatlich organisierte Lehrer*innenbildung und -zulassung • Sexualkunde (Beispiel für aktuelle Neuaushandlungen und Widerstände in überarbeiteten Lehrplänen) • Darstellungen in Lehrmitteln orientiert an ‚Durchschnittsbevölkerung‘ • Gesetz zur inklusiven Schule in Niedersachsen: Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf werden zur Normalität (Inklusionsquote; lässt jedoch Prozesse im Klassenzimmer noch außer Acht)
Protonormalismus	<ul style="list-style-type: none"> • Rechtliche Verfolgung Homosexueller in der Vergangenheit (BRD/ DDR) 	<ul style="list-style-type: none"> • „Ein Beispiel für eine harte Normalitätsgrenze wäre die Separierung von Kindern, die am unteren Ende der Leistungs- und Intelligenzskalen gereiht werden, in Förderschulen oder Förderklassen (Link (2008, S. 70)“ (Dumiak & Laubner, 2017, S. 45).
Flexibler Normalismus	<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz als Bsp. für eine flexible Normalisierungstendenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung von Gebäuden unter dem Gesichtspunkt von Barrierefreiheit

5.b Reflexionen im Anschluss an being dis/abled und doing & making dis/ability¹⁴

1) Behinderung als Stigma (Goffman)

Die Reflexionsfragen beziehen sich auf folgende, in der Theorie dargestellten zentralen Punkte:

- doing dis/ability = Performanz und Inszenierung von (Nicht-)Behinderung
 - Modell der sozialen Interaktionsordnung
 - *Handlungsebene* als Ausgangspunkt
- a) Welche Reaktionen wurden durch die/in der eingenommene/n Rolle ausgelöst und/oder wahrgenommen?¹⁵
- b) Welche Abweichung von der Norm erfolgt durch die eingenommene Rolle? (z. B. auch über die Angewiesenheit auf den Rollstuhl hinaus?)

2) Behinderung als Normalisierungsdispositiv

Die Reflexionsfragen beziehen sich auf folgende, in der Theorie dargestellten zentralen Punkte:

- Phänomen verkörperter Differenz = Bezugspunkt eines Denkens, das bewusst von den Rändern des Sozialen ausgeht
 - gesellschaftliche Strukturen als Ausgangspunkt
 - making dis/ability
 - vier Ebenen: Diskursivierung, Disziplinierung, Normierung, Normalisierung
 - Behinderung: vergleichen, differenzieren, hierarchisieren, homogenisieren und ausschließen = Verfahren der Disziplinarmacht
- a) Inwiefern findet ein *Vergleichen* statt? (gehend - nicht gehend/im Rollstuhl; sehend - blind - sehbeeinträchtigt - gehörlos)
- b) Welche Hierarchisierungen werden durch bestehende (Gebäude-)Strukturen ersichtlich? Welche Personen(gruppen) mit welchen Eigenschaften oder Fähigkeiten werden (wie) privilegiert?

¹⁴ Die folgenden Fragen dienen als Reflexions-/Impulsfragensammlung für Dozierende und basieren auf Waldschmidt (2011), die in diesem Skript im Kapitel 3.2 erläutert werden.

¹⁵ Interessant könnte auch die unterschiedliche Wahrnehmung von Situationen sein, in denen man allein oder zu zweit unterwegs ist.

- c) Welche (homogenen) Gruppen werden dadurch bevorzugt? (Privilegien)
- d) Wer wird wodurch und in welchen Situationen wie und warum ausgeschlossen?

Als weiterer Reflexionsanlass könnte folgendes Zitat dienen:

Normierung: „Wie kommt es, dass diejenigen, die als Effekt des Behinderungsdispositivs die Position der Benachteiligten erhalten, (...) zumeist die Etikettierungen annehmen und ihr Selbstverhältnis und Denken, ihre Wahrnehmung und Handlungen darauf einstellen?“ (Waldschmidt, 2011, S. 96)

3) Behinderung als symbolische Gewalt

Die Reflexionsfragen beziehen sich auf folgende, in der Theorie dargestellten zentralen Punkte:

- missing link: Interaktionismus und Diskurs- und Machttheorie könnten miteinander verbunden werden
 - being dis/abled (Kategorie des Selbst und Seins) = sie identifizieren sich damit/mit der Zuschreibung, behindert zu sein und integrieren es in ihr Selbstbild (integraler Aspekt ihrer Ich-Identität; Selbstidentifikation als behindert/nicht behindert)
 - Körper: Einverleibung von Machtverhältnissen
- a) Wenn die Rolle über einen längeren Zeitraum hinaus eigenommen werden würde/müsste, welche Konsequenzen hätte dies für die Eingewöhnung/Einverleibung?
 - b) Hilfsmittel als Kompensation: Was wird durch technische Hilfsmittel ‚kompensiert‘? Mit welcher („sichtbaren“) Konsequenz? Was wird hierdurch jedoch nicht ersichtlich?¹⁶
 - c) Was würde passieren, wenn man sich den Strukturen nicht anpassen würde?
 - d) Internalisierung der Ich-Identität: Wie verändert sich das eigene Selbstbild (i. S. v. „Was kann ich (nicht)?“) nach einer gewissen Zeit?

¹⁶ Folgendes Zitat könnte hier als weiterer Reflexionsanlass genutzt werden: „Als soziale Position ist Behinderung sozio-strukturell mit Diskriminierung, Prekarisierung und Verarmungsrisiko, institutionell mit Exklusion und Partizipationseinschränkungen, interaktionell mit Stigmatisierung und Isolation verbunden“ (Waldschmidt, 2011, S. 99).

5.c Barrieren und Barrierefreiheit – Zusammenstellung rechtlicher Grundlagen

Behindertengleichstellungsgesetz¹⁷

§4 Barrierefreiheit

Barrierefrei sind bauliche und sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für Menschen mit Behinderungen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe auffindbar, zugänglich und nutzbar sind. Hierbei ist die Nutzung behinderungsbedingt notwendiger Hilfsmittel zulässig.

UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen¹⁸

In der UN-BRK wird zwischen einstellungs- und umweltbedingten Barrieren unterschieden:

„(...) in der Erkenntnis, dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und, dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleich berechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern (...)“

Behindertengleichstellungsgesetz

„Stärkung der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an der Gestaltung öffentlicher Angelegenheiten.“

Teilhabe¹⁹

Auf der Homepage der Behindertenbeauftragten der Bundesregierung wird unterschieden zwischen **Teilhabe am Arbeitsleben** und **Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft**.

In der UN-BRK wird unterteilt in **Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben** und **Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport**.

¹⁷ Das Gesetz ist unter folgendem Link abrufbar: <https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BGG.pdf> [02.10.2019]

¹⁸ Die Konvention ist unter folgendem Link abrufbar:

https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [02.10.2019]

¹⁹ Das Gesetz ist unter folgendem Link abrufbar:

https://www.behindertenbeauftragte.de/DE/Themen/RehabilitationundTeilhabe/TeilhabeamLebeninderGemeinschaft/TeilhabeamLebeninderGemeinschaft_node.html [02.10.2019]

Artikel 29 der UN-BRK

Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben

„(1) Die Vertragsstaaten garantieren Menschen mit Behinderungen die politischen Rechte sowie die Möglichkeit, diese gleichberechtigt mit anderen zu genießen, und verpflichten sich, a) sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen wirksam und umfassend am politischen und öffentlichen Leben teilhaben können, sei es unmittelbar oder durch frei gewählte Vertreter oder Vertreterinnen, was auch das Recht und die Möglichkeit einschließt, zu wählen und gewählt zu werden; unter anderem

i) stellen sie sicher, dass die Wahlverfahren, -einrichtungen und -materialien geeignet, zugänglich und leicht zu verstehen und zu handhaben sind;

ii) schützen sie das Recht von Menschen mit Behinderungen, bei Wahlen und Volksabstimmungen in geheimer Abstimmung ohne Einschüchterung ihre Stimme abzugeben, bei Wahlen zu kandidieren, ein Amt wirksam innezuhaben und alle öffentlichen Aufgaben auf allen Ebenen staatlicher Tätigkeit wahrzunehmen, indem sie gegebenenfalls die Nutzung unterstützender und neuer Technologien erleichtern;

iii) garantieren sie die freie Willensäußerung von Menschen mit Behinderungen als Wähler und Wählerinnen und erlauben zu diesem Zweck im Bedarfsfall auf Wunsch, dass sie sich bei der Stimmabgabe durch eine Person ihrer Wahl unterstützen lassen;

b) aktiv ein Umfeld zu fördern, in dem Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen wirksam und umfassend an der Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten mitwirken können, und ihre Mitwirkung an den öffentlichen Angelegenheiten zu begünstigen, unter anderem

i) die Mitarbeit in nichtstaatlichen Organisationen und Vereinigungen, die sich mit dem öffentlichen und politischen Leben ihres Landes befassen, und an den Tätigkeiten und der Verwaltung politischer Parteien;

ii) die Bildung von Organisationen von Menschen mit Behinderungen, die sie auf internationaler, nationaler, regionaler und lokaler Ebene vertreten, und den Beitritt zu solchen Organisationen.

Artikel 30 der UN-BRK

Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen, gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben teilzunehmen, und treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen

- a) Zugang zu kulturellem Material in zugänglichen Formaten haben;
- b) Zugang zu Fernsehprogrammen, Filmen, Theatervorstellungen und anderen kulturellen Aktivitäten in zugänglichen Formaten haben;
- c) Zugang zu Orten kultureller Darbietungen oder Dienstleistungen, wie Theatern, Museen, Kinos, Bibliotheken und Tourismusdiensten, sowie, so weit wie möglich, zu Denkmälern und Stätten von nationaler kultureller Bedeutung haben.

(1) Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft.

(2) Die Vertragsstaaten unternehmen alle geeigneten Schritte im Einklang mit dem Völkerrecht, um sicherzustellen, dass Gesetze zum Schutz von Rechten des geistigen Eigentums keine ungerechtfertigte oder diskriminierende Barriere für den Zugang von Menschen mit Behinderungen zu kulturellem Material darstellen.

(3) Menschen mit Behinderungen haben gleichberechtigt mit anderen Anspruch auf Anerkennung und Unterstützung ihrer spezifischen kulturellen und sprachlichen Identität, einschließlich der Gebärdensprachen und der Gehörlosenkultur.

(4) Mit dem Ziel, Menschen mit Behinderungen die gleichberechtigte Teilnahme an Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten zu ermöglichen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen,

- a) um Menschen mit Behinderungen zu ermutigen, so umfassend wie möglich an Breitensportlichen Aktivitäten auf allen Ebenen teilzunehmen, und ihre Teilnahme zu fördern;
- b) um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit haben, behinderungsspezifische Sport- und Erholungsaktivitäten zu organisieren, zu entwickeln und an solchen teilzunehmen, und zu diesem Zweck die Bereitstellung eines geeigneten Angebots an Anleitung, Training und Ressourcen auf der Grundlage

- der Gleichberechtigung mit anderen zu fördern;
- c) um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu Sport-, Erholungs- und Tourismusstätten haben;
 - d) um sicherzustellen, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern an Spiel-, Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten teilnehmen können, einschließlich im schulischen Bereich;
 - e) um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu Dienstleistungen der Organisatoren von Erholungs-, Tourismus-, Freizeit- und Sportaktivitäten haben.

5.d Beispiel Blocktermin: Arbeitsblätter der Kleingruppen

Gruppe ‚Mobilität 1‘

Erkundung zur Barrierefreiheit am Standort Waldweg

Machen Sie sich Notizen zu den einzelnen Stationen: Was war schwierig? Was war einfach? Haben Sie etwas wahrgenommen, das Ihnen zuvor nie aufgefallen ist?

Machen Sie Fotos von Stellen/Situationen, die Ihnen besonders auffallen oder Schwierigkeiten bereiten. Reflektieren Sie anschließend, was Sie dazu motiviert hat, die Fotos zu machen.

Wechseln Sie sich ab, ggf. muss ohnehin eine*r schieben (helfen) – probieren Sie aber ruhig auch mal ein Stück sich alleine mit dem Rollstuhl zu bewegen. Sie dürfen gerne den Online-Lageplan via Handy zu Rate ziehen: <https://lageplan.uni-goettingen.de/>

Start: Haupteingang (alternativ Parkplatz)

Zielestufe 1: Besuchen Sie die Bibliothek

- 1) Nehmen Sie sich einen Spind für ihre Sachen.
- 2) Recherchieren Sie folgendes Buch:
Gudjons, Herbert (2016): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: UTB, 2016
- 3) Besorgen Sie das Buch mit der Signatur: Syst 220.50/12 (Nicht ausleihen, sondern das Buch tatsächlich am entsprechenden Regal entnehmen, so als wollten Sie z. B. etwas daraus kopieren.)
- 4) Schauen Sie im Kopierraum vorbei.
- 5) Fragen Sie an der Theke nach, welche Services die Waldwegbibliothek für Menschen mit eingeschränkter Mobilität anbietet.

Zielestufe 2: Besuchen Sie eine rollstuhlgeeignete Toilette. Waschen Sie sich die Hände.

Zielestufe 3: Kommen Sie zurück in den Seminarraum. Nehmen Sie den Weg bewusst wahr.

Gruppe ‚Mobilität 2‘

Erkundung zur Barrierefreiheit am Standort Waldweg

Machen Sie sich Notizen zu den einzelnen Stationen: Was war schwierig? Was war einfach? Haben Sie etwas wahrgenommen, das Ihnen zuvor nie aufgefallen ist?

Machen Sie Fotos von Stellen/Situationen, die Ihnen besonders auffallen oder Schwierigkeiten bereiten. Reflektieren Sie anschließend, was Sie dazu motiviert hat, die Fotos zu machen.

Wechseln Sie sich ab, ggf. muss ohnehin eine*r schieben (helfen) – probieren Sie aber ruhig auch mal ein Stück sich alleine mit dem Rollstuhl zu bewegen. Sie dürfen gerne den Online-Lageplan via Handy zu Rate ziehen: <https://lageplan.uni-goettingen.de/>

Start: Haupteingang

Zieleltappe 1: Hausarbeitsabgabe

Suchen Sie im 5. Stock den Abgabekorb für Hausarbeiten. Legen Sie probeweise ein Blatt dort ab.

Zieleltappe 2: Toilette

Besuchen Sie eine rollstuhlgeeignete Toilette. Waschen Sie sich die Hände.

Zieleltappe 3: Pausensnack

Besuchen Sie die Getränke-/Snackautomaten und simulieren Sie, sich dort etwas zu kaufen.

Zieleltappe 4: Räume der Deutsch-Didaktik

Besuchen Sie die Deutsch-Didaktik im Altbau. Kommen Sie anschließend in den Seminarraum zurück.

Gruppe ‚Mobilität 3‘

Erkundung zur Barrierefreiheit am Standort Waldweg

Machen Sie sich Notizen zu den einzelnen Stationen: Was war schwierig? Was war einfach? Haben Sie etwas wahrgenommen, das Ihnen zuvor nie aufgefallen ist?

Machen Sie Fotos von Stellen/Situationen, die Ihnen besonders auffallen oder Schwierigkeiten bereiten. Reflektieren Sie anschließend, was Sie dazu motiviert hat, die Fotos zu machen.

Wechseln Sie sich ab, ggf. muss ohnehin eine*r schieben (helfen) – probieren Sie aber ruhig auch mal ein Stück sich alleine mit dem Rollstuhl zu bewegen. Sie dürfen gerne den Online-Lageplan via Handy zu Rate ziehen: <https://lageplan.uni-goettingen.de/>

Start = Etappe 1: Seminarraum 0.203 (Waldweg Altbau)

- 1) Verlassen Sie den Raum kurz, kommen Sie dann wieder herein.
- 2) Machen Sie das Licht an.
- 3) Untersuchen Sie die Einrichtung der Technik, wie Sie sie etwa für ein Referat nutzen würden.
- 4) Finden Sie einen Sitzplatz.

Zieletappe 2: Dozierendenbüro

Suchen Sie im 4. Stock mein Büro auf.

Zieletappe 3: Toilette

Besuchen Sie eine rollstuhlgeeignete Toilette.

Zieletappe 4: Bibliothek

Finden Sie einen Weg zur Bibliothek. Kommen Sie anschließend zurück zum Seminarraum.

Gruppe ‚Mobilität 4‘

Erkundung zur Barrierefreiheit am Standort Waldweg

Machen Sie sich Notizen zu den einzelnen Stationen: Was war schwierig? Was war einfach? Haben Sie etwas wahrgenommen, das Ihnen zuvor nie aufgefallen ist?

Machen Sie Fotos von Stellen/Situationen, die Ihnen besonders auffallen oder Schwierigkeiten bereiten. Reflektieren Sie anschließend, was Sie dazu motiviert hat, die Fotos zu machen.

Wechseln Sie sich ab, ggf. muss ohnehin eine*r schieben (helfen) – probieren Sie aber ruhig auch mal ein Stück sich alleine mit dem Rollstuhl zu bewegen. Sie dürfen gerne den Online-Lageplan via Handy zu Rate ziehen: <https://lageplan.uni-goettingen.de/>

Start: Parkplatz / Haupteingang Waldweg

Ziel: Mensa Italia

Besuchen Sie die Mensa.

Simulieren Sie, sich Essen zu kaufen und finden Sie einen Sitzplatz.

Denken Sie auch daran, Ihr Tablett wieder abzugeben.

Optionales Ziel: Besuchen Sie eine rollstuhlgeeignete Toilette.

Gruppe ‚Visualität 1‘

Erkundung zur Barrierefreiheit am Standort Waldweg

Machen Sie sich Notizen zu den einzelnen Stationen: Was war schwierig? Was war einfach? Haben Sie etwas wahrgenommen, das Ihnen zuvor nie aufgefallen ist?

Machen Sie Fotos von Stellen/Situationen, die Ihnen besonders auffallen oder Schwierigkeiten bereiten. Reflektieren Sie anschließend, was Sie dazu motiviert hat, die Fotos zu machen.

Versuchen Sie die Brillen möglichst nur abzusetzen, wenn Sie sich Notizen machen müssen (oder ein Foto schießen). Probieren Sie aber ruhig auch mal, beides mit Brille zu machen (sofern diese nur eine Teilbeeinträchtigung wiedergibt). Sie dürfen gerne den Online-Lageplan via Handy zu Rate ziehen: <https://lageplan.uni-goettingen.de/>

Notieren Sie, welcher Sehbeeinträchtigung ihre Brille entspricht:

Start = Zieletappe 1 aktueller Seminarraum, vor der Tür

- 1) Betreten Sie den Seminarraum und machen Sie das Licht an.
- 2) Finden Sie einen Sitzplatz in der Nähe einer Steckdose. Schließen Sie einen Laptop an.
- 3) Fragen Sie Ihre Dozentin, was Sie versucht bei Studierenden mit einer Sehbeeinträchtigung zu beachten.

Zieletappe 2: Bibliothek

- 1) Gehen Sie zur Bibliothek.
- 2) Nehmen Sie sich einen Spind.
- 3) Fragen Sie an der Theke nach, welche Services die Waldwegbibliothek für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen anbietet. Erkundigen Sie sich auch nach Angeboten in der zentralen Bibliothek (SUB).

Zieletappe 3: Hausarbeitsabgabe

Suchen Sie im 5. Stock den Abgabekorb für Hausarbeiten. Achten Sie auf Besonderheiten auf dem Weg dorthin.

Gruppe ‚Visualität 2‘

Erkundung zur Barrierefreiheit am Standort Waldweg

Machen Sie sich Notizen zu den einzelnen Stationen: Was war schwierig? Was war einfach? Haben Sie etwas wahrgenommen, das Ihnen zuvor nie aufgefallen ist?

Machen Sie Fotos von Stellen/Situationen, die Ihnen besonders auffallen oder Schwierigkeiten bereiten. Reflektieren Sie anschließend, was Sie dazu motiviert hat, die Fotos zu machen.

Versuchen Sie die Brillen möglichst nur abzusetzen, wenn Sie sich Notizen machen müssen (oder ein Foto schießen). Probieren Sie aber ruhig auch mal, beides mit Brille zu machen (sofern diese nur eine Teilbeeinträchtigung wiedergibt). Sie dürfen gerne den Online-Lageplan via Handy zu Rate ziehen: <https://lageplan.uni-goettingen.de/>

Notieren Sie, welcher Sehbeeinträchtigung ihre Brille entspricht:

Start: Haupteingang

Zieletappe 1: Dienstzimmer

Besuchen Sie das Büro in der vierten Etage und notieren Sie, wer sich das Büro miteinander teilt. Achten Sie auch auf Besonderheiten auf dem Weg dorthin.

Zieletappe 2: Pausensnack

Besuchen Sie die Getränke-/Snackautomaten und simulieren sich dort etwas zu kaufen.

Zieletappe 3: Bibliothek

- 1) Gehen Sie zur Bibliothek.
- 2) Verstauen Sie Ihre Sachen in einem Spind.
- 3) Fragen Sie an der Theke nach, welche Services die Waldwegbibliothek für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen anbietet. Erkundigen Sie sich auch nach Angeboten in der zentralen Bibliothek (SUB).

5.e Beispiel: Exemplarische Arbeitsaufträge in einem Projektseminar

Partizipation und A-/Normalität: Was leistet die Architektur?

Normalismustheoretische Analysen von Wegen und Räumen am Hochschulstandort

Arbeitsauftrag für das Projekt: „Mobilität in der Bibliothek“²⁰

Der öffentliche Raum ist durchgängig am ‚Normkörper‘ orientiert. „Alltagsgegenstände haben in der Regel einen Normkörper als Bezugsgröße inkorporiert, nach dem sie konzipiert und konstruiert werden. Treppen zur und Schwellen in der Wohnung, die Breite von Türrahmen, die Höhe von Spülen und Lichtschaltern, Türklingel u.v.a. sind typischerweise auf vollständige und voll funktionsfähige Normkörper abgestimmt, nicht aber auf geh-, seh-, greif- oder hörbehinderte Menschen“ (Gugutzer & Schneider, 2007, S. 41).

In den Projekten wird es um die Erkundung und Untersuchung der Mensa, des Eingangsbereichs und der Bibliothek im Hinblick auf mögliche Barrieren und Beschränkungen gehen.

Grundlagenliteratur (siehe Literaturverzeichnis):

Gugutzer & Schneider (2007)

Waldschmidt (2012a)

Arbeitsauftrag²¹:

Analysieren Sie z. B. mithilfe eines Rollstuhls Situationen und Kontexte, in denen Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen auf Barrieren stoßen können. Beobachten, befragen, beschreiben, analysieren und reflektieren Sie Barrieren am Hochschulstandort und zwar konkret im Projekt 1 die Bibliothek in Hinblick auf die Wege, Zugangsmöglichkeiten und Nutzung unter der Bedingung, dass körperliche Beeinträchtigungen vorliegen.

Arbeitsschritte (Grobplanung):

- a) Für die Projektdurchführung verteilen Sie folgende Aufgaben in der Projektgruppe:
Annäherung an einer Perspektivenübernahme von körperlichen Beeinträchtigungen der Bewegungsfähigkeit, die den Gebrauch des Rollstuhls notwendig machen oder/ und anderer körperlicher Beeinträchtigungen, Beobachter*innen/ Dokumentation des Beobachteten, Interviewer*innen/ Dokumentation der Interviews/ Erstellung von Transkripten.

Die Analysen und Reflexionen werden von allen vorgenommen.

²⁰ Die folgenden Aufträge beziehen sich auf die Universitätsbibliothek, wobei sich die Teilbibliothek in dem Gebäude befindet, in dem vor allem die bildungswissenschaftlichen Anteile und einige Fachdidaktiken des Lehramtsstudiums studiert werden können. Ergänzend können auch andere Teilbibliotheken untersucht werden, z. B. die der Juristischen Fakultät. Zudem können neben der Bibliothek auch die Mensa oder die unterschiedlichen Eingangsbereiche des Gebäudes von einzelnen Projektgruppen untersucht werden.

²¹ Die konkreten Aufträge beziehen sich in diesem Beispiel auf körperliche Beeinträchtigungen. Sie können ergänzt werden durch Aufträge zu z. B. Beeinträchtigungen des Sehens, des Hörens, des Lesens und/oder Schreibens.

- b) Besorgen Sie sich Hilfsmittel, wie z. B. einen Rollstuhl.²²
- c) Schlagen Sie den Weg vom Eingang zur Bibliothek ein und versuchen Sie, die Bibliothek zu nutzen. Nehmen Sie sich verschiedene Arbeiten vor, z. B. eine Fachzeitschrift suchen und lesen. Was ist wie (nicht) zugänglich? Welche Barrieren tauchen (nicht) auf?
- d) Die Situation wird von denjenigen, die die Beobachterrolle übernommen haben, beobachtet und Notizen dazu gemacht.
- e) Die Interviewer*innen befragen Studierende in der Bibliothek und das Personal, inwiefern Barrieren bei der Nutzung der Bibliothek auftreten können. Die Interviews werden aufgenommen und verschriftlicht.
- f) Dokumentation: Diejenigen, die sich einer Perspektivenübernahme von Beeinträchtigungen angenähert haben, schreiben ihre Selbstwahrnehmungen und -erfahrungen in Textform auf. Wo sind welche Barrieren wie aufgetreten? Wie bin ich damit umgegangen? Diejenigen, die die Beobachterrolle eingenommen haben, beschreiben ihre Beobachtungen. Diejenigen, die die Interviews geführt haben, verschriftlichen die Interviews. Nach Möglichkeit fertigen Sie Transkripte, also wortwörtliche Protokolle, an.
- g) Die Texte werden allen Projektmitgliedern zur Verfügung gestellt. In einer ersten Austauschrunde findet ein Austausch über die verschiedenen Wahrnehmungen und Perspektiven statt.
- h) Die Texte werden anschließend analysiert unter folgenden Fragestellungen: Wie konnte der Weg zurückgelegt werden? Wie ist der Zugang gelungen? An welchen Stellen tauchten Barrieren auf? Was wurde an der Stelle als „normal“ vorausgesetzt und erwartet? Wie sind die Betroffenen damit umgegangen? Was bedeutet die Beeinträchtigung für den Betroffenen? Welche Haltungen sind unter den Besucher*innen/Nutzer*innen über mögliche Barrieren hinsichtlich der Nutzung verbreitet?
- i) Lesen Sie die eingestellten Texte (Waldschmidt 2012a; Link 2008) noch einmal durch und prüfen Sie, ob sie noch weitere Anregungen für Ihre Analysen finden. Überarbeiten Sie evtl. Ihre Texte.
- j) In einer weiteren Austauschrunde innerhalb der Projektgruppe geht es um die Frage: Was sind unsere Befunde? Welche Barrieren und Beeinträchtigungen sind (wie) aufgetreten? Wie können wir diese Barrieren visuell darstellen und in einer Fotoserie zeigen?
- k) Erstellen Sie eine oder mehrere Fotoserien.
- l) Erstellen Sie das erste Projektprodukt: Erarbeiten Sie einen Text von 3–5 Seiten Umfang und fügen Sie eine Fotoserie hinzu, die die Barrieren und Einschränkungen in der Bibliothek zeigt.
- m) Erarbeiten Sie das zweite Projektprodukt: Für eine Ausstellung soll ein Poster erstellt werden. Dazu schreiben Sie auch einen kurzen Text in leichter Sprache.

²² Als Hilfsmittel können z. B. Sehbeeinträchtigungsbrillen, Augenbinden, Blindenstöcke, Ohrstöpsel, Kopfhörer zum Einsatz kommen.

6. Literaturverzeichnis

- Agentur Barrierefrei NRW (2019). *Barrierefreiheit in öffentlich zugänglichen Gebäuden. Lösungsbeispiele für Planung und Beratung unter Berücksichtigung der DIN 18404-1*. Verfügbar unter: http://www.ab-nrw.de/index.php?option=com_content&view=article&id=781&Itemid=239 [23.05.2019]
- BGG, §4. *Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen* (Behindertengleichstellungsgesetz – BGG), § 4 Barrierefreiheit. Verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/___4.html [23.05.2019].
- Dumiak, G. & Laubner, M. (2017). Normalität. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(2), 43-47.
- Gugutzer, R. & Schneider, W. (2007). Der behinderte Körper in den Disability Studies. Eine körpersoziologische Grundlegung. In: A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies. Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 31-53). Bielefeld: transcript.
- Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Ricken, N. (2017). Zur Heterogenität als Konstruktion. In I. Diehm, M. Kuhn, & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 139-156). Wiesbaden: Springer VS.
- Krauthausen, R. (2015). *Das „Ein-Tag-im-Rollstuhl“-Problem*. Verfügbar unter: <https://raul.de/leben-mitbehinderung/das-ein-tag-im-rollstuhl-problem> [08.03.2019].
- Link, J. (1996). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird* (Historische Diskursanalyse der Literatur). Opladen: Westdt. Verl.
- Link, J. (2008). Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. Mit einem Blick auf die kindliche Entwicklung am Beispiel der Vorsorgeuntersuchungen. In H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung* (S. 59-72). Weinheim: Juventa.
- Puhr, K. (2017). Drei Thesen zu Forschungsbedingungen der Erziehungswissenschaft im Themenfeld Inklusion. Eine Lektüre der Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu Inklusion. *Erziehungswissenschaft*, 28(55), 79-88.
- Schneider, W. & Waldschmidt, A. (2012). Disability Studies. (Nicht-)Behinderung anders denken. In S. Moebius (Hrsg.), *Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies. Eine Einführung* (S. 128-150). Bielefeld: transcript.
- Tervooren, A. (2001). Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Die Kategorie Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung. In B. Fritzsche, J. Hartmann, A. Tervooren, & A. Schmidt (Hrsg.), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* (S. 201-216). Wiesbaden: Springer VS.
- Tervooren, A. (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 11-27). Wiesbaden: Springer VS.
- Tervooren, A., Rabenstein, K., Gottuck, S. & Laubner, M. (2018). Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Frühe und allgemeine Bildung (Hrsg.),

- Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 11-21). Bielefeld: W. Bertelsmann. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf [08.03.2019]
- UN (2008) = United Nations (2008). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragte.de/Shared-Docs/Publicationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [13.11.2019]
- VBG (2015). *Barrierefreie Gestaltung von Arbeitsplätzen. Checkliste für die Praxis im Unternehmen*. Verfügbar unter: https://www.vbg.de/SharedDocs/Medien-Center/DE/Broschuere/Themen/Arbeitsstaetten_gestalten/Barrierefreie_Gestaltung_von_Arbeitsplaetzen.pdf;jsessionid=37D9E7E2C3C4BE7F0471A6DF6DE33F32.live2?__blob=publicationFile&v=7 [08.03.2019]
- Waldschmidt, A. (1998). Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung: Veränderungen im Verhältnis Behinderung und Normalität. *Soziale Probleme*, 9(1/2), 3-25.
- Waldschmidt, A. (2004). Normalität. In R. Forster (Hrsg.), *Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene* (S. 142-157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und / oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 29(1), 9-31.
- Waldschmidt, A. (2011). Symbolische Gewalt, Normalisierungsdispositiv und/oder Stigma? *Soziologie der Behinderung im Anschluss an Goffman, Foucault und Bourdieu. Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 36(4), 89-106.
- Waldschmidt, A. (2012a). Wissensräume, Barrieren und Heterotopie. Nutzerorientierte Betrachtungen aus Sicht der Disability Studies. In H. Helmhold & C. Threuter (Hrsg.), *Abreißen oder gebrauchen? Nutzerperspektiven einer 50er-Jahre-Architektur* (S. 54-69). Berlin: Jovis.
- Waldschmidt, A. (2012b). Normalität – Macht – Barrierefreiheit. Zur Ambivalenz der Normalisierung. In A. Tervooren & J. Weber (Hrsg.), *Schriften des Deutschen Hygiene Museums Dresden*. (Bd. 9: Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen) (S. 52-66). Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Waldschmidt, A. (2014). Macht der Differenz: Perspektiven der Disability Studies auf Diversität, Intersektionalität und soziale Ungleichheit. *Soziale Probleme*, 25(2), 173-193.

7. Autor*innen-Angaben

Adwoa Abeney, M.A, war wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte Diversity und Bildungsungleichheit setzt sie nun in der Bildungsarbeit um.

Marian Laubner, M.Ed. und M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: inklusive und diversitätssensible Lehrer*innenbildung, inklusive Schulentwicklung und Diskursforschung zu Inklusion.

Susanne Masuch, Dr., ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Schulpraktische Studien, Reflexion von Unterrichtssituationen, Lehrer*innenbildung.

Anna-Lena Meyer, M.A., ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, diversitätssensible Lehrer*innenbildung und qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung in der Lehrer*innenbildung.

Kerstin Rabenstein, Prof. Dr., ist Professorin für Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Ethnographie pädagogischer Ordnungen, Praxistheorie und Methodologie qualitativer Sozialforschung, Reformen und Transformationen.