

Mai-Anh Boger

Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographierung

Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken



Mai-Anh Boger

Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographierung

Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken

Mai-Anh Boger

Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographierung

Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken

1. Auflage, 2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an die edition assemblage e.V.

edition assemblage, Postfach 27 46, D-48041 Münster
info @ edition-assemblage.de | www.edition-assemblage.de

Verlegerische Betreuung: Willi Bischof und Hannah C. Rosenblatt

Umschlag: Hannah C. Rosenblatt

Band 1:

**Die Methode der sozialwissenschaftlichen
Kartographierung – Eine Einladung zum
Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken**

Band 2:

Subjekte der Inklusion

– Die Theorie der trilemmatischen Inklusion
zum Mitfühlen

Band 3:

Politiken der Inklusion

– Die Theorie der trilemmatischen Inklusion
zum Mitdiskutieren

Band 4:

Theorien der Inklusion

– Die Theorie der trilemmatischen Inklusion
zum Mitdenken

Die Theorie der trilemmatischen Inklusion auf einen Blick

Methodisch bedingte Basisthesen:

Es ist möglich, die Grundformen des Begehrens diskriminierter Subjekte zu kartographieren. Diese sind – wie alles menschliche Begehren – dissonant. Das Begehren ist daher entweder selbstwidersprüchlich oder unerfüllbar. (Ersteres ist die These der Schizoanalyse nach Deleuze und Guattari; Letzteres die These der Lacan'schen Psychoanalyse; Disjunktiver Syllogismus).

Basisthesen – Die drei Lemmata

Es gibt drei Knotenpunkte, an denen sich das Begehren, nicht diskriminiert zu werden, regelhaft verdichtet. Diese sind die Einsatzpunkte inklusiver/anti-diskriminierender Bewegungen. Sie lauten:

Inklusion/Anti-Diskriminierung ist Empowerment.

Inklusion/Anti-Diskriminierung ist Normalisierung.

Inklusion/Anti-Diskriminierung ist Dekonstruktion.

Abstrahierte Kernthesen (fallunabhängig):

Die Dissonanz des Begehrens, nicht diskriminiert zu werden, folgt der Form eines Trilemmas. Für ein Trilemma gilt, dass die Annahme zweier Lemmata zum Ausschluss des Dritten führt. Die drei Hauptsätze des Trilemmas zum Ausschluss des jeweiligen Dritten lauten:

Wer sich als anders* versteht und somit *als* Andere_r* ein Begehren nach Teilhabe an einer Normalität* artikuliert, kann die Dichotomie normal*-anders* in diesem Moment nicht dekonstruieren. Das unterdrückte Begehren ist sodann jenes danach, nicht als anders* wahrgenommen und adressiert zu werden (EN → non-D).

Wer sich nicht als anders* versteht, weil er nicht an Normalität* glaubt, sondern diese Dichotomie dekonstruiert, kann in diesem Moment nicht die andere* Stimme erheben. Das unterdrückte Begehren ist sodann jenes nach Anerkennung der Andersheit* (ND → non-E).

Wer sich als fundamental anders* versteht und gegen die Entwertung dieser Andersheit* kämpft, emanzipiert sich von Normalvorstellungen. Das unterdrückte Begehren ist sodann jenes nach Normalisierung (DE → non-N).

Empirische Thesen (fallspezifisch):

Es gibt verschiedene Subjektstrategien im Umgang mit dieser Dissonanz. Manche pendeln im Trilemma und richten ihr Begehren situations-spezifisch auf andere Aspekte. Manche halten einen Punkt fest und betrauern den verlorenen Punkt. Andere sind zwischen zwei Positionen gespalten. Wieder andere suchen den verlorenen Punkt. Es ist möglich, diese Subjektstrategien zu untersuchen und in biographischen Ankern ihr nicht-kontingentes Gewicht zu finden: Traumatische Erfahrungen und andere biographische Wendepunkte, Erziehungsgrundsätze, Glaubens-sätze und Sozialisationsbedingungen können spezifische Subjekt-positionierungen im Trilemma verstehbar machen (ausgeführt im Band *„Subjekte der Inklusion“*).

Auf politischer Ebene bedeutet dies, dass gesellschaftliche Verhältnisse und politische Bedingungen zu überzufälligen Häufungen von Knoten-punkten des Trilemmas innerhalb einer politischen Bewegung führen. Wird zum Beispiel eine Anderen*-Gruppe durch die Mittel der Zwangs-segregation in ihrer Teilhabe an einer Normalität* systematisch behindert (Diskriminierung mit Vektor DE), ist es wahrscheinlich, dass sich ein Widerstand formiert, der dieses Begehren nach Normalisierung ins Zen-trum stellt (Widerstand mit Vektor N). Handelt es sich hingegen um ein Regime, das im Gegenteil Diskriminierung vor allem über Zwangsas-similation und Gleichschaltung der Anderen* perpetuiert (Diskriminierung mit Vektor N), ist es wahrscheinlich, dass sich ein Widerstand formiert, der in segregierten Räumen ermöglichen soll, seine Andersheit* zu leben und sich nicht dermaßen normalisieren zu lassen (Widerstand mit Vektor DE). Eine Analyse der politischen Bedingungen erlaubt daher, diese Häufungen von Begehrensformationen zu verstehen sowie strategische Abwägungen zu Form und Inhalt widerständiger Bewegungen anzustellen (ausgeführt im Band *„Politiken der Inklusion“*).

Für die Theoriebildung bedeutet dies, dass sie diese Begehrensforma-tionen in ihrer Dissonanz nachzeichnen muss, ohne die Widersprüche darin zu tilgen. Da diese vom divergenten ontologischen Status von Andersheit* herrühren, sind Theorien der Diskriminierung und Inklusion auf dieser ontologischen Ebene inkonsistent: Sie pendeln zwischen einer realistischen Ontologie, die es ermöglicht, Menschen als unterdrückte

Subjekte und somit *als* Andere* anzuerkennen (E), einer Übernahme der normalisierten Ordnungskategorien, die ihre Anschlussfähigkeit an diese Regime erlauben (N) und verschiedenen Variationen nominalistischer (z.B. radikalkonstruktivistischer) Ontologien, die es wiederum ermöglichen, das Bild von Andersheit* zu verschieben (D).

Die pädagogische Theoriebildung zu Diskriminierung und Inklusion lässt sich entlang dieser trilemmatischen Linien in drei Paradigmen unterteilen:

Es gibt Theorien der Teilhabe und Befähigung, die eine Anderen*-Gruppe als solche adressieren und erforschen mit dem Ziel, diese besonders* vulnerable Gruppe in eine Normalität* zu integrieren und ihr die gleichberechtigte Partizipation an dieser zu ermöglichen (EN).

Sodann ist jedoch die Dekonstruktion dieser Anderen*-Gruppe sowie der im Begehren nach Teilhabe affirmierten Normalität* verunmöglicht (EN → non-D).

Es gibt Theorien darüber, wie in den pädagogischen Praktiken selbst Differenz hervorgebracht und bearbeitet wird, und die darauf zielen Normalismen dergestalt zu dezentrieren, dass eine wahrhaft allgemeine* Pädagogik, die allen* gerecht wird, denkbar wird (ND).

Sodann ist jedoch ein gezieltes Adressieren der dergestalt dekonstruierten Anderen* verunmöglicht (ND → non-E).

Es gibt Theorien, die in Anerkennung der besonderen* Vulnerabilität einer Anderen*-Gruppe spezialisierte Konzepte der Förderung für diese ausarbeiten und dabei auf eine Emanzipation dieser Anderen*-Gruppe zielen, sodass es diesen möglich wird, in ihrer fundamentalen Andersheit* nicht von Normalismen und Assimilationsnötigungen ausradiert zu werden (DE). Sodann verlässt man jedoch die allgemeine* Pädagogik (DE → non-N).

Daneben gibt es pädagogische Theorien, die *keinen* dieser macht- und herrschaftskritischen Impulse verfolgen, denen sich das Problem um den ontologischen Status von Andersheit* bzw. Differenz also gar nicht stellt. Diese verstehen sich folglich weder als emanzipatorisch (E), noch stört es sie, Normalismen affirmativ zu reproduzieren (N), noch zielen sie darauf, Zugehörigkeitsordnungen und die Bilder von Andersheit* zu verschieben (D). Für diese ist die vorliegende Karte nutzlos, denn sie richtet sich nur an jene, die – auf welchen Wegen auch immer – auf einen *gerechten Umgang mit Differenz* zielen (IV.T5).

Vorwort: Zu sich kommen – Am Anfang und am Ende einer Werkreihe

Wie Sie sich vorstellen können, bin ich beim Schreiben dieses letzten Vorwortes, das ich selbst verfassen wollte, eigentlich zu müde, um noch einen geraden Satz zu bauen. Wie leergeschrieben schaue ich auf mich selbst – nur, um noch zwei letzte Fragen zu stellen:

**Für wen schreibt man einen Methodenteil?
Und wann lohnt es sich (nicht),
diesen Band der Reihe zu lesen?**

Dieser Band hier ist offiziell für im akademischen Betrieb weiter Fortgeschrittene verfasst worden: Korrektor_innen, Gutachter_innen, aber auch in der Methodenlehre wohlorientierte Doktorand_innen. Für ‚Fortgeschrittene‘ ist er insofern, als dass die rhizomatische Methode nach Deleuze und Guattari einige etablierte Prüfkriterien und Standard-Skripte auf den Kopf stellt – und um mit Regeln zu brechen, muss man sie kennen und beherrschen.

In Wahrheit jedoch ist er zuallererst für mich. In den drei anderen Bänden drehte sich alles darum, bestimmte Zielgruppen oder Teilgruppen glücklich zu machen: Im Band zu den *Subjekten der Inklusion* ging es darum, den interviewten Betroffenen gerecht zu werden und in einem zweiten Schritt um eine würdige Repräsentation der von Diskriminierung Betroffenen im Allgemeinen. Im Band zu den *Politiken der Inklusion* wurde alles daraufhin korrekturgelesen und abgeschliffen, ob es dazu dienlich ist, aktivistische Gruppen und Betroffenenbewegungen bei strategischen Abwägungen und Diskussionen zu inspirieren. Im Band zu den *Theorien der Inklusion* ging es darum, altehrwürdigen Häusern und paradigmatischen Linien gerecht zu werden, sie auf adäquate, aber auch kritische Weise einzuzichnen. Der Methodenteil aber ist, meinem Verständnis nach, in seiner nicht-entwürdigten Form der Ort, an dem ein_e Wissenschaftler_in zu sich kommt, sich selbst befragt und sich idealiter auch findet. Das im Folgenden Ausgeführte dokumentiert *meine* Sprechposition, das Werden *meines* Denkstils sowie *meine* Emanzipation. Er dient nur mir, indem er beweist, dass ich unter einer Prüfungsordnung existieren kann, ohne meinen Eigensinn zu verlieren. Das heißt, er dient in doppeltem Sinne nur mir: Meiner Promotion, die mit diesen usseligen zwei Buchstaben endet, diesem Dr...dr...dr..., das alsbald klingt wie ein knurrender alter Hund;

und in diesem Revier der Papiertiger verliert man sich leicht, verwechselt sodann Konvention mit Wahrheit und glaubt schlussendlich, einen Wahrheitsanspruch erheben zu dürfen, weil man ein braves Kind war, das sich ganz löblich, ja sogar mit höchstem Lob an jene Regeln gehalten hat, welche die ältesten unter den Papierkünstlern einst zu Origamischiffchen verdichteten, um gestrandete Doktorand_innen wieder aufzusammeln. Ich wollte aber lieber auf meine Weise segeln – mit weniger Drrrr und mehr mit den Winden meines Schicksals.

Dieser Methodenteil hat die Länge eines eigenen Buches, da Eigensinn Platz braucht, denn je mehr unkonventionelle Wege man beschreitet, desto ausführlicher muss man sich erklären, desto weniger Abkürzungen kann man gehen, desto riskanter wird es auch. Klar hätte ich auch so tun können als wäre die Theorie der trilemmatischen Inklusion eine gewöhnliche Ausgeburt einer GTM-Analyse, aber ich wollte das nicht. Weder post hoc noch im Auftakt beim Schreiben meiner ersten Skizze.

In den allerletzten Wochen dieses Projekts – also im Grunde genommen während Satz und Lektorat der drei Print-Bände liefen, an mir vorbeisegelten oder mich überrollten – stand ich in intensivem Email-Kontakt zu einem weiteren Gründungsvater, dem zu begegnen viel in mir wachgerüttelt hat und mich erneut mit Dankbarkeit darüber erfüllt, Altbekanntes neu lesen zu dürfen: *Wolfgang Jantzen* war schon immer eine Hebamme beim Versuch, eine zum Schweigen gebrachte Stimme wieder hörbar werden zu lassen: Mit wem also streiten während der Abgabe dieses Methodenteils, der über mein Sprechen spricht, wenn nicht mit dem Vater der ‚rehistorisierenden Diagnostik‘?

Ich erinnere mich, dass es unterwegs bis hierhin einige gab, die mir dringend davon abrieten, in meinem Methodenteil über meine eigene Behinderung und die Effekte dieser auf mein Schreiben, Denken und Forschen zu sprechen. Zwei davon zirkelten sogar absatzweise aus, wann genau eine Erwähnung dieser für das Argument notwendig (im strengen Sinne des formal-logischen Sparsamkeitsgebots) ist. Aber es geht mir im Folgenden um eine andere Notwendigkeit: es geht um das ethische Gebot, sich in seiner Verletzbarkeit zu zeigen.

Dieses offene Sprechen über Ableismus schien mir in Anbetracht des Themas ‚Inklusion‘ sehr adäquat – auch im Sinne einer Einheit von Form und Inhalt. Und als ich zwischendrin wieder einmal im Krieg mit den anderen Stimmen in mir selbst lag, dachte ich: Wenn ich jetzt Wolfgang Jantzen fragen würde, ob er dafür ist, diesen Text mitsamt seiner ableismuskritischen Offenlegungen und biographischen Zeugnisse abzugeben, was würde er sagen; und die Antwort erschien mir so offensichtlich, dass ich lachen musste.

Gewöhnlicherweise ist der Methodenteil zu einer Schulmädchen-Aufgabe heruntergekommen. Oben genannte Erfahrungen haben mich jedoch dazu getrieben, ihn gerade für die Etablierten, denen beim Lesen von Methodenteilen legitimerweise das Gesicht einschläft, wieder zum schwersten Teil der Arbeit zu machen. Er macht sowohl am meisten Freude als auch am meisten Sinn, wenn man bereits die Fähigkeit erworben hat, konventionelle Methodenteile flüssig, routiniert und mit einem leichten Gähnen zu lesen:

Während sich methodische Bemerkungen im Bereich quantitativer Forschung hochformalisiert, durch die Journals mittlerweile auch offiziell standardisiert und dadurch zumeist erfreulich kurz und bündig gestalten, hat sich in Kreisen der qualitativen Forschung eine Phrasendreschmaschine etabliert, die nach gewissenhafter Repetition der Glaubenssätze in eine Reflexionsarie zur Qualität qualitativer Daten mündet. Diese werden in der Regel nicht nur nicht gelesen, sie werden von den meisten Verlagen gar nicht mehr abgedruckt oder nur in stark gekürzter Fassung angenommen. Dies scheint genau dann legitim, wenn sich auch in der Langfassung nichts findet, das man als Kennerin der jeweiligen Auswertungsmethode nicht schon vorher wüsste. Das Lesen eines Methodenteils wird dabei zum Korrekturlesen: Man prüft lediglich, ob die Autor_in blöd ist.

Unweigerlich wird der Methodenteil sodann zum entleerten Unterwerfungsritual, bei dem Wissenschaftler_innen zeigen, dass sie zu einer sachlich richtigen und pointierten Reproduktion von in Handbüchern hübsch zusammengestellten Verfahrenstechniken in der Lage sind. Übrig bleibt das legitime Einfordern einer Fleißarbeit, die der Transparenz und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit dienen soll. Ironischerweise wäre diese jedoch bei den meisten Arbeiten dadurch erledigt, einmal kurz das Sampling zu erläutern und dann hinterherzuschieben: ‚Das war Mayring. Keine nennenswerten Vorkommnisse‘. Wahrlich: gute Referent_innen machen dies auf Konferenzen genau so; schließlich hat man andere Hobbies als seine Zuhörer_innen damit zu malträtieren, seine Hausaufgaben zur Schau zu stellen.

Schon früh regte sich in mir ein Widerstand gegen diesen leeren Konventionalismus, denn eigentlich – geht man von der Sache aus, dem, was der Sache zu eigen ist – müsste Epistemologisches aufregend zu lesen sein, geht es doch um die Frage, die jede Wissenschaftler_in nachts wach halten müsste: Wie ist Erkenntnis möglich? Wie ist ein Denken, das auf Erkenntnis im emphatischen Sinne zielt, überhaupt denkbar? Das heißt: heiliger Schreck! Was machen wir hier eigentlich? Sag mir, Kolleg_in: Promovierst du noch oder erkennst du schon?

Aus pragmatis(tis)cher Perspektive lauten die Fragen, auf die ein Methodenteil antwortet – wird er nicht um seine affektlogischen Einsatzpunkte bereinigt – wie folgt:

1) **Epistemologie** ist die Lehre, die Doktorand_innen ermöglicht, an die Möglichkeit einer Erkenntnis zu glauben. Sie befähigt dazu, sich für ein Konzept von ‚Erkenntnis‘ zu entscheiden, das diesem Wort den Glanz zurückgibt: Das Gefühl, sich auf eine Erkundungsreise zu begeben, aufregende Entdeckungen zu machen, sehen zu lernen auf eine Weise, die sich nicht mehr von der eigenen, intimen Sicht auf die Welt unterscheiden lässt, weil man will, dass diese Erkenntnis einem hilft, sich zu verändern, anders auf die Welt zu schauen, sich zu verwandeln. Sie energisiert. In meinem autistischen Kopf ist sie strahlend rot wie ein Feuer – Das Licht der Erkenntnis eben; aber noch unkontrolliert, sodass es auch ein Waldbrand werden könnte.

2) **Wissenschaftstheorie**, die historisch-systematische Super-Nanny mit ihrem Übergang zu Wissenschaftsgeschichte, befasst sich mit jener Fehde, die man am besten als Begleit-
lektüre zu ‚Game of Thrones‘ durchgeht. Im günstigsten Fall leicht amüsiert sieht man Ahnengalerien gegeneinander ins Feld ziehen oder einfach taktisch abwarten bis sich das Nachbarhaus von alleine zugrunde richtet. Such dir deinen Lieblingsopa aus und wette auf ihn. Mein geliebter Badiou – Ich habe immer auf dich gewettet, wenn auch nur mit deleuzianischem Humor. Wissenschaftstheorie erdet. Ich sehe sie in einem tiefen warmen Braunton vor mir ruhen. Hat man ein gutes Verhältnis zum menschlichen Versagen, lesen sich diese Bücher wie Krimis. Tollkühne, Bösewichte und Philanthropen, Angriffslustige und eingekehrte Bergbewohner tummeln sich zu einer Menschheitsgeschichte, die nach einem Fortschritt fragt, der sicherlich nicht in diesem Regalmeter eine Antwort findet:

3) **Wissenschaftsphilosophie** ist in diesem Sinne der Versuch, den genealogischen Unterwerfungsriten etwas entgegenzusetzen, das mehr will als nur am nächsten historischen Irrtum teilhaben, weil man die eigenen (Doktor-)Eltern so lieb hat und gerne als kompetent anerkannt werden würde. Woher wissen, ob Papa irrt? Eine Philosophin müsste man sein – Auf der Veranda in die Ferne blickend statt in der Legehennebatterie des Universitätsgebäudes auf die Nachbarzelle zu starren.

4) **Methodologie** ist jene erfreulich brave Tochter, die einem in dieser existentiellen Frage Halt gibt. Meine Königin – Wie oft habe ich mich an dir festgehalten, wenn die Frage, ob Papa irrt, mal wieder zu nichts führte? Je niedriger das Niveau, je desorien-

tierter die Doktorand_innen, je schmalspuriger das Propädeutikum und je höher der Zeitdruck, desto früher rückst du an, um Entlastung zu bieten. Wozu fragen, wozu man Dinge tut, wenn man auch einfach fragen kann, wie man sie tut? Komm, umarme mich, bring mich zum Arbeiten.

5) Methodenlehre wiederum ist ein leichtes Mädchen. Wer im Grundstudium ordentlich mitgeschrieben hat, ist mit dieser Frage im Doktorat durch. Wozu also ausgerechnet dieser leichten Braut, deren Promiskuität unter dem Namen ‚Methodentriangulation‘ legalisiert und geadelt wurde, ein ganzes Kapitel widmen, während man über Diotima, die uns das Lieben lehrte, weiter schweigt?

Ich habe es nicht eingesehen. Daher dieser ‚Methodenteil‘ als eigenes Buch, als Liebeslied an die Sozialwissenschaften und die Philosophie, als Kritik an der Legehennenbatterie, als Kniefall vor meinen Vätern, die ich in tiefer Hochachtung niemals respektiert habe, als Opfergabe auf dem Altar der Dummheitsgeschichte der Menschheit. Geschrieben nicht zum Prüfen, ob ich blöd bin, sondern um sichtbar zu machen auf welche Weise ich blöd bin – und weil es nicht um Individuen geht: um zu prüfen, auf welche Weise *wir*, wir Kinder unserer Zeit, blöd sind; geschrieben auch für meine jüngeren Geschwister, das Noviziat, die nächste Fuhre Legehennen, die sich fragen, wie man *wirklich* promoviert: Keine meiner Dummheiten auslassend, in einer radikalen Ehrlichkeit jede Sackgasse und jede Sinnkrise offenlegend; Geschrieben auch aus Hoffnung und aus Liebe.

Es geht im Folgenden also um

- 1) Promovieren als spannungsreiche Erkundungsreise
- 2) Promovieren als sich Einschreiben in ein Haus
- 3) Promovieren als Entunterwerfung auf der Suche nach Wahrheit im emphatischen Sinne
- 4) Promovieren als methodisches Schicksal
- 5) Promovieren als Nachweis technischer Fertigkeiten und Erbringen einer Prüfungsleistung.

Mit Sicherheit enthält der vorliegende Methodenteil keine Ratschläge und keine Tipps und er wird dir keine Zeit sparen, wenn du selbst gerade promovierst:

Ganz im Gegenteil wird er dich Zeit kosten, denn er will entschleunigen (wenn du Zeit sparen willst, mach‘ es wie die anderen Zombies und konzentriere dich auf Punkt 5). Auch enthält er keine Hinweise darauf, wie man eine gute Dissertation schreibt, geschweige denn eine exzellente, denn ich bin weder gut noch exzellent; ich irre mich nur auf eine Weise, von der viele Menschen beschlossen haben, sie innovativ zu finden, was wahrscheinlich an ebenjener autistisch-schizologischen Ehrlichkeit liegt.

Tatsächlich fällt mir immer nur eine Sache ein, die ich glaubwürdig sagen kann, wenn Doktorand_innen mich fragen, ob ich einen Tipp für sie habe – und diese ist nur für jene relevant, denen das Sprechen in Ratschlägen nicht nur nicht aufstößt, sondern die selbiges sogar einfordern. Und jenen von (akademischen) Räten Erschlagenen kann ich nur raten: *Wenn du zu vorseilendem Gehorsam neigst, lass das.*

Viel zu oft ist Gehorsam im akademischen Betrieb bei genauerem Hinsehen nicht in einem Autoritarismus der Eltern begründet, sondern in dem fehlenden Mut und der Unsicherheit eines Halt suchenden Noviziats (Die Punkt-5-Zombies fragen stets nur, ob sie das richtig reproduziert und angewendet haben).

Vielleicht macht diese alte asiatische, aber eigentlich universale Weisheit ein bisschen Mut: Wir müssen die Alten nicht überzeugen, wir müssen nur warten bis sie tot umfallen (wirklich tot, nicht untot). Die kollektive Todesverdrängung in diesem Kulturraum überschreibt die Erkenntnis, dass es die Alten sind, welche die Jugend überzeugen müssen in der Hoffnung, dass sie weitertradiert werden. Nicht umsonst heißt das sokratisch-badiouische Diktum ‚Versuch, die Jugend zu verderben‘, denn es geht nicht darum, ob du an den Alten versagst, sondern zunächst nur darum, wem du das Vererben versagst und von wem du dich allzu gerne verführen lässt (weil du ja keine Zeit hast; und die Zombies die beste, effizienzsteigernde Einführungsliteratur verfasst haben). Dein Job ist es nicht, ihnen zu gefallen, sondern dich überzeugen zu lassen oder begründet zu verwerfen. Der Zahn der Zeit ist auf unserer Seite. Die Machtasymmetrie ist genau andersrum als du denkst, wenn du zu vorseilendem Gehorsam neigst.

Man bewundert asiatische Kulturen wie jene, aus der meine Mutter stammt, gerne für ihren großen Respekt gegenüber den Alten. Lässt man jedoch den banalisierenden Exotismus weg, sieht man leicht, dass diese demütige Unterwerfung schlichtweg darin begründet liegt, dass wir ältere Menschen, die nicht gerade von Weisheit gezeichnet sind, auch nicht als Lehrer akzeptieren müssen. Die asiatische Jugend pflegt in traditionellen Milieus den Ahnenkult und die Hochachtung vor den Alten, weil sie um diese invertierte Machtasymmetrie weiß. Es ist kein Ausdruck von Ohnmacht, sondern im Gegenteil gilt es, die Respektsgesten als Ausdruck des Verantwortungsbewusstseins zu verstehen, das jenen jungen Menschen zuteil wird, die das Privileg genießen, die tradierungswürdigen Alten zu erwählen. Die Freiheit, seine eigenen Meister zu wählen, gar um die ganze Welt zu ziehen, um bei einer bestimmten Großmeisterin zu lernen, zeigt diese intergenerationale Kehre: Sie ist der historische Grund dafür, dass wir auch im Wissenschaftsbetrieb pendeln – manchmal metaphorisch, manchmal ganz konkret.

Wir wählen unsere Alten, die wir tradieren wollen. Allein diese Wahl ist bereits eine Respektsgeste. Für würdige Eltern tut man einiges: Annedore Prengels ‚Pädagogik der Vielfalt‘ habe ich viermal neu ausgedruckt, um neue Notizen an den Rand zu schreiben, nur damit die dekonstruktive Kritik an diesem Werk noch besser und pointierter sitzt, weil dies Möglichkeitsbedingung dafür ist, dieses Opus in eine gewisse junge Generation weiterzutragen. Ich habe es im wörtlichen Sinne zerschnibbelt, auseinandergerissen, auf dem Boden neu verteilt und Domino damit gespielt. Was auf den ersten Blick wie eine Plünderung erscheint, erweist sich jedoch alsbald als akademische intergenerationale Liebe und diese wird uns noch weit tragen. Liebe ist das Gegenteil von Gehorsam. Sie lässt den Anderen Mensch sein – und jeder Mensch ist ein Kind seiner Zeit, seines Milieus, weiß dies an manchen Stellen nicht, macht Fehler und hat argumentative Schwachstellen.

Ich war und bin – behinderungsbedingt und daher oft unfreiwillig – akademisch notorisch ungehorsam. Die einzige Quittung, die ich dafür bekommen habe, waren tiefe und bewegende Intellektuellenfreundschaften und eine gegenseitige Dankbarkeit für jene Erfahrungen der Intergenerationalität, des Erbens im emphatischen Sinne – nicht steril und technisiert, sondern wahrlich in einer liebevollen Adoption, in jenem befreiten Glück der respektlos-hochachtungsvollen Auseinandersetzung, mit der wir uns gegenseitig lebendig halten. Die Zombies leiden selbst, weißt du? Glaub dem vermeintlich schwerbehinderten autistisch-schizologischen Persönchen: Niemand will die Punkt-5-Reduktion noch, wenn er einmal von der lebendigen Liebe zur Wahrheit erfasst wurde. Und wenn dein Gegenüber wirklich zu Autoritarismus neigt, was es freilich auch gibt, zieh weiter. Flüchte mit uns noch einmal. Die Welt ist groß – und die Bibliothek noch größer.

Das jedenfalls wäre der einzige methodische Rat, den ich geben kann; Aber ich bin ja auch irre, nicht?

Das vorliegende ansonsten beratungsresistente und ratschlagfreie, dafür aber aus Liebe gezeugte und von Liebenden in seiner Geburt begleitete Buch lässt sich in obigem Sinne in zwei Abschnitte unterteilen: Zunächst folgt das Protokoll einer Reise mitsamt Haus- und Hafen-Renovierungen, (Ent-)Unterwerfungsdiagnostiken und meinem methodischen Schicksal (Punkte 1-4 in obiger Liste), namentlich der Methodenteil zur schizoanalytischen Diskurssynthese nach Deleuze und Guattari. In diesen ist viel Herzblut geflossen; und ich hoffe, er bringt dich in deiner akademischen Legehennenzelle zum Lachen.

Dann kommt der Hausaufgaben-Part (Punkt 5 in obiger Liste), in dem du begutachten kannst, dass ich in der Lage bin, ein braves Mädchen zu sein

und einen konventionellen Grounded-Theory-Methodenteil zu verfassen. Den muss man also wirklich mit Rotstift lesen.

Für's Protokoll sei angemerkt, dass ich tatsächlich beide Teile ganz offiziell als Methodenteil meiner Dissertation eingereicht habe: der voraussetzende Gehorsam lohnt sich wirklich nicht. **W-i-r-k-l-i-c-h n-i-c-h-t.**

Niemand hat etwas davon, etwas gewagtere wissenschaftliche Experimente zu verhindern. Konventionalismus ist das Ende des wissenschaftlichen Denkens, nicht seine Möglichkeitsbedingung. In diesem Sinne: Habt eine gute Reise, liebe Mitdoktorand_innen und Mithabilitand_innen. Verirrt euch schön; es wird uns alle nur bereichern, wenn wir zumindest neue Sackgassen entdecken. Und wenn du dich an dem Projekt beteiligen willst, deinem Methodenteil wieder seine Würde zurückzugeben, freue ich mich, irgendwann auch deinen Reisebericht zu lesen. Bis dahin sehen wir uns unterwegs.

Eine Karte zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken

Jedes der drei Bücher der Reihe zur ‚Theorie der trilemmatischen Inklusion‘ ist ein Zugang zu einer Karte, die dabei helfen soll, sich im Themenfeld um Diskriminierung, Anti-Diskriminierung und Inklusion zu orientieren. Um handlungsfähig zu werden, braucht es alle drei Ebenen: Man muss mitfühlen – erkunden, wie Diskriminierung von den betroffenen Menschen wahrgenommen wird, und sich in Empathie üben. Man muss mitdiskutieren, denn bei Diskriminierung handelt es sich stets um eine Frage der politischen Verhältnisse. Und man muss mitdenken, denn die Zusammenhänge zu beschreiben, die diskriminierende Systeme kennzeichnen, ist äußerst komplex.

Alle drei Bände arbeiten sich an derselben Fragestellung ab: Was ist Diskriminierung? Und was kann man dagegen tun? Will man die zweite Frage mit einem positiven Begriff formulieren, sodass man auch *für* etwas kämpft und nicht nur *gegen* etwas, bietet es sich an, ‚Inklusion‘ als Synonym zu ‚Anti-Diskriminierung‘ oder ‚Diskriminierungskritik‘ zu verstehen. Sodann landet man bei der Fragestellung: Was ist Inklusion?

Demgemäß handelt es sich um ein Projekt zur Grundlagenforschung. Es lädt gleichzeitig ein, mit den beiden Grundfragen ‚Was ist Diskriminierung?‘ und ‚Was ist Inklusion‘ noch einmal von vorne anzufangen und versucht im selben Moment daran zu erinnern, dass wir bereits vor einem riesigen Schatz an Literatur sitzen. In diesem Sinne handelt es sich um einen Versuch, *von vorne anzufangen ohne etwas Neues zu erschaffen*. Stattdessen konzentriert es sich darauf, den vorhandenen Reichtum an Gedanken, Perspektiven, Widerstandsformen und Argumentationslinien zu vernetzen.

Das Ganze heißt ‚Karte‘, da ich dazu mit der Methode der Rhizombildung nach Deleuze und Guattari (1977; 1992) gearbeitet habe, die in diesem Methoden-Band nun ausführlich dargelegt wird. Ziel des Verfahrens ist es, Verbindungen zu stiften und das insbesondere zwischen Dingen, die künstlich getrennt gehalten werden. In diesem Fall sind das die Welten des akademischen Denkens, des politischen Parketts und der von Diskriminierung betroffenen Menschen, über die in beiden zuvor genannten Welten häufig diskutiert wird ohne sie selbst zu fragen. Ich wollte wissen was erscheint, wenn man diese drei wieder stärker verknötet.

Der Kerngedanke, der diese Neurahmung altbekannter Theorien, Politiken und Subjektstrategien ermöglicht, ist jener der schizoanalytischen Synthese (I.5). Im Vergleich zur tradierten Psychoanalyse wird im schizoanalytischen Verfahren der Selbstwiderspruch anders konzipiert. Dies hat weitreichende Konsequenzen im diskriminierungskritischen Kontext, da sich Diskriminierung aus der Subjektperspektive mit dem Gefangensein in einer Reihe von double binds verbindet. Betrachtet man zum Beispiel das etablierte Begriffspaar von Gleichheit und Differenz, so betrifft dies auf Subjektebene das Begehren nach Gleichbehandlung sowie das Begehren danach, in der eigenen Andersheit* nicht übersehen und übergangen zu werden. Es finden sich demnach zwei *gegenstrebige Formen des Begehrens*. Geht der Mensch diesen nach, wird er folglich mal das eine und mal das andere wünschen, er wird mit sich Hadern, wird bereuen, dass er sich dieses und nicht jenes ersehnt hat und dann wieder eine dieser Facetten unter die andere subordinieren und verleugnen. Derzeit leben wir in einem Kulturraum, in dem der Selbstwiderspruch stark negativ bewertet wird: Konsistente und widerspruchsfreie Charaktere und Plots gelten als überzeugender. Was aber, wenn man genau diese Annahme irritiert? Sodann erscheint ein Konzept von Selbstwiderspruch, das im positiven Sinne Agilität, strategische Klugheit und Kontextsensibilität kennt. Man analysiert sodann, in welchen Kontexten Menschen welchem Begehren nachgehen und fragt, was dies über die soziale Situation sagt. Statt dabei eine Einheit des Subjekts anzuvisieren, die darauf zielt, eine widerspruchsfreie Persönlichkeit zu entfalten, wird von einem multiplen Subjekt ausgegangen. Die ganze Karte besteht daher aus Widersprüchen.

Auf der subjektiven Ebene zeigt sie das dissonante Begehren. Dies erlaubt ein Mitfühlen und Verstehen der Gründe, warum ein Mensch in diesem Kontext anders handelt als in jenem. So ist die Grundidee der Schizoanalyse, dass wir vor Sackgassen flüchten: Wenn wir merken, dass wir auf einem Weg nicht weiterkommen, wechseln wir in die andere Richtung. Im Bild der Sackgasse sieht man es sehr klar: Dieses selbstwidersprüchliche Verhalten – zuerst in die eine Richtung zu fahren, dann im Angesicht der Ausweglosigkeit eine 180-Grad-Drehung machen und in die exakte Gegenrichtung fahren – ist nicht sinnlos oder blöd; es ist sogar das einzige sinnvolle Verhalten, wenn das Hindernis sich nicht überwinden lässt. Wenn ein Auto in einer Sackgasse runddreht, kämen wir auch nicht auf die Idee, den Fahrer für irre zu halten. In komplexeren und abstrakteren Beispielen zeigt sich jedoch häufig genau diese Entwertung der Fähigkeit, sich selbst zu widersprechen.

Auf der politischen Ebene zeigt die Karte, wie dieses dissonante Begehren einen Widerstreit unterschiedlicher feministischer, rassismuskritischer,

behindertenpolitischer, etc. Strömungen organisiert. Im Sackgassenbild gesprochen geht es also um Fragen wie: Wer hält diese Form von Feminismus für eine Sackgasse? Warum steht dieser Zweig der Behindertenpolitik auf dem nicht barrierefreien Abstellgleis der Geschichte? Warum kommen wir gerade weder mit Integrationsbemühungen noch mit der Kritik am Integrationsbegriff weiter? All diese Fragen kann man rege diskutieren. Es sind Streits darüber, welchen Umweg man gehen sollte, in welche Richtung sich flüchten ließe im Angesicht einer politischen Ausweglosigkeit. Gerade in der Politik ist es Usus, dass man Politiker_innen harsch dafür angeht, wenn sie sich selbst widersprechen. Das Verrückte daran ist, dass man ihnen dadurch die Möglichkeit nimmt, aus Fehlern zu lernen und begründeterweise eine Kehrtwende zu machen, wenn sie etwas an die Wand zu fahren drohen. Laut Deleuze und Guattari ist genau dies der Grund dafür, dass Europa voller Dogmatiker_innen ist. Es gibt Dutzende Begriffe, mit denen Politiker_innen gelobt werden für Selbstwiderspruchsfreiheit: glaubwürdig, verlässlich, klare Linie. Gleichzeitig gibt es kaum positive Begriffe für die Fähigkeit, sich zu widersprechen, etwas zurückzunehmen: lernfähig, adaptiv, einsichtig, kontextsensibel, strategisch gewandt. Stattdessen gibt es wiederum zahlreiche Beleidigungen, die sich über Selbstwidersprüche empören: Opportunist, Wendehals, rückgratlos! Die negativen Begriffe für allzu widerspruchsfreie Menschen fehlen wiederum in der öffentlichen Diskussion von Politiker_innen: starrhalsig, borniert, dogmatisch. Genau an dieser Asymmetrie erkennt man die Dominanz der Kultur des Einförmigen und Widerspruchsfreien.

Ein streng formal-logisches, widerspruchsfreies Argument zeigt jedoch schnell, warum dies gefährlich ist: Entweder eine Politik ist ungerecht oder sie ist gerecht. Es gibt also zwei Fälle: A und B. In Fall A gilt, x ist eine ungerechte Politik. In Fall B gilt, x ist eine gerechte Politik. In Fall A will der gerechte Mensch also, dass die Vertreter_innen von x eine Kehrtwende machen, dass sie sehen, dass dies in eine Sackgasse führt und ob dieser Einsicht, ihre Behauptungen und Taten zurücknehmen, kurz: er will, dass sie sich selbst widersprechen. In Fall B hingegen will der gerechte Mensch, dass die Politik konsequent auf diesem gerechten Pfad bleibt und diesen widerspruchslos, glaubwürdig und konsistent verfolgt. Angenommen die Menschen, die so über Politik sprechen wie oben gezeigt, seien gerecht, dann müsste eine Welt, in welcher der Selbstwiderspruch derart negativ konnotiert ist, dass er deutlich häufiger als Beleidigung erscheint denn als Kompliment, eine Welt sein, in der es deutlich häufiger der Fall ist, dass eine Politik gerecht ist (sodass man sich als gerechter Mensch nicht wünschen kann, sie möge eine 180-Grad-Drehung machen und lernen, sich selbst zu widersprechen).

Wir lernen also – genau dann, wenn wir an die Kraft widerspruchsfreier formal-logischer Strenge glauben – dass ein Mensch, der deutlich häufiger einen Selbstwiderspruch als Problem auffasst (Fall B) und der desweiteren der Meinung ist, die meisten Politiken seien ungerecht, sich selbst widerspricht. Er sollte sich selbst also widersprechen, um diesen Selbstwiderspruch aufzulösen.

Dass ich gleichzeitig an formale Logik glaube und nichts davon halte, von Menschen zu fordern, sie mögen sich selbst nicht widersprechen, ist übrigens kein Selbstwiderspruch. Ersteres betrifft nämlich selbstwidersprüchliche Aussagen – gänzlich losgelöst vom Menschen, der diese ausspricht – während Letzteres eine kulturelle Doktrin ist, die sich nach der Einheit eines souveränen Subjekts sehnt. Hinter dem Wortspiel im letzten Absatz verbirgt sich also kein Wortspiel: Er (der er schon wieder daran gescheitert ist, ein souveränes Subjekt zu sein) sollte sich selbst also widersprechen (die Unmöglichkeit ungebrochener Souveränität umarmen und ein Anderer werden), um diesen (formal-logischen) Selbstwiderspruch (auf Aussageebene) aufzulösen.

Badiou haben wir zu verdanken, dass er dies über Deleuze klargestellt hat: Die Phantasie des selbstwiderspruchsfreien Subjekts behindert die formal-logische Strenge und Klarheit, die zu selbstwiderspruchsfreien Aussagen führt. Daher wird im oben erwähnten Methodenteil mit einer Unterredung zwischen Badiou und Deleuze (und Guattari) gearbeitet. Die Idee ist sodann genau umgekehrt: Wer an logischem Denken wahrhaft interessiert ist, muss bereit sein, sich selbst zu widersprechen. Die Fähigkeit, eine Sackgasse zu erkennen und das Gesagte zurückzunehmen, sich in eine andere Richtung zu flüchten, wird sodann als eine Form nomadisch-wandernder Intelligenz anerkannt. Sie ist kein Manko, keine Degeneration und auch nicht psychopathologisch, sondern eine kognitive, emotionale und auch politische Kapazität.

Auf der theoretischen Ebene zeigt die Karte wiederum, warum eine selbstwiderspruchsfreie Theoriebildung zu Diskriminierung und Inklusion das Subjekt der Inklusion auslöschen muss. Im Grunde genommen folgt es bereits aus den obigen zwei Absätzen: Wenn das Begehren des diskriminierten Subjekts dissonant-widerstrebend ist, dann kann eine Theorie ohne Widersprüche dieses weder adäquat repräsentieren, noch verstehen, noch erklären (je nach Paradigma). Man muss also mit der Widersprüchlichkeit arbeiten statt gegen sie. Wenn man dabei aber über das Ziel hinausschießt und das logische Denken suspendiert (weil man nicht zwischen der Widerspruchsfreiheit von Aussagen und der ersehnten Widerspruchsfreiheit von Subjekten unterscheidet), produziert man keine nennenswerte Theorie mehr, sondern nur noch Prosa (und die Inklusions- und Diskriminierungsforschung ist voll davon – nahezu überfüllt von profa-

ner Prosa). Aus dieser doppelten Sackgasse gibt es aber einen Ausweg: Man muss eine Theorie der Widersprüche vorlegen, die sich also genau deshalb die logische Strenge bewahren kann, weil sie alle Dissonanzen ausspricht, jeden Widerspruch als solchen benennt und die Sackgasse dadurch zum Zentrum des Denkens erhebt. Statt es konsistent machen zu wollen, muss man zeigen, *warum* es nicht konsistent zu machen ist. Das Abstellgleis wird so zur Hauptstraße des Denkens.

Wenn die Fähigkeit mitzufühlen, mitzudiskutieren und mitzudenken sich konzertiert entfaltet, so meine Hoffnung, müsste jener Moment der Orientierung einsetzen, bei dem das Handeln seine Richtung kennt (die Ebene des Politischen), der Reflexion zugänglich ist (die Ebene des kritischen Denkens und der Analyse) und mit dem eigenen Erleben übereinstimmt (die Ebene des Subjektiven). Das Handeln bekommt freilich kein eigenes Buch, denn dazu muss man die Welt der Bücher verlassen. Es liegt drunter, drüber oder quer zu den drei Dingen, die Bücher können: durch das Erzählen von Geschichten zum Mitfühlen einladen, durch das Aufstellen von Thesen Diskussionen anzetteln und durch das Analysieren das Denken kultivieren.

Dies ist nun der Methodenband.

Im Folgenden wird sich also damit befasst, wie man solche Karten so schreibt, dass sie zum Mitfühlen, zum Mitdiskutieren und zum Mitdenken einladen und das ohne diese drei Modi zu verwechseln oder zu verwischen *und zugleich* ohne sie unvermittelt nebeneinander stehen zu lassen.

Teil I: Das Projekt ‚Theorie der trilemmatischen Inklusion‘ als Kartographie-Projekt	4
<i>I.1 Prinzip: Konnexion</i>	12
I.1a Historischer Kontext	14
I.1b Affektlogik der Verbindung	16
I.1c Inversion der Begründungsrichtung - Primat der Inklusion	20
I.1d Nicht- und Transdisziplinäre Gesprächseinladungen	21
I.1e Der ‚Tod des Autors‘ in der Konnexion	24
<i>I.2 Prinzip: Heterogenität</i>	28
I.2a Heterogenität der Theorien, Begriffsapparate und Definitionen	28
I.2b Politische Heterogenität	31
I.2c Heterogenität der Denkstile	33
Zwischenfrage: Ist das wie bei Feyrerabend (1980; 1984; 1986)?	49
Zwischenfrage: Ist das wie bei Welsch (1987)?	51
<i>I.3 Prinzip: Vielheit</i>	53
I.3a Zeugenschaft (Modus Dr. Jekyll)	54
I.3b Der Rahmen der Karte (Modus Mr. Hyde)	56
I.3c Das Rhizom stoppen – Lacansche Schützenhilfe	59
<i>I.4 Prinzip: asignifikante Brüche</i>	63
I.4a Genealogische Einleitungen und was sie mit uns machen	63
I.4b Das Rad der Geschichte	73
<i>I.5 Prinzip: Kartographie</i>	84
I.5a Konjunktive Produktionssynthese	84
I.5b Disjunktive Aufzeichnungssynthese	87
I.5c Meine eigene Sprechposition	89
I.5d Die konjunktive Konsumtionssynthese	92

I.5e Ein anderer Forschungsstil für eine andere Art wissenschaftlicher Aufgabe – Prüfkriterien für Dr. Jekyll	94
I.5f Prüfkriterien für Mr. Hyde, also den trilemmatischen Ringschluss als ‚Rahmen‘ der Karte	95
I.6 Prinzip: Dékalkomanie	97
I.6a Der doppelte Boden beim Schreiben und Lesen	101
I.6b Wie man beim Lesen eines Rhizoms das Beste für sich rausholt	102
I.A Die Teilmethode der Grounded Theory	108
<i>I.A1 Grounded Theory als passende Methode zu post- strukturalistischen Zugängen und zur Rhizombildung</i>	<i>108</i>
<i>I.A2 Die Auswertungsmethode der Grounded Theory</i>	<i>113</i>
I.A2.a Mindestkriterien der GTM	117
I.A2.b Der Kodierprozess nach der GTM	122
I.A2.c Sprechpositionen, Subjektivität und Reflexion in der GTM	124
<i>I.A3 Beschreibung des eigenen Forschungsprozesses</i>	<i>126</i>
I.A3.a Zur Theoriegenese	127
I.A3.b Sampling – Begründung und Vorgehensweise	131
I.A3.c Zur Erstellung des Interviewleitfadens: Theorien der (De-) Pathologisierung und Stigmatisierung	141
<i>I.A4 Fazit zum Methodenteil</i>	<i>163</i>
Literaturverzeichnis	i

Teil I: Das Projekt ‚Theorie der trilemmatischen Inklusion‘ als Kartographie-Projekt

Bei dem Projekt zur ‚Theorie der trilemmatischen Inklusion‘ handelt es sich um ein Kartographie-Projekt. Kartographieren wird dabei verstanden als eine sozialwissenschaftliche Methode zur Generierung einer Systematik der Positionierungen und Bewegungen in einem Themenfeld. Sie lässt sich insofern den diskursanalytischen Methoden zuordnen, als dass ihr Ziel darin besteht, Überblick über einen Diskurs mitsamt seiner Schwerpunkte und Streitlinien zu erlangen. Im Vergleich zu anderen Methoden der Systematisierung von Diskurslinien arbeitet die Karte aber nicht historisch (wie z.B. ideengeschichtliche oder wissenschaftshistorische Zusammenstellungen), sondern topographisch. Sie ordnet nicht nach Herkunftsn oder Traditionslinien, sondern nach aktuellen Positionen im Raum. Ihre Maße sind folglich nicht Zeitmaße, sondern Maße der Nähe und Distanz, des alliierten Nebeneinanderstehens und des kämpferischen Gegenüberstellens, des Zuordnens und der Verweigerung zugeordnet zu werden, der Bewegungen in gegenläufige, sich kreuzende oder parallele Richtungen.

Im Kontrast zu den historisch-genealogischen Verfahren bei Foucault und den diskursanalytischen Methoden in seiner Nachfolge, handelt es sich hier demnach um eine dezidiert anti-genealogische Systematisierung, die das Präsentische und vor allem das Zukünftige, sich im Werden Befindende fokussiert. Deleuze und Guattari nutzen zur Erläuterung viele Begriffe aus der Musiktheorie.¹

Die ‚Zeit‘ ist hier eine rhythmische, eine der (A-)Synchronizitäten, der verpassten und gelungenen Einsätze, des sich Einklinkens in Jam-Sessions,

¹ Für die aufmerksame feministisch gebildete Leserin sei bereits eingangs vorweggenommen, dass viele der im Folgenden dargestellten Konzepte sich auch mit Kristeva und Irigaray (und dem Dissens zwischen diesen) und somit in den Begriffen ‚Semiotik‘, ‚Widerstand gegen phallogozentrische Genealogien‘ und ‚Imaginärem‘ beschreiben ließen. Dies geschieht in Abschnitt IV.N4 des Theoriebandes. In der Traditionslinie Irigarays gesprochen, geht es im Trilemma um die Produktion eines neuen Dreistellers: Es fragt „nach einer ternären Struktur, die nicht an das Ödipale gebunden wäre und trotzdem – oder gerade deswegen – das Negative als Vermittlung kennt.“ (Soiland 2014, 121). Dieses Negative der Vermittlung geschieht in vorliegender Arbeit durch den trilemmatischen Ringschluss zum Abschluss des jeweiligen Dritten. Da diese Arbeit sich aber nicht *nur* an ein feministisches Publikum richtet, wird zugunsten der Lesbarkeit für Nicht-Lacanianerinnen nun zunächst sehr schrittweise eingeführt.

aber auch des gegeneinander Spielens. Forschungslandschaften werden als polyrhythmischer Chaos vorgestellt, in dem Menschen mal aggressiv gegeneinander tanzen, mal sich gegenseitig liebevoll verzieren und punktieren, mal taktlos durch die Gegend fallen und mal plötzlich – gar ereignishaft! – auf einer gemeinsamen Welle reiten, harmonisch und gleichmäßig, nur um schlussendlich für einen unscheinbaren Moment dem kollektiven Schweigen anheimzufallen.

Pausen.

Reinpoltern, im falschen Takt mitkatschen, Stille aushalten, unrhythmisierbarer Lärm sind hier die Zeitlichkeiten des Denkens. Das rhizomatische Karten-Experiment legt frei, was geschieht, wenn man Wissenschaft als Free-Jazz betrachtet und nicht als eine vorgegebene Partitur, gegenüber der jede Improvisation als abtrünnige Bewegung erscheint.

Die Karte wurde angelegt aufgrund der handlungsleitenden Vorannahme, dass bereits sehr viel Wissen zu den Themen Diskriminierung und Inklusion kursiert, dieses aber kaum vernetzt ist. Während viele von einem ‚Theoriedefizit‘ im Inklusionsdiskurs ausgingen, ging (und gehe) ich davon aus, dass dieses Theoriedefizit nur besteht, wenn man – aus welchen Gründen auch immer – nicht in den Nachbardisziplinen nachliest. So ist es insbesondere die Weigerung, sich mit geschlechtergerechter Pädagogik und materialistischer Pädagogik zu befassen, die dafür sorgt, dass viele Aufsätze zu Inklusion an Schulen theoretisch unterbelichtet bleiben. Häufig glauben Menschen für das Themenfeld ‚Behinderung‘ das Rad neu erfinden zu müssen, obwohl sich viele Antworten bereits in den Theoriebildungen und Studien zu Geschlecht und Migration finden lassen. Eines von vielen Beispielen für die geradezu irre Nicht-Rezeption der Arbeiten aus Nachbardisziplinen ist die Art, in der in der Schulpädagogik und Integrationspädagogik für Menschen mit Behinderung gerade ‚Dekategorisierung‘ diskutiert wird. Lediglich aufgrund der Wortwahl ‚Dekategorisierung‘ werden dort Erkenntnisse des dekonstruktiven Feminismus ignoriert und aus dieser Unkenntnis heraus so getan, als ob es das erste Mal sei, dass wir uns mit der Frage befassen, was passiert, wenn man versucht starre Kategorisierungen zu erodieren. All dieses Wissen um die Möglichkeiten sowie um die Aporien von ‚Dekategorisierungen‘ ist längst da; es wurde nur eben am Beispiel Gender verhandelt, nicht am Beispiel Behinderung. Man überhört sich gegenseitig im nicht-rhythmisierten Stimmen-Chaos der Wissenschaft.

In aktivistischen Kreisen ist es oft nicht besser bestellt um die Vernetzungen: Erschütternd selten kommen Aktivist_innen auf die Idee, dass sich Menschen mit (zugeschriebener) Behinderung und Menschen mit (zugeschriebenem) Migrationshintergrund zusammensetzen könnten. Beide haben Kritiken am Integrationsbegriff formuliert. Beide wenden sich gegen eine auf Assimilation zielende und auf Entwertung von Andersheit* basierende Integrationspolitik. Vorschläge, sich zu unterhalten, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, sind dennoch ernüchternd rar.

Die Problemstellung, mit der diese Arbeit eröffnet, geht demnach weniger von einem ‚Theoriedefizit‘ als vielmehr von einem ‚Theoriesynthesedefizit‘ aus. Weite Teile der Diskriminierungs- und Inklusionsforschung lesen und arbeiten aneinander vorbei. Statt einer neuen Theorie der Inklusion braucht es also vor allem eine Synthese der Zugänge, die momentan noch häufig aneinander vorbei lesen und schreiben, obwohl sie an denselben Phänomenen arbeiten. *Die zwei häufigsten Gründe für diese Nicht-Rezeption oder wechselseitige Ignoranz sind erstens das Arbeiten auf Basis essentialisierter Differenzkategorien und zweitens der Kurzschluss, dass es sich um ein anderes Thema handle, weil dieses mit anderen Begriffen bezeichnet wird.*

Das erste Problem ist altbekannt und oft betrauert. Wenn etwa eine Feministin sich trotz der intersektionalen Wende konsequent nur mit ‚Frauen*‘ befasst und falsche Universalismen in dieser Konzeption von Frausein* nicht reflektiert, wird sie sich weiterhin nicht mit (Frauen* mit) Behinderung* befassen.² Sie wird glauben, der schulpädagogische Inklusions-

² Das Beispiel ist auch deshalb so gewählt, da es eine Asymmetrie im Vergleich zwischen den Diskriminierungsachsen gibt: Die Gender Studies/Frauenstudien sind mit Abstand am stärksten. Der Kanon der Critical Race/Post Colonial Studies ist bereits kleiner; die Rassismuskritik ist lange ziemlich vernachlässigt worden in Deutschland. Die Disability Studies aber umfassen hierzulande – ohne Übertreibung – einen abzählbaren Kreis an Köpfen. Waldschmidt (2003, 18) spricht daher auch von der Behindertenbewegung als „Nachzügler“ unter den sozialen Bewegungen. So kommt es zu asymmetrischen Rezeptionslinien: Während Menschen aus den Disability und Critical Race Studies ganz selbstverständlich feministische Theorien rezipieren und in ihrem Feld benutzen, ist die Feministin die einzige, die sich die anderen Anderen* vom Leib halten *könnte*. So lassen sich in fast jedem Text zu Behinderung oder Rassismus auch feministische Quellen finden. Was auf dem umgekehrten Weg geschieht, hat hornscheidt (2014) sehr treffend pointiert: Indem die Gender Studies sich für intersektionale Einsprüche öffnen, zentrieren sie sich selbst als die wichtigste Disziplin über das Denken von Differenz, die für die Verbindung der übrigen Widersprüche zuständig ist. Auch hier lauern demnach Konflikte, Dominanz- und Unterwerfungsfragen.

diskurs habe nichts mit ihrer Arbeit zu tun. Sie wird demnach nicht einmal mit Absicht überlesen, was dort publiziert wird, sondern es wird einfach nicht auf ihrem Radar erscheinen. Dies ist bitter, insofern es auf wissenschaftlicher Ebene viel Potential zu einer avancierteren Theoriebildung zu Diskriminierung brachliegen lässt und auf politischer Ebene eine klassische Spaltung ist, die uns davon abhält, Solidarbündnisse zu knüpfen. Weiten Teilen der Gender Studies und auch den migrations-, rassismus- und behinderungsbezogenen Disziplinen ist dieses Problem längst bewusst. Es ist wahrscheinlich so alt wie die Disziplinen selbst. Vor allen Dingen aber ist es *auch* ein pragmatisches Problem: Ich habe eher den Eindruck, dass in den adressierten Disziplinen die Stimmung vorherrscht, dass diese Vernetzung durchaus gewünscht ist, aber die Arbeitskapazitäten übersteigt, als dass dort ein Widerstand gegen eine solche Verketzung vorliegt. Daraus habe ich für das Projektdesign abgeleitet, dass es vielleicht eine Pädagogin bräuchte, die nichts anderes tut als sich auf die Vernetzung der diskriminierungsrelevanten pädagogischen Konzepte und Theorien zu konzentrieren.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, das vorhandene Wissen aus den diskriminierungs- und inklusionsrelevanten Disziplinen zusammenzutragen und so zu vernetzen, dass erscheinen kann, was ich im Folgenden immer wieder als „*gemeinsame Intuitionen*“ bezeichnen werde. Eine Karte zu zeichnen bedeutet in der Gegenüberstellung von Tiefenexploration und Breitenexploration also eine extreme Breitenexploration. So ist in dieser Arbeit für jeden Theoriezugang immer nur ein Absatz vorgesehen; Es wird nicht detailliert ausgeführt, sondern nur skizziert, um Elemente auf der Karte im Verhältnis zueinander zu verorten. Ich bin also keine Expertin für eine einzelne Differenzkategorie oder einen bestimmten pädagogischen Zugang und ordne mich bewusst keiner Disziplin zu; ich bin eine Expertin für Vernetzungen und Zusammenstellungen; ich bin eine „Nomadin“, wie wir später mit Deleuze und Guattari noch genauer bestimmen werden.

Das zweite Problem ermöglicht dieses Skizzieren auf vielleicht unerwartet leichtfüßige Weise. Die häufigste Form der Konnexion von Theoriezugängen in dieser Arbeit lautet nämlich ‚X wird in der Disziplin a als Y bezeichnet‘ bzw. „Phänomen a wird bei X unter dem Begriff b verhandelt“. Die Skizze genügt, da es oft nur darum geht, füreinander zu ‚übersetzen‘. Nachdem meine Testleser_innen dies bestätigt haben, kann ich Ihnen daher an dieser Stelle versprechen: Wenn Sie irgendeine der ‚Sprachen‘ sprechen, egal welche, egal ob Sie sich bisher nur mit Behinderung oder nur mit Geschlecht oder nur mit Migration befasst haben, wird Ihnen das

Lesen dieser Arbeit sehr leicht fallen und sie wird Ihnen wahrscheinlich eher vorkommen wie ein ‚Vokabeltrainer‘. So konnte ich mehrfach beobachten, dass Zuhörer_innen, die für eine Differenzkategorie Profis sind, sich Notizen machten, die auf die Form „X = Y“; „a ist synonym zu b“; „x heißt in der Behindertenbewegung y“; „A ist, was bei uns B heißt“, etc. reduzierbar sind. Um das Lesen für Einsteiger_innen in die Thematik zu erleichtern, eröffne ich Absätze häufig mit einer betont alltagssprachlichen Beschreibung, die dann im zweiten Schritt in die verschiedenen disziplinären ‚Codes‘ übersetzt wird.

Da das Verhältnis von Sprache und Phänomen dann doch nicht so einfach ist, folgt im dritten Schritt eine Reflexion dessen, was die Beschreibung von X *als* A oder *als* A' macht: Wie verschieben sich die Schwerpunkte in Forschung und Praxis durch das Rahmen mit diesem oder jenem Begriffsapparat? Wie verschiebt sich der Fokus, wenn man statt von A von B ausgeht? Welche Verbindungen werden gefördert, wenn man sich auf den gemeinsamen Begriff X einigt? Welche Abgrenzungskämpfe gibt es, die darauf bestehen, dass A und B nicht synonym seien? Wie bei jeder Karte gilt demnach auch für das Lesen dieser Karte, dass es dabei helfen soll, sich selbst klarer zu verorten, zu sehen, wer neben einem steht und wo man neben sich stand. Meine Hoffnung ist, dass sie dazu verführt, die Nachbarschaft zu erkunden, den interdisziplinären Diskurs zu stärken und neugierig auf das zu machen, was in den Theoriebildungen und Praktiken zu anderen Differenzkategorien so gedacht und getan wird.

Es braucht also nichts Neues, sondern es braucht eine Synthese. Das bestehende Wissen muss erst einmal vernetzt werden. Unter der Fragestellung ‚Was ist Inklusion?‘ werden in diesem Projekt daher unterschiedlichste Theoriezugänge und pädagogische sowie politische Praktiken zum Themenfeld ‚Diskriminierung – Diskriminierungskritik – Inklusion‘ versammelt und zueinander verortet. Bei der Methode der Rhizombildung handelt es sich außerdem um ein Verfahren, das besonders gut geeignet ist, interdisziplinäre Diskurse in ihren Verbindungslinien und Brüchen nachzuzeichnen. So verunmöglicht das Anvisieren einer Interdisziplinarität die gängigeren Formen der Sortierung von Theorien. Jede Sortierweise, die wissenschaftsimmanenten Konzepten folgt (wie z.B. eine ideengeschichtliche Sortierung), müsste notwendigerweise eine Disziplin und die in ihr dominanten Prüfkriterien über die Übrigen stellen oder die Sortierung der Übrigen entlang des Eigenen vollziehen (genauer im Abschnitt zum 3. Prinzip der Rhizombildung). Was hier geschieht, ist daher eine Sortierung entlang wissenschaftsfremder Raster: Die Karte positioniert die einzelnen Elemente gemäß ihrer *politischen* Einsatzpunkte. Da politische Einsatz-

punkte über nicht-wissenschaftliche Kriterien bestimmt werden, ist es so möglich, sogar eine *Transdisziplinarität* zu entwickeln, die alle Theorien, Zugänge und Konzepte auf die gemeinsamen Impulse oder konvergenten Vektoren zentriert. Das ermöglicht es, ein nicht-hierarchisiertes Netzwerk der Disziplinen zu zeichnen, das so orientiert ist, dass die Kriterien bzw. Orientierungspunkte keiner Disziplin mehr gehören als der anderen. Man könnte sagen: *Die Orientierungspunkte der vorliegenden Karte sind allen Disziplinen gleich fremd oder gleich zu eigen, da es gar keine wissenschaftlichen sind, sondern politische.* Das ermöglicht es außerdem, auf Sortierungen zu verzichten, die auf essentialistischen Gruppenzugehörigkeiten (wie Frauen*, Migrant_innen*, Behinderte*, etc.) basieren, da sich schließlich Angehörige der verschiedensten Gruppen an demselben politischen Punkt treffen können.

Fragestellung:	Was ist Inklusion? Was ist Diskriminierung? Was sind anti-diskriminierende/ inklusive Pädagogiken?
Problemstellung:	Es gibt ein Theoriesynthesedefizit. Viele Theorien basieren auf der Vorannahme essentieller Gruppenzugehörigkeiten und sind in den entsprechenden Disziplinengrenzen verhaftet.
Ziel der Arbeit:	Einen Überblick über die Verständnisse, Definitionen und Theoriezugänge zu Inklusion gewinnen und nachzeichnen, was dies für eine inklusive Pädagogik jeweils bedeutet.
Methode der Arbeit:	Kartographieren
„Ergebnis“ der Arbeit:	Die Theorie der trilemmatischen Inklusion als eine Theoriesynthese, die Definitionen und Zugänge zu „Inklusion“ nach ihren politischen Einsatzpunkten orientiert (und daher weder nach essentiellen Gruppenzugehörigkeiten gliedert, noch nach disziplinären Grenzlinien).

In „Rhizom“ (frz. Erstpublikation 1976; deutsche Übersetzung bei Merve 1977) werden sechs Prinzipien zu einer solchen nicht-hierarchischen, Disziplingrenzen überschreitenden Kartographie genannt, die im Folgenden erläutert werden.

Die Darlegung der Prinzipien des Rhizoms wird darin kontrastiert zum (damals) hegemonialen Wissenschaftsstil, von dem Deleuze und Guattari sich damit absetzen wollten. Dabei werden auch die Vorzüge und Nachteile sowie die Prüfkriterien des rhizomatischen Denkstils aufgezeigt, die zuweilen stark von den gewöhnlichen abweichen. Eingelassen in diese Darstellung sind Kommentare von Alain Badiou, einem anderen Pariser Philosophen, der bezüglich vieler Punkte der Antipode von Deleuze war und ist. Gleichzeitig hat er sich sehr ausführlich mit Deleuze befasst. Es handelt sich demnach um eine Form divergierender und zugleich dialogischer Sekundärliteratur. Dies rührt daher, dass der Dialog beim Rhizombilden eine zentrale Stellung einnimmt. Deleuze selbst hat viele Bücher verfasst, die sich als Unterredung mit anderen Philosophien beschreiben lassen.³

Statt einer Reproduktion der Thesen Anderer geht es darum, die *Lektüre als Gespräch* zu verstehen. An genau diesem Punkt konvergiert sein philosophischer Stil mit dem Badiou, der als Platoniker ebenso das Gespräch als philosophische Form zu restaurieren versucht. Wie schon in der *Politeia* oder im *Symposium* wird ein argumentierendes Schreiben inszeniert, das sich nicht linearisiert, sondern alle vermeintlichen Nebenschauplätze und Einwürfe als Teil der Szene anerkennt. Die platonischen Werke leben mitunter davon, dass Argumentationsversuche, die sich im sokratischen Dialog als falsch oder unfruchtbar herausstellen, nicht aus dem Werk gestrichen werden, sondern als lebendiger Teil der Entwicklung eines argumentativen Gangs im Dialog stehen bleiben. Von zwei Seiten – einer, die an platonische Wahrheit glaubt und einer, die diese Vorstellung harsch kritisiert – wird demnach ein anderes Schreiben hochgehalten; ein Schreiben, das keinen Autor im Singular kennt, sondern den Fokus gerade auf das legt, das sich im Dialog vollzieht. Auch der vorliegende „Methodenteil“ reproduziert daher nicht einfach die Thesen, die sich aus der Unterhaltung von Deleuze und Guattari ergaben, sondern inszeniert selbst eine Unterhaltung mit den verschiedenen Quellen dieser Arbeit (und bestenfalls auch mit Ihnen).

³ zum Beispiel: Deleuze (1992a); Deleuze & Guattari (1996); Deleuze (2000)

I.1 Prinzip: Konnexion

‚Rhizom‘ ist ein Begriff aus der Botanik, der von Deleuze und Guattari als Gegenbild zur Baumstruktur entfaltet wird. Es geht demnach zunächst darum, wie wir in Verbindung zueinander treten: In Form von Netzwerken? Oder in der Ordnungsstruktur von Stammbäumen, wie es auch in (gerade im deutschen Wissenschaftsbetrieb) etablierten Begriffen wie ‚Doktorvater‘, ‚geistiger Vater‘ oder ‚Gründungsvater‘ durchklingt? Stammbäume verbinden sich entlang der Logik des Familialen und Genealogischen. Jemandes (geistiges) Kind zu sein bedeutet dann automatisch, nicht das (geistige) Kind der anderen zu sein. In einer Genealogie kann man neben seinen zwei Eltern maximal noch einen netten Onkel oder eine Lieblings-tante haben, die einen beratend begleitet hat; Nicht so im Rhizom:

„Jeder beliebige Punkt eines Rhizoms kann und muß mit jedem anderen verbunden werden. Ganz anders dagegen der Baum oder die Wurzel, wo ein Punkt und eine Ordnung festgesetzt werden.“ (Deleuze & Guattari 1977, 11).

Dieser Denk- und Schreibstil ermöglicht es, Verbindungen zu kreieren, die durch genealogische Baumordnungen behindert werden. Er eignet sich daher hervorragend, um interdisziplinäre Diskurse ins Leben zu rufen oder zu stärken, die durch ein genealogisches Schreiben entlang disziplinärer Traditionslinien blockiert werden würden. Das ist der Hauptgrund, warum dieser Denkstil gut zum Thema ‚Inklusion‘ passt: Er ermöglicht es, einen Gegenstand von allen Seiten, Ecken und Enden zu beleuchten, verschiedene disziplinäre Zugänge zu diesem Gegenstand nebeneinander zu stellen, das Gesagte immer wieder von der einen in die andere Sprache zu übersetzen. Er verbindet Eltern und Häuser statt sich für ein Paar an Eltern oder für ein Haus zu entscheiden.

Eine Anekdote kann vielleicht erhellen, dass das Rhizombilden immer noch auffällt, auch wenn sich der Wissenschaftsbetrieb seit 1977 gewiss geändert hat: Im Kontext dieser Arbeit hat sich das vor allem darin geäußert, dass Menschen sich entweder gar nicht vorstellen konnten, dass es sich um eine Dissertation handelt oder aber sehr neugierig gefragt haben, wer eine solche Arbeit denn annehme. Die Frage zeigt zunächst, wie sehr wir es gewohnt sind davon auszugehen, dass Doktoreltern darauf bestehen, ihren Kindern einen genealogischen Stempel zu verpassen. Das implizite Wissen über den Wissenschaftsbetrieb, das sich in diesen Nachfragen artikuliert, betrifft das Konzept: ‚Doktoreltern vertreten eine Lehrmeinung, die ihre Doktorkinder wie eine Fackel weitertragen – durchaus kri-

tisch und oft auch mit Streit begleitet – aber immer lässt sich die *Spur der Eltern* in einer wissenschaftlichen Arbeit finden'. Das ist das genealogische Verständnis von Wissenschaft. Auch das Rhizom trägt Spuren – gewiss! Aber es sind die Spuren eines Netzwerks. Diese Arbeit konzentriert Inklusionsverständnisse aller diesbezüglich relevanten Arbeitsgruppen der Universität, an der sie entstanden ist – der Universität Bielefeld – mitsamt des Instituts für Konflikt- und Gewaltforschung und den an meine Heimat-Arbeitsgruppe angebundenen Versuchsschulen, der Laborschule und dem Oberstufenkolleg Bielefeld. Hinzu kommen all jene, die sich der Literatur entnehmen lassen und/oder die mir auf meiner Reise im Gespräch mit verschiedenen aktivistischen/Betroffenen-Bewegungen und/oder auf Konferenzen begegnet sind. Jede dieser signifikanten Begegnungen hinterlässt eine Spur. Die Spur der Doktormutter Annette Textor – Leiterin der wissenschaftlichen Einrichtung der Laborschule Bielefeld – finden Sie dabei in einem Ethos, der affirmiert, dass es wichtig ist auszuhalten, dass Menschen (und insbesondere Lehrkräfte; und insbesondere Lehrkräfte an der Laborschule...) sehr verschiedene Verständnisse von ‚Inklusion‘ haben und dass es leichter ist, mit einem solchen Kollegium zu kommunizieren, wenn man mit viel Offenheit und wenig Dogmatismus an die Sache herangeht (also so ziemlich genau das Gegenteil von einer Fackel, die man auf Biegen und Brechen weitertragen will).⁴

Es ist daher – das haben jene, die so eifrig nachfragten ganz richtig gewittert – konstitutiver Teil dieser Arbeit und keineswegs eine methodische Nebensache, dass sie in einem solchen nicht-genealogisch orientierten Umfeld geschrieben und eingereicht wurde. Gerade die inklusionspädagogische Praxis verweist die Theoriebildung immer wieder in ihre Schranken. *Zu viele Schriften unterstellen implizit, dass es für Inklusion notwendig sei, dass das ganze Lehrerkollegium dieselbe politische Position vertritt.* Eine Theorie der Inklusion, die erwartet, dass alle Beteiligten die von diesem Theoriezugang geforderte ‚richtige Haltung‘ haben, kann daher in der Praxis nur scheitern.

Sie vernichtet die politische Differenz im Lehrerkollegium, statt mit ihr zu arbeiten und mündet so letztlich in einem Selbstwiderspruch: ‚Ihr müsst Vielfalt anerkennen und zwar mit genau der Haltung, die ich für richtig halte!‘ – so das Diktat der Inklusionstheorien, die politische Differenz nivellieren statt sich auf die Begegnung mit Andersdenkenden einzulassen. Jede totalitäre Note, die suggeriert, es dürfe nur eine Lehrmeinung in Sachen Inklusion gelten, muss daher unterlaufen werden. Eine Theorie der

⁴ vgl. Textor (2015, 14) zum dialogischen Schreiben von Einführungen und der Vernetzung mit einer anderen Form der Rhizombildung: dem Online-‚Wiki‘.

Inklusion muss immer beides sein: konsequent anti-faschistisch und anti-diskriminierend *und* anti-totalitär und dialogisch die Spannungen der politischen Differenz aushaltend.

I.1a Historischer Kontext

Das Rhizom, geschrieben nach dem zweiten Weltkrieg, soll dabei auch als Gegenentwurf zu einer autoritären Wissenskulturskultur verstanden werden. Übersetzend in der Terminologie der Frankfurter Schule gesprochen, geht es um den *Autoritären Charakter* (Adorno (engl.) 1950/(dt.) 1973/1995) und die Weisen, wie sich dieser im Denken und im Wissenschaftsbetrieb niederschlägt. Es handelt sich beim Rhizom meiner Lesart nach nicht um eine allgemeine Theorie zur Entstehung von Faschismus, sondern um eine, die sich nur um den Teilbereich der ideologischen Grundlage und des Denkstils dreht. Was andere „Halbbildung“ (Adorno 1959/2006) nennen, zeigt sich mit Deleuze und Guattari gesprochen in der Unfähigkeit, sich mit etwas zu befassen, das nicht in die etablierten Kategorien heimatlicher Genealogie eingefügt werden kann. Kunstwerke, Romane oder wissenschaftliche Erzeugnisse, die nicht innerhalb der ersten Minuten einer bekannten Epoche oder Stilrichtung, einem etablierten Paradigma oder einer mächtigen Schule zugeordnet werden können, werden von solchen halbgebildeten, autoritären Charakteren verfolgt. Was aus der Art schlägt, darf in ihrer Welt nicht sein. Der autoritär-genealogische Charakter als ‚Extremform‘ des Genealogischen macht die Legitimität einer Sache daran fest, ob er in der Eröffnung genug ihm vertraute Begriffe gehört hat. Ist dies nicht der Fall, wendet er sich aber nicht einfach ab oder schläft ein (das wäre schließlich ein simples und unschuldiges Desinteresse), sondern er verachtet. Er hat nicht einfach ‚Angst vor Neuem‘, sondern er will es vernichten, weil es ihm als Bedrohung des Alten erscheint. Dies ist begleitet von einem Diskussionsstil, der die Prüfkriterien der Rassenlehre in die Wissenschaft einführt⁵:

Er glaubt, Dinge würden dadurch wahr werden (oder wenn er nicht mehr an Wahrheit glaubt: legitim, plausibel, seriös werden), dass man sie einem Vater unterstellt, also in der Einleitung schreibt, aus welchem Paradigma man kommt und welche Theorielinie man vertritt, die durch diesen

⁵ Dies betrifft vor allem das Reinheitsgebot bzw. das Vermischungsverbot. Dieses bezieht sich nicht nur auf das Gedachte, sondern auch auf die Denkenden, also die Autoren. So wurden damals bekanntlich Menschen verfolgt und aus dem Wissenschaftsbetrieb exkludiert, *nur* weil sie z.B. jüdisch oder Schwarz waren, ganz ohne inhaltliches Argument. Wir kommen in Abschnitt I.4 auf den Zusammenhang von Auktorialität und Genealogie genauer zurück.

Namen des Vaters als geädelt und legitim gilt. Er vertritt die Vorstellung, dass die Verbindung unterschiedlicher Traditionen begründungspflichtig sei und nicht etwa die Trennung. Rechtfertigen müssen sich seines Erachtens jene, die Neues wagen und Ansätze verbinden, nicht aber jene, die einer Blutlinie treu bleiben, den Orthodoxie-Test bestehen (also keine neuen Lesarten entwickeln) und mit einer ordentlichen Reproduktion des Altbekannten, arisch Beheimateten und Vertrauten eröffnen.

Desweiteren ist diese Extremform des genealogischen Verständnisses von Wissenschaft geprägt von totalitären Phantasien: Das wissenschaftliche Analog zum Personkult des (Proto-)Faschismus ist die Vorstellung, ein grandioser Autor würde erscheinen und mit einer megalomanen Theoriearchitektur die ganze Disziplin wieder auf Kurs bringen, sodass endlich wieder Ordnung herrscht. In diesem Fall wird also *gegen* die Paradigmenvielfalt gearbeitet statt mit ihr. Die ersehnte Mega-Theorie ersucht durch Hierarchisierungen, die anderen Ansätze als schlechtere dastehen zu lassen, um sie schlussendlich auszumerzen. Das Ziel ist sodann ein monolithischer, widerspruchsfreier Theorieblock.

Wird ein solcher autoritärer Charakter mit einem Rhizom konfrontiert, sucht er misstrauisch nach Fehlern, aber er findet seltsamerweise keine oder nur solche, die ihn nicht befriedigen, denn er fahndet mit den falschen Kategorien: Ständig sucht er den fremden Vater, den er attackieren kann, aber da ist keiner. Wo kein Haus und kein Name hochgehalten wird, versagt sein argumentativer Kampfstil, der sich stets auf ebenjene großen Köpfe fokussiert. Die rhizomatische Technik wird in solchen Momenten zur Guerilla-Kampftechnik. In der genealogisch-autoritären Welt gilt der ‚Reproduktionsfehler‘, als Abweichung von der Genealogie definiert, als der schlimmste unter den Fehlern; beim Lesen eines Rhizoms aber merkt man alsbald, dass die Arbeit gar nicht reproduzieren will, sondern verketten, was heißt *produzieren statt reproduzieren*, iterieren und in Bewegung setzen statt unverändert zu kopieren.

Daher beißt sich der autoritäre Genealoge, jener substantivierte Substantivierte, üblicherweise die Zähne daran aus, einen Praxisbericht eines schulischen Modellprojekts (ein typisches Beispiel für rhizomatische Texte, die sich selbst i.d.R. nicht als solche bezeichnen, aber dennoch solche sind) zu kritisieren, das Pionierarbeit leistet. Da dieses kaum reproduziert, sondern etwas hervorbringen versucht, für das es noch gar keine ausgearbeiteten Kriterien gibt, kann innerhalb der Genea-Logik dem Text kein Sinn entnommen werden.

Der Sinn eines solchen Textes entzieht sich den genealogischen Ordnungsstrukturen: Er besteht aus Bausteinen und möglichen Verbindungslinien, mit denen man spielt, experimentiert und die in diesem unentschie-

denen Status verweilen. Man hängt sie aneinander, schaut erst einmal ganz offen, was passiert. Sortiert wird später und auf eine andere Weise. Die Offenheit begründet den Anfang. Gegen jede Vorstellung des Reinrassigen setzt das Rhizom die *Kunst der Vermischung*. Es experimentiert mit Möglichkeiten, Ansätze zu verbinden, Denkweisen ins Gespräch miteinander zu setzen. Reproduktions-„Fehler“ findet es in diesem Sinne spannend, da es diese als Hinweise darauf versteht, dass eine Theorie nicht im Sinne des Erfinders benutzt wird: Gerade im schulischen Kontext geschieht dies sehr häufig.

Betrachtet man etwa, wie erfahrene Lehrkräfte ihre Unterrichtsentwürfe schreiben und begründen, *benutzen* sie die didaktischen Theorien, die sie studiert haben. Deleuze und Guattari glauben nicht, dass es Sinn macht davon zu sprechen, dass man Theorien „anwendet“; sie verwenden hier gezielt das vergleichsweise dreckige Wort „benutzen“, das den Theorien ihren falschen Glanz nimmt, indem es sie – wie die Hohen Autoritäten sagen würden – zu Gebrauchsgegenständen degradiert. Die Rezeption didaktischer oder pädagogischer Theorien durch Lehrkräfte ist aus der Praxis heraus selektiv, pragmatisch und erfahrungsgesättigt. Dabei findet Autorität ihre Quelle nicht in der genealogischen Vergangenheit, sondern in ihrer präsentischen Viabilität. Wenn der Autor tot ist (I.1e), lebt Klafki solange man ihn zu benutzen weiß. In diesem Sinne ist das Rhizombilden nicht anti-autoritär, sondern *nicht-autoritär*. Es kämpft nicht gegen Autoritäten, sondern verschiebt das Konzept von Autorität. Gegen die falsche Ewigkeit durch Führertreue und Unterwerfung unter eine unabänderliche Autorität setzt das Rhizom das Konzept der *Unendlichkeit durch Wandelbarkeit* und Liebe zum Unreinen, zum Vermischten, zum Lebendig-Dreckigen. Gerade indem Lehrkräfte das Werk Klafkis nicht als unantastbares Heiligtum betrachten, sondern es für ihre Arbeit *gebrauchen*, ehren sie ihn mit einem lebendigen Dialog, der nicht einfach reproduziert, was er sagte, sondern es immer wieder aktualisiert, rekontextualisiert, für die eigene Praxis übersetzt, mit neuen Ideen und alten Erfahrungen in Verbindung bringt.

I.1b Affektlogik der Verbindung

Die Affektlogik der Verbindung ist im Rhizom ebenjene, die man auch aus zwischenmenschlichen Verbindungen kennt: Man freut sich, sich gefunden zu haben, findet heraus, mit wem man sich spontan versteht, aber auch, wer einen herausfordert, sodass man ein bisschen mehr rudern muss; man lernt voneinander, tauscht sich aus, findet dabei Freund_innen und Feind_innen, lernt Ideen kennen, die stark ambivalente Gefühle in

einem auslösen und sich daher dieser Dichotomie entziehen. Jemanden nicht zu verstehen ist kein Grund für Exklusion. Schließlich sind gerade solche Begegnungen häufig der Grundstein für bewegendes Blickwenden. Das „konnexionistische Lernen“, wie das Rhizombilden in der Pädagogik auch oft genannt wird, ist ein voneinander Lernen und Verbindungen schaffen mit allem, was dazugehört, also auch mit unliebsamen Verbindungen. Gemäß dieses Ansatzes ist es daher die Zerstörung von Konnexionen, die ungebildet und unbewegt macht. Wer sich nicht mit Andersdenkenden unterhält, wer alles Fremde von sich fernhält und sich lieber unter Gleichgesinnten abschottet, um bloß nicht von Andersartigem verunsichert zu werden, verblödet.

Es geht also um eine akademische Kultur, die mit ihrer Vielfalt arbeitet statt gegen sie. Aus diesem Impuls heraus schreibt Badiou sein „Kleines tragbares Pantheon“ (2011b), in dem er für all die Zeitgenossen, die er mitunter mit größtem Feuereifer kritisiert hat, Werkschauen verfasst, die sich nur als Liebesgedichte beschreiben lassen. Er habe erkannt, was für ein großes anti-faschistisches Glück es war, von Menschen umgeben zu sein, die man für ihre Entwürfe ablehnen kann, statt in einer Zeit zu leben, in der die faschistische Verdunklung dazu führt, dass es keine Entwürfe mehr gibt, über die man sich in diesem emphatischen Sinne zanken könnte (ebd., 10). Daher stimmt Badiou, auch wenn er sehr oft und sehr lang mit Deleuze gestritten hat – „eine konfliktreiche Freundschaft, die in gewissem Sinne niemals stattgefunden hat“ (Badiou 2003, 15) – in diesem ersten eröffnenden Punkt voll zu:

„1. Der Erschöpfung allen Denkens über das Ende (das Ende der Metaphysik, das Ende der Ideologien, das Ende der großen Erzählungen, das Ende der Revolutionen...) stellte Deleuze die Überzeugung entgegen, dass nichts ‚interessant‘ sei, was nicht bejahend ist. Die Kritik, die Grenzen, die Ohnmacht, das Ende, die Bescheidenheit, all dies hat nicht den Wert einer einzigen wirklichen Bejahung.“ (Badiou 2011b, 83)

Konnexion, das heißt: Schöpfung statt Ende, Fruchtbarkeit statt Sterilität. ‚Interessant‘ steht dabei in Anführungsstrichen, weil Badiou kurz vorher (ebd., 82) herausstellt, dass dies eines der Lieblingsworte von Deleuze war. Er tritt für eine (Wissenschafts-)Kultur ein, die vom Mut zur Skizze und zum Dazwischen-Sein (Inter-Esse) getragen ist. Jede lebendige Konnexion ist getragen von einer solchen Bejahung des Entwurfs als einer Verbindungsskizze: „Man sollte wie die kleinen Mädchen im Konditional sprechen: man würde sich getroffen haben, dieses würde sich ereignet haben...“ (Deleuze & Guattari 1977, 49), leitet Deleuze den Passus über

das Kennenlernen mit Guattari ein (Die Übersetzung ist m.E. etwas unglücklich: Gemeint ist ein mädchenhaftes Sprechen im *Konjunktiv* wie in „Wir könnten doch mal was machen? Stell dir mal vor, wir würden wirklich da hin gehen! Das wär’ doch schön, nicht?“ im Kontrast zum erwachsenen, ernsten „Lassen Sie uns mal einen Termin machen, Herr Kollege!“). Es ist eine winzige Nuance in der Form der Einladung.

Und so hat auch diese Arbeit die Grundhaltung, mit einem großen, mädchenhaften ‚JA‘ zu eröffnen. Wir stehen am Anfang, nicht am Ende. Inklusion ist ein Beginn, keine Modewelle, kein Untergang, kein Ende, sondern ein Entwurf, eine Verbindungsskizze. Inklusion steht für viele großartige ‚interessante‘ Ideen, zu denen diese Arbeit ‚Ja‘ sagt. Inklusion, das heißt zunächst: Ja, wir versuchen es; Ja zu Entwürfen einer besseren Schule, einer gerechteren Gesellschaft. Ja zu Modellprojekten! Ja zu Skizzen einer neuen Pädagogik! Ja zu hitzigen Debatten über Gerechtigkeit! Ja zu Diskussionen darüber, was die wahrere ‚Demokratie‘ ist!

Inklusion lebt von solchen neuen Verbindungen: Ja zum Gespräch zwischen feministischer und Migrationspädagogik! Ja zu verrückten neuen Bezeichnungen für Disziplinen wie ‚Intersectional Studies‘ oder ‚Inklusionspädagogik‘! Man muss es versuchen. Ja zu Fehlern! Ja zu Streit über Fehler! Aber um es versuchen zu können, muss der Entwurf Vorrang vor der Kritik haben (Badiou 2013a, 3). Eine Konnexion ist freilich nicht mit friedlichem Händchenhalten zu verwechseln. Es geht nicht darum, dass wir uns alle einig werden. Stattdessen braucht es eine Streitkultur, die den Streit weder durch Exklusion aus dem Diskurs abbricht noch in einem falschen Harmonismus unterlässt. Auch darin sind sich Badiou und Deleuze einig:

„Die Motive der Einheit, des Zusammenschlusses, des >Konsenses<, der gemeinsamen Werte sind nichts als Denkfaulheiten. Was wertvoll ist, ist sicherlich synthetisch, wie jede Kreation, aber in der Form der Trennung, der Disjunktion. Die disjunktive Synthese ist die wirkliche Aktion desjenigen, der >gezwungen< wird zu denken“ (ebd.)

Der vielleicht häufigste Fehler in Konzeptionen von Interdisziplinarität besteht in dieser Reduktion auf das Gemeinsame, über das man sich einig ist. Aber auch der interdisziplinäre Streit ist ein interdisziplinärer Dialog. Dissens tut der Sache keinen Abbruch, ganz im Gegenteil: Erst, wenn es erlaubt ist, *innerhalb* des interdisziplinären Diskurses zu dissentieren, ist es möglich ihn langfristig aufrechtzuerhalten. Sonst werden die interdisziplinären Brücken bei jedem Streit einfach wieder eingerissen. Außerdem enthält ein solcher Streit im Gegensatz zur Herrschaft eine emotionale Investition. Die Verbindung wird durch diese Affekte gestärkt, da in ihnen

die Nähe affirmiert wird, während die Herrschaft in nüchterner Kälte, Geichtslosigkeit und Distanz agiert. Man könnte auch sagen: Die disjunktive Synthese ist ein Streit unter Freundinnen; Und gerade damit die Freundschaft hält, muss man sich manchmal streiten.

Genau diese disjunktive Synthese wird im Trilemma vollzogen und das ist es, was diese Karte in der Rezeption so schnell so anschlussfähig gemacht hat: Sie *erlaubt jeden Streit* außer solche, die in eine Rücküberführung in disziplinäre Grenzen münden würden und solche, die in einem herrschaftlichen Sprechen die Symmetrie der Unterredung verweigern. Emotionen zu reflektieren ist in diesem Themenfeld auch deshalb wichtig, da hier einige kartographiert werden, von denen man ohne Übertreibung sagen kann, dass sie ihr Leben dieser Sache gewidmet haben. Gemeinsamen Unterricht zu erkämpfen, sich Bürgerrechtsbewegungen anzuschließen, die 68er zu erleben, all das sind wesentliche Erfahrungen, an denen man biographisch hängt. Sie um diese Emotionalität zu bringen, hieße den jeweiligen Bewegungen den Wind aus den Segeln zu nehmen. Auf der Karte muss daher Platz sein für *Gefühle der Verbindung* und verbindende Gefühle – Solidarität, Freundschaft, Allianz, Trauer über Streit und Spaltung, Wut als Affekt der Gerechtigkeit, Liebe, Dankbarkeit, Erschütterung, Irritation, Unterstützung, Freude.

Die Affektentleerung durch Trennung und Entfremdung der unterdrückten Subjekte voneinander – und so schließt sich der Kreis – ist die wesentliche Bewegung des patriarchalen Faschismus, gegen den sich Deleuze und Guattari mit der rhizomatischen Bewegung erheben wollen. Der genealogische Faschismus⁶ will das sich im Werden befindende Gefüge zerstören. Es ist im Interesse eines jeden diskriminierenden Regimes, die Menschen, die sich mit Diskriminierung befassen, möglichst getrennt zu halten und auseinander zu treiben. Divide et impera. Daher ist es so zentral zu verstehen, dass der hier umarmte Dissens den interdisziplinären Diskurs stärkt, wohingegen die Zerstörung die Menschen davon abhalten will, über diese Themen in Austausch zu treten. *Das eine ist eine Verbindung durch kritische Bezugnahmen; Das andere ist eine Kritik der Verbindung.* Das affektentleerte Schreiben des Patriarchen wiederum versichert, dass einer revolutionären Bewegung der Impetus genommen wird. Des-

⁶ Der Begriff „genealogischer Faschismus“ macht Sinn, da es auch einen nicht-genealogischen Faschismus gibt: den dezentralisierten, kopflosen Terrorismus (Baudrillard 1978). Im Allgemeinen entsteht das Begriffschaos dadurch, dass Deleuze und Guattari dafür plädieren, selbst Faschismen konsequent plural zu denken; es muss daher Satz für Satz überlegt werden, wann man es mit *welchem* Faschismus zu tun hat.

halb sehen wir bei Delacroix eine halbnackte Marianne: Das zum Schweigen Bringen und Bedecken der Affekte der Unterdrückten stabilisiert die Herrschaft. Werden diese enthüllt und zur Sprache gebracht, sehen wir das Leid, den Schmerz, die Freude; wir finden Mut; etwas setzt sich in Bewegung.

Das Trilemma fokussiert also im Gegensatz zu anderen Entwürfen von Inklusion nicht (nur) das, was die unterschiedlichen disziplinären Zugänge gemeinsam haben, sondern zeigt auch, worüber sie sich mitunter sehr passioniert zanken. Jede Konnexion, die nur Gemeinsames will, wird ab einem gewissen Punkt schmierig und verfällt in Simplifikationen. Es mag ein gutes Mittel sein, um Menschen erst einmal an einen Tisch zu bringen, aber langfristig kann das Niveau interdisziplinärer Diskurse nur dann auf Augenhöhe mit dem Niveau intradisziplinärer Diskurse bleiben, wenn es auch dort möglich ist zu divergieren, ohne dass es das ganze Gefüge auseinanderreißt.

I.1c Inversion der Begründungsrichtung - Primat der Inklusion

Dieses Primat der lebendigen Konnexionen invertiert auch die Begründungspflicht: Die Exklusion ist begründungspflichtig, nicht die Inklusion anderer Ansätze. Die bündelnde These, die sich am Ende dieser Arbeit aus der Orientierung auf der hier angefertigten Karte ergeben haben wird, besagt, dass es keine Inklusionspädagogik im Singular geben kann, die allen konkurrierenden politischen Forderungen, divergenten Ansprüchen, vielzähligen Bedürfnissen, Fallkonstellationen und Betroffenengruppen gerecht wird. Vielmehr braucht es eine Vielheit an pädagogischen Stilen, die in ihren Überkreuzungen und Überlagerungen gemeinsam ein Geflecht bilden, das flexibel und agil auf die verschiedensten Fallkonstellationen zu antworten weiß: ein plurales Netz an Antworten auf die Fragen, die sich in pluralen Lebenslagen und -welten singulärer Fallkonstellationen ergeben. Dazu muss man all diese Entwürfe gemäß des ersten und eröffnenden Prinzips der Konnexion vernetzen.

Rechtfertigungspflichtig sind nun all jene, die ihren Ansatz zum Allmächtigen erklären; begründungspflichtig ist der Ausschluss anderer Ansätze und Disziplinen, nicht die Verkettung mit diesen. Im genealogischen Wissenschaftsstil werden wir darauf getrimmt, die Auswahl der Theoriezugänge in dieser Denkrichtung zu begründen: Man* schreibt, was die Vorzüge der Theorie sind, an der man festhält und muss dann begründen, warum man eine zweite oder dritte Folie hinzugezogen hat, um noch eine andere

Facette oder einen anderen Aspekt herauszuarbeiten. Dies geschieht in dieser Arbeit nicht. *Es gibt keine Begründung der Auswahl der Theorien. Es gibt stattdessen eine Begründung der Ausschlüsse von Theoriezugängen (das Außen der Karte) und ein permanentes Verweisen auf Inkommensurabilitäten (der dissonante Innenraum der Karte), aus denen aber keine totale Exklusion folgt, sondern ein partieller Verkettungsausschluss eines Ansatzes mit dem jeweils anderen.* Das rhizomatische Arbeiten verändert die Fragerichtung von: ‚Warum hast du dich für diese Theorie entschieden?‘ zu ‚Warum hast du diesen Theoriezweig nicht als einen bedeutsamen erwähnt und anerkannt?‘.

Dies doppelt performativ eine Facette des Gegenstands von Inklusion, nämlich jene, dass der Ausschluss begründungspflichtig sein muss, nicht die akzeptierende Aufnahme. Wer exkludiert, muss sich erklären, nicht wer sich für andere Zugänge öffnet und es vermag, an diesen etwas ‚Interessantes‘ zu finden. Freilich gibt es legitime Exklusionen. Es geht nicht darum, Ausschlüsse zu verteufeln; es geht lediglich um ebenjene Inversion der Begründungspflicht. Im genealogischen Modell beginnt eine Projektskizze damit, ein adäquates Paradigma oder einen geeigneten Theoriezugang auszuwählen und diese Traditionslinie im Theorieteil zu reproduzieren. Im rhizomatischen Modell beginnt eine Projektskizze damit, möglichst alle Paradigmen und Theoriezugänge zusammenzuscharen, die zu dem Thema etwas ‚Interessantes‘ beitragen könnten und dann zu schauen, wie diese zueinander im Verhältnis stehen, wie sie sich verknoten, wo sie zusammenlaufen und wieder auseinandergehen.

Auf Basis der Annahme, dass es keine inklusive Pädagogik im Singular gibt, die allen hier kartographierten Ansprüchen und Fallkonstellationen gerecht wird, verschiebt sich die Beweislast auf jene, die durch Verneinung dieser These einen solchen totalitären Anspruch erheben: Sie müssen zeigen, wie sie es alleine – also ohne ihre jeweiligen Mit- und Gegenspieler_innen – schaffen wollen. Währenddessen, so die Einladung in dieser Schrift, arbeiten wir schonmal daran, wie wir es *gemeinsam* schaffen könnten.

I.1d Nicht- und Transdisziplinäre Gesprächseinladungen

Wen kann man in dem Haus, in dem diese Arbeit entstanden ist, in oben dargelegtem konditionalen bzw. konjunktivischen Modus sonst noch fragen, ob man mal versuchen kann, etwas Inter- oder vielleicht sogar Transdisziplinäres zu basteln? Andreas Zick, den Leiter des Instituts für Konflikt- und Gewaltforschung (IKG), in dem man sich sowohl mit Interdisziplinarität als auch mit der Entstehung und Bekämpfung/Prävention von

Faschismus gut auskennt. Er ist das zweite rhizomatische Nicht-Elternteil dieser Arbeit. Die Spur des IKG in dieser Arbeit findet sich in einem Verständnis von engagierter Sozialforschung, das die Inter-/Transdisziplinarität darüber konzertiert, dass *von der Sache aus* gedacht wird statt von der disziplinären Diskurstradition her. Es gibt ein gemeinsames Thema – dort Konflikte und Gewalt, hier Diskriminierung und Inklusion – und die Fähigkeit etwas zu diesem Thema zu sagen entscheidet über Ein- und Ausschluss, nicht die disziplinäre Herkunft.

Die Konnexion ist somit keine anarchische, sondern eine, die um einen gemeinsamen Gegenstand zentriert stattfindet. Da es immer ein organisierendes Moment braucht, kann davon gesprochen werden, dass die *Konstruktion und Affirmation einer gemeinsamen Sache die Möglichkeitsbedingung transdisziplinärer Auflösungen* ist. In diesem Sinne ‚gemeinsame Sache zu machen‘ heißt folglich, sich eine Problemstellung zu geben. Dies ist in beiden Fällen eine gesellschaftlich relevante Problematik. Die Anerkennung der verschiedenen Partizipierenden *als* etwas kann dadurch verstanden werden als Anerkennung der Tatsache, dass diese Disziplin, diese Theorie oder dieser Ansatz etwas zur Reflexion oder zur Bearbeitung des gemeinsamen gesellschaftlichen Problems beitragen kann.

Der Kon_junktiv als Begriff allein (und seine soziolinguistische Markierung als ‚mädchenhaft‘) lässt die Gedanken zu der Frage wandern, in welchem Verhältnis diese grammatische Form zur ‚Konjunktion‘ im Sinne einer ‚Verbindung‘ steht. Eine schöne Zusammenfassung, die alle vorgenannten Elemente eines solchen Arbeitsprozesses – Interdisziplinarität, gemeinsames Reisen, Verweilen, von der Sache ausgehend denken, Ereignishaftigkeit – enthält, findet sich zum Beispiel im Roten Sottosopra (1996):

„So ist das vorliegende Sottosopra ein Produkt von Frauen nicht nur aus Mailand, sondern auch aus Rom, Verona, Bergamo, Bologna, Parma und Mantua – Frauen aus verschiedenen Bereichen: Juristinnen, Lehrerinnen, Universitätsdozentinnen, Gewerkschafterinnen, Studentinnen, einer Journalistin, einer Stadtteilver-sitzenden, einer Frau aus der Kooperativenbewegung... Für die einzelnen Treffen, die immer an einem Wochenende stattfanden, wurde nie ein bestimmtes Thema vorgegeben, abgesehen vom großen Leitthema – was eine maximale Flexibilität ermöglichte, aber auch eine starke Konzentration auf das unmittelbar Gegenwärtige erforderte. Eben dadurch wurde es möglich, die sich ständig verändernde Realität genauestens zu beobachten und zu benennen.“ (Rotes Sottosopra 1996, 7)

Die nicht-hierarchisierende Gesprächsform, in der die Theorie nicht über die Praxis, die Philosophie nicht über die Intuitionen der Menschen, die akademische Erziehungswissenschaft nicht über das dreckige Tagesgeschäft des Erziehens gestellt wird, bedarf der Übung und eines Lebenswandels, der sich nicht im akademischen Betrieb abkanzelt. Ich will nicht lügen oder es aalglatt beschönigen: Manchmal, wenn ich höre wie in aktivistischen Gruppen auf Sommercamps, Barcamps, im Lehrerzimmer, auf Fortbildung oder in Betroffenenbewegungen eine Theorie *benutzt* wird, dreht sich mir der Magen um. Von Praktiker_innen zusammengefasst zu werden, zu hören, was sie verstanden haben, kann mitunter starke Gefühle der Selbstentfremdung in uns Wissenschaftler_innen evozieren. Gemäß dieses Ansatzes darf man vor solchen Spiegelungen aber niemals wegrennen. Man darf sich nicht autoritärer Figuren bedienen, mit denen man sich diese Perspektiven vom Leib hält, wie etwa wenn einer sagt: „Gut; das sind ja nur Leute aus der Praxis. Die lesen solche Texte ja auch ganz anders und können sie gar nicht so verstehen wie wir“. Die Pointe der rhizomatischen Vorgehensweise besteht darin, das Wiedergegebene nicht als ‚Unverständnis‘ zu diskreditieren. Vielmehr gilt es, in reflexiven Abstand zu treten, sich von den Anderen verfremden und ver_rücken zu lassen, und zu hören, wirklich zu hören und dann zu beschreiben – ohne Bewertung – was da ‚verstanden‘ wurde. Das auktoriale Beharren⁷ aufzugeben bedeutet einen Abstand einzubauen, der aus einem ‚Du hast Judith Butler falsch verstanden‘ ein ‚Es hört sich so an, als zögest du aus der Lektüre Butlers andere Schlüsse für die feministische Praxis als Judith Butlers Text‘ macht. Wie der letzte Satz verrät, gebe ich das Konzept, dass Texte einen Wahrheitskern enthalten, *nicht* gänzlich auf: Ich würde nicht so weit gehen zu sagen, dass man bei der Lektüre gar nichts ‚versteht‘ und wir alle auf Texte beim ‚Lesen‘ nur haltlose Projektionen schmeißen.⁸

Derart radikale Konstruktivismen sind mir auch *aus ethischen Gründen* zuwider, denn üblicherweise werden Texte geschrieben in der Hoffnung, verstanden zu werden, und verlangen – so betrachtet – ein gewisses Maß an Respekt. Ich glaube eher, dass es etwas wie eine ‚häretische‘ oder ‚lesestrategische‘ Respektlosigkeit und eine ‚verachtende‘ Respektlosigkeit gibt. Um eine häretische Lesart zu entwickeln, muss man Autor_innen niemals ihres Menschseins berauben oder ihr Antlitz entstellen.

⁷ „Gregory Bateson spricht diesbezüglich von einer „Untugend“, wenn das Beharren auf der Reduktion den Blick auf den Zusammenhang innerhalb einer größeren Gestalt verschließt (vgl. Bateson 1987)“ (Anken 2016, 77)

⁸ (Fun Fact: Von der Grundausbildung her bin ich Hermeneutin...)

I.1e Der ‚Tod des Autors‘ in der Konnexion

Mit dem ‚Tod des Autors‘ ist freilich nicht das Sterben des Autorenkörpers gemeint, sondern das Verblassen des Konzepts eines auktorialen Originalgenies, das *a/s* Person Schöpfer eines Werks ist (vgl. Barthes 1968/2000; Foucault 1969/2000).⁹ Badiou beschreibt diesen Tod des Autors am Beispiel eines eigenen Werks, einer zeitgenössischen Adaptation der platonischen Politeia: „Auf dem Buchdeckel steht Folgendes: »Alain Badiou« (so lautet der Autornamen) und dann »Platons ‚Staat‘« (so lautet der Titel). Man weiß also gar nicht, wer das Buch geschrieben hat. Platon? Badiou? Oder gar Sokrates, obwohl immer behauptet wird, er habe niemals irgendetwas geschrieben?“ (Badiou 2016d, 10). Der Anführungszeichen-Salat, der dabei entsteht, ist immanenter Bestandteil des Geschehens, bei dem jemandes „»[...]‘Staat‘«“ neu herausgegeben (?), geschrieben (?), übersetzt (?) wird. Es geht also um die Frage, ob man sich den ‚Autor‘ als Urheber von Gedanken vorstellen muss oder als einen Körper, der in der Textproduktion durchflossen wird, der aber nicht Wirkursache, sondern lediglich tippender Ort der Materialisierung von Gedanken ist.

„Our meta-theory of authorship does not preclude the material reality that in discursive spaces there is a speaker or writer credited as the author of her utterances,” (Alcoff ∞)

Autorenschaft als Wirkursache zu zeichnen bedeutet, einen Ort des Wissens zuzuschreiben, der den Ursprung dieses Wissens personalisiert.¹⁰ Das Problematische daran führt Alcoff am Beispiel des Begriffs „Feminismus“ aus:

“or that for example the feminist appropriation of the concept >patriarchy< gets tied to Kate Millett, a white Anglo feminist, or that the term feminism itself has been and is associated with a Western origin. These associations have an effect, an effect of producing distrust on the part of some Third World nationalists, an effect of reinscribing semi-conscious imperialist attitudes on the part of some first world feminists. These are not the only possible effects, and some of the effects may not be pernicious, but all the

⁹ Der Topos erscheint in dieser Arbeit immer wieder; aus feministischer Perspektive in IV.N4; als Frage nach dem Recht als niemand Bestimmtes zu sprechen in IV.ND4; zur Gefahr der Beraubung siehe IV.N4 und IV.DE5; zu Geniekult siehe IV.N2. Einführend genügt an dieser Stelle eine vages Konzept, mit dem sich weiterarbeiten lässt.

¹⁰ Dieser Zusammenhang verweist auch auf das Verwobensein von Autorität und Auktorialität: „Die Sprache ist die ursprünglichste Autorität; es gibt keine Autorität ohne Sprache“ (Rotes Sottosopra 1996, 58)

effects must be taken into account when evaluating the discourse of >patriarchy.<“ (ebd.)

Wenn regelhaft dieselben Quellen als genealogische Wurzeln des Feminismus-Begriffs angeführt werden, suggeriert dies, „Feminismus“ sei eine Erfindung weißer, westlicher Intellektueller. Insbesondere durch die Vielzahl an aktivistischen Begriffen in dieser Arbeit steht das Problem an, dass die Zuschreibung *akademischer* Autorenschaft einen Akt der Enteignung darstellen kann. In Kapitel IV.E zum Beispiel werden wir sehen, wie die Herkunft des Begriffs ‚Empowerment‘ in Abhängigkeit vom Sprachraum geradezu beliebig Martin Luther King, Paolo Freire oder sonstwem zugeschrieben wird. Es sind Verlegenheitslösungen in Anbetracht der Tatsache, dass es sich um einen Begriff aus der gesprochenen Sprache einer Praxis handelt. Die Bequemlichkeit der relativ geschlossenen akademischen Zitationskreise verführt dazu, dass in der Regel als erstes der Name Rappaport (1981) fällt. Diese Tendenz, im Zweifelsfall berühmte Männer zu zitieren, wird im Rhizom unterlaufen: im Zweifelsfall werden in dieser Arbeit die sog. ‚kleinen‘ Menschen zitiert. Ein anti-diskriminierendes Rhizom nutzt jede Gelegenheit, um auf Menschen, die als ‚unbedeutend‘ konstruiert werden, zu deuten. So erklärt sich auch die relativ hohe Zahl an Onlinequellen und nicht-wissenschaftlichen Literaturen (Flugblätter, Romane, etc.) in dieser Arbeit. „Es macht nichts, daß einige sehr bekannt, andere weniger bekannt oder vergessen sind. Wenn wir zitieren, dann nur aus Liebe.“ (Deleuze & Guattari 1977, 40).

Es geht im rhizomatischen Zitationsstil also darum, die wissenschaftliche Redlichkeit gegen verkalkte Zitationsprinzipien und Hochstapeleigebote zu verteidigen, die diese Redlichkeit und Ehrlichkeit häufig sogar verbieten statt sie zu fördern. Momentan erscheinen immer mehr Bücher, die an dieser Frage kratzen. Wenn etwa ein Didier Eribon (2016) sein soziologisch-philosophisches Denken mit autobiographischen Notizen verwebt, dockt dies direkt an die Frage an, inwiefern wir im Wissenschaftsbetrieb die biographische Erfahrung als Quelle einer Erkenntnis akzeptieren und zulassen. Was in den feministischen Studien seit Anbeginn Tradition ist, findet nun langsam seinen Weg in den Mainstream (ausgeführt in den Kapiteln IV.D1 und IV.DE5). Die Grenzen zwischen Textgattungen verschwimmen in diesen Experimenten. Es birgt gewisse Risiken¹¹, aber

¹¹ Vor allem das Risiko der Willkürlichkeit und des Verlusts der Nachvollziehbarkeit sind hier zu erwähnen. So erleichtert das Nennen des größten Kopfs häufig das Wiedererkennen einer Argumentationslinie oder eines Paradigmas; es hat oft einen gewissen didaktischen Wert (bei exemplarischen und/oder kanonischen Werken), weswegen auch in dieser Arbeit

eben auch das Potential, ebenjene ‚kleinen Quellen‘ – Praxiserfahrungen, Gespräche, Biographisches, Intuitionen, etc. – seltener zu verschweigen und sie stattdessen als legitime Quellen des Lernens miteinzuwoben.

Aus genau diesem Tod des Autors erwächst der Vorteil, dass es deutlich leichter möglich ist, das *kollektive* Wissen über Diskriminierung und Inklusion *als* solches wertzuschätzen und darzustellen (vgl. St.Pierre 1996; Morss 2000). Es erleichtert außerdem die Einbettung von Texten, die von vorne herein disauktorial verfasst wurden: So gibt es in allen Betroffenen-gruppen/Bürgerrechtsbewegungen unterschiedliche Variationen des Schreibens als Kollektiv, als Verein, als Orga-Gruppe, etc. Die Arbeit spielt dabei immer wieder mit der Adressierung ‚Wir‘. Wenn Sie Belletristik mögen, empfehle ich von Herzen Julie Otsuka (2014), die das Stilmittel des flottierenden „*Wir*“ in ihrem Werk „Wovon wir träumten“ zur Perfektion getrieben hat. Ein solches flottierendes *Wir*_Sprechen ermöglicht sich verschiebende *Des*_Identifikationen beim Lesen. Bei jedem einzelnen Satz können Sie selbst entscheiden, ob Sie sich zu dem ‚Wir‘ zählen möchten (Lesart: Wir = Sie und ich und viele andere) oder ob Sie sich rausnehmen möchten (Lesart: Wir = Die Leute, die so etwas schreiben, von denen eine Einzelne gerade diesen Satz geschrieben hat). Da immer beide Lesarten offen sind, ermöglicht die Arbeit gleichzeitig ein *selbstreflexives Lesen*: Egal ob wir uns beim Lesen freuen, uns in guter Gesellschaft fühlen oder im Gegenteil unfreiwillig in ein ‚Wir‘ hineingezogen und darin gefangen fühlen, immer ist es unsere eigene Projektion, die diesem Gefühl vorausgeht. Dieses Phänomen insgesamt rührt daher, dass die flachen Heterogenitäten eine spiegelglatte Oberfläche ausbilden: Die Projektionsfläche des Rhizoms macht es sehr leicht, sich selbst einzuschreiben. Das ‚Wir‘ fungiert als immer offen bleibendes Adressierungsangebot. Es braucht keinerlei Kraft, um in es einzudringen. Man kann sich selbst potentiell überall darin sehen oder es sein lassen. Da das Rhizom nicht mehr ist als ein Assoziationsnetzwerk, hängt es an den Assoziationen beim Lesen, ob, wo und wann man sich darin findet. Der einzige Fehler, den man beim Lesen machen kann, besteht demnach darin, den anderen (oder mir) die Schuld dafür zu geben, womit man sich selbst durch Wahl einer Lesart identifiziert. Projektionen, die nicht als solche erkannt werden, behindern das Lernen durch das Blockieren der selbstreflexiven Wende. In einem solchen konnexionistischen Lese- und Lernverständnis ist der

nicht darauf verzichtet wird. Ich glaube bezüglich dieser Problematiken nicht an militante Lösungen; es kann meines Erachtens nur um kleine Verschiebungen, fruchtbare Irritationen und das Etablieren einer Kultur der Aufrichtigkeit gehen.

Selbstbezug aber essentiell. Die Konnexionen einer Rhizom-Struktur machen daher auch etwas mit der Konnexion zwischen Schreibenden und Lesenden: Da es explizit um das Stiften von Assoziationsketten geht, ist das Lesen eines Rhizoms eine überaus aktive Tätigkeit.¹²

¹² Daher folgt in Abschnitt I.6 ein eigenes Kapitel dazu, wie man Rhizome abklatscht.

I.2 Prinzip: Heterogenität

Ein Rhizom vernetzt nicht nur verschiedene Zugänge oder Eingänge, sondern „verschiedene Arten von Sachverhalten“ (Deleuze & Guattari 1977, 12) und Zugängen. So fanden sich in den vorherigen Abschnitten zum Beispiel performative Brechungen, philosophische Knoten, Begriffsdefinitionen, eine Lerntheorie, eine Anekdote und zwei Offenlegungen konkreter personaler Konnexionen. Im Duktus der qualitativen Forschung würde man demnach sagen, dass nicht nur verschiedene Datenquellen, sondern auch verschiedene Datensorten verknötet werden. Egal welcher Art eine Quelle ist, ob es eine Statistik, eine mündliche Erzählung, ein Buch, eine Praxisbeobachtung oder ein Bild ist, gilt: Wenn es etwas für das Thema ‚Interessantes‘ enthält, kann es in das Rhizom eingewoben werden.

Diese Idee der Vereinigung zwischen mehrfach gebrochen Differentem kulminiert im Rhizom in dem Schlusssatz „liebt euch wie Wespe und Orchidee, Katze und Pavian“ (Deleuze & Guattari 1977, 41). Die Heterogenität ist demnach immer eine mindestens doppelbödige. Es geht nicht nur um verschiedene Arten, sondern um verschiedenartige Arten von Arten, die sich mitunter auf verschiedene Weisen lieben (und hassen). So ist es im Rhizom zulässig zuzulassen, dass andere Arten andere Arten der Verbindung zulassen als andersartige Arten.

Drei Arten an Heterogenitäten sollen kurz gesondert betrachtet werden: die der Theorien und Begriffsapparate, die der politischen Differenzen und die der Denkstile. Die politische Differenz ist eine andere Art der Differenz als die der Paradigmenvielfalt. Beide wiederum können mit verschiedenartigen Denkstilen beschrieben werden. Bereits jetzt ist also klar, dass wir es mit einer Heterogenität an Heterogenitäten zu tun haben: Es gibt agonale und antagonistische (wie in der Politik), es gibt Heterogenitäten, die sich unter einem gemeinsamen Dach wieder vereinen (wie z.B. Theorien unter einem Paradigma), es gibt Heterogenitäten, die als solche anerkannt oder aberkannt werden, und viele andere. Die folgenden drei sind für die vorliegende Arbeit jedoch besonders brisant.

I.2a Heterogenität der Theorien, Begriffsapparate und Definitionen

Es gibt einen Satz an Theorien in der Diskriminierungs- und Inklusionsforschung, die dem nomadischen Modus des Rhizombildens entgegenkommen, da sie selbst auf Wanderschaft sind: Diese werden auch als ‚Traveling Theories‘ bezeichnet (vgl. Axeli-Knapp 2012, 403ff). Sie spazieren

von einem differenzkategoriespezifischen Feld ins nächste. So wird etwa ein neues Konzept zum Materialismus in den Gender Studies ausgearbeitet und landet sodann in der Migrationsforschung; ein neues Verständnis von ‚Dekonstruktion‘ springt aus den post-kolonialen Studien auf die Debatten um Behinderung über, etc. Dabei kann es passieren, dass die Adaptation in das benachbarte Feld so verläuft, dass die alte Theorie dort als neue verkauft wird; es kann aber auch so passieren, dass sie als dieselbe Theorie dargestellt wird, die nun auf ein anderes Feld ‚angewandt‘ wird. Dies hängt also davon ab, als wie feldspezifisch man eine Theorie wahrnimmt – oder technischer gesprochen: welchen Geltungsbereich man ihr zuschreibt. Dies manifestiert sich auch darin, wie sehr die Begrifflichkeiten an das Feld angepasst werden. Im Verhältnis von Theorien, ihren Begriffsapparaten und dem, was diese (vermeintlich oder hoffentlich) bezeichnen, ist also viel Platz für Verschiebungen. Dementsprechend braucht das Rhizombilden zwei Umgangsweisen mit gegenläufigen Vektoren: *Beim Zeichnen einer Karte kann eine Einheit in eine Heterogenität zerlegt oder eine Heterogenität als Einheit verzeichnet werden.*

Ein Rhizom erfreut sich zunächst der Begriffs- und Ideenvielfalt. Man muss sich wie eine No_Made im Speck des Assoziationsreichtums wühlen. Es werden in dieser Arbeit daher immer wieder die Wortfelder gezeichnet, die von den verschiedenen Disziplinen beackert werden. Diese Wortfeldgraphiken machen aus einem Begriff eine Vielheit; sie fächern eine Bezeichnung auf, zerlegen etwas in verschiedene Facetten. Vice versa haben Rhizombildner_innen einen gewissen Hang dazu, Ketten aus Synonymen, ähnlichen Begriffen, verwandten Bezeichnungen und Worten, die im semantischen Netz nahe beieinander liegen, zu bilden. Diese Ketten sollen betonen, dass es im Moment geradezu egal ist, welchen Begriff davon man auswählt und gleichzeitig zeigen, dass es manchen nicht egal ist, da ihnen der eine Begriff bekannter, gängiger oder vertrauter ist als der andere. Deleuze und Guattari sind bekennende Begriffsschlampen – mal sprechen sie von Konnexion, mal von Konjunktion, mal von Verbindung, mal von Assoziation, mal von Kopplung, mal von Verkopplung – auf die Festlegung kommt es ihnen nicht an. Sie schreiben „als gälte es zu testen, welche Formulierung am überzeugendsten klingt.“ (Ott 2005, 30). Das bedeutet also, aus einer Vielfalt von Begriffen ein konjunktives Wortfeld zu machen; aus einem bunten Blumenstrauß wird ein Brei im Kampf gegen die „Sprachbesessenheit“, wie es Badiou (2011b, 83) schimpft. Dabei wird zuweilen sogar vermieden allzu scharfe Definitionen zu wählen, da solche es erschweren, mit den eigenen Begriffen der Disziplin anzudocken. Gerade unter Einfluss konkurrenzwirtschaftlicher Prinzipien im

Wissenschaftsbetrieb und in der Praxis sind sog. ‚trennscharfe‘ Definitionen häufig Distinktionsspiele, die dazu dienen den eigenen favorisierten Ansatz von den anderen abzuheben.¹³

Begriffe werden vertrieben wie Markennamen; fünf pädagogische ‚Programme‘ verkaufen denselben Ansatz unter verschiedenen Bezeichnungen. „Auf dem Markt solcher Wissensangebote werden Marktanteile gemessen und bewertet, Erkenntnischancen steigen oder sinken mit dem Klang von Namen und Begriffen, die den Vehikeln des Wissenschaftsbetriebs anhaften. Jenseits des Feudalismus von wissenschaftlichen Schulen älterer Bauart – den Klassiker-Dynastien – sind epistemische Karrieren an subjektlose Zauberworte gebunden, die einen Herrschaftsbereich abzustecken vermögen“ (Weisser 2013, 261). Durch gezielte sprachliche Schlamperei unterläuft das rhizomatische Schreiben solche falschen Trennungen, die einen Dialog unnötig erschweren.¹⁴

Andererseits aber haben Rhizombildner_innen gewiss auch ein Herz für Literatur, die Schönheit der Sprache und die verschiedenartigen Möglichkeiten, die diese bietet. *Es kommt auf die Situation an*, ob es gerade wichtiger ist zu zeigen, dass der Impetus derselbe ist, egal wie man es nennt, oder ob es gerade wichtiger ist zu differenzieren und zu zeigen, dass man für A und B verschiedene Begriffe braucht, weil es verschiedene Dinge sind. Das Rhizombilden kennt daher immer beide Vektoren: aus buntem Begriffssalat Püree machen und aus einem Teig fünf verschiedene Sorten Kekse backen. Es gibt Situationen, in denen durch überflüssige begriffliche Unterscheidungen falsche Trennungen entstehen und es gibt Situationen, in denen Begriffsarmut das Denken undifferenziert macht. Im ersten Fall gilt es, Synonymfelder zu synthetisieren; im zweiten Fall gilt es, neue Begriffe zu schaffen, um eine Unterscheidung einzuführen.

Das ist auch deshalb notwendig – und seit Erfindung des Internets ist es leicht, sich das vorzustellen – da Karten bekanntlich verschiedene Zoomstufen haben können (oder offline: Abbildungsmaßstäbe). Auf der niedrigsten Zoomstufe hat diese Arbeit nur drei Begriffe: Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion. Auf der höchsten Zoomstufe aber sind es Tausende.

¹³ Pädagogisch gewendet geht es um eine kritische Bildung, die verhindern soll, „dass das Zeitalter der Enzyklopädie durch eines kommerzieller Begriffsbildungen nach Manier des Marketings“ ersetzt wird (Sanders 2008, 205).

¹⁴ Eine andere Herleitung als die rhizomatische, die zu demselben Ergebnis führt, findet sich bei Hark (2005, 12f). Diese beschreibt mit Julie Thompson Klein, Norbert Elias und Peter Burke die Metaphern des territorialen Streits zwischen Disziplinen und Fakultäten, die sich mit Kämpfen zwischen „souveränen Staaten“ vergleichen lassen (ebd., 13). Theorien und Begriffe werden sodann als Besitz verstanden und gegeneinander verteidigt.

I.2b Politische Heterogenität

Nach dem Women's March in Washington anlässlich des Antritts von Donald Trump adressierte Keeanga-Yamahatta Taylor (eine erfahrene Aktivistin und Professorin) in einem kurzen Artikel eine arrogante Linke, die sich unzufrieden über das Auftauchen vieler Liberaler zeigte, statt sich zu freuen, dass Millionen von Menschen an diesem Tag mitdemonstrierten. Anstelle einer Abschottung gegenüber anderen Verständnissen von Anti-Diskriminierung, Feminismus und Inklusion, solle man sich darauf konzentrieren, gemeinsame Punkte zu identifizieren und aus diesen Debatten zu lernen:

„The point isn't to bury our arguments, but to learn how to make them while operating in political arenas that aren't just our own if we want to win people to more radical politics. [...] We must do a better job at facilitating debate, discussion and argument so that we talk about how to build the kind of movement we want. [...] There are literally millions of people in this country who are now questioning everything. We need to open up our organizations, planning meetings, marches and much more to them. We need to read together, learn together, be in the streets together and stand up to this assault together.“ (Taylor 2017)¹⁵

Die Kritik richtet sich demnach gegen eine elitäre linke Politik, die statt strategisch (oder ‚diplomatisch‘) zu denken, Bündnisse zu schaffen und in einen Dialog einzusteigen, lieber die Nase darüber rümpft, dass das nur halb erwachte Kleinbürgertum einen sachteren Ton anschlagen möchte. Gewiss handelt es sich dabei eher um einen Dauerbrenner als um ein Novum unter Linken und so konnte man auch im Zuge der schulischen Inklusionsdebatten verfolgen, wie beide Strategien koexistierten: Da waren (je nach dem, wen man fragt) ‚opportunistische‘, ‚diplomatische‘ oder ‚strategisch kluge‘ Linke, die sich bereitwillig in einen Dialog mit deutlich konservativeren Kräften begaben, um die durch die UN-BRK forcierte Öffnung für den gemeinsamen Unterricht zu befördern. Und da waren hartnäckige

¹⁵ „Wenn wir Menschen für eine radikalere Politik gewinnen wollen, geht es nicht darum, unsere Streite zu begraben, sondern darum zu lernen, wie wir diese führen müssen, wenn wir uns in politischen Arenen bewegen, die nicht nur unsere eigenen sind. [...] Wir müssen besser darin werden, Debatten, Diskussionen und Streite zu ermöglichen, um darüber ins Gespräch zu kommen, welche Art von Bewegung wir wollen. [...] Es gibt ohne Übertreibung Millionen von Menschen in diesem Land, die nun beginnen, alles zu hinterfragen. Wir müssen unsere Organisationen, Planungstreffen, Demonstrationen und vieles mehr für diese öffnen. Wir müssen gemeinsam lesen, gemeinsam lernen, gemeinsam auf die Straße gehen und uns gegen dieses Unrecht [gegen diesen Angriff auf unsere Würde] erheben.“

Linke, die sich für den Weg entschieden jetzt erst Recht keinen Fußbreit auf die breite Masse zuzugehen, damit die Forderung nach Inklusion nicht entschärft wird. Spiegelgleich konnten jene, die sich früher nicht für ‚Inklusion‘ interessiert haben, entscheiden, ob sie den im Thema bewanderten avantgardistischen Kräften vom eher linken Ende des Spektrums denn nun zuhören wollen und sich ihnen anschließen oder aber einen konservativeren Plan und ein entsprechendes eigenes Inklusionsverständnis aufsetzen. Es handelt sich um ein Spektakel, das sich immer beobachten lässt, wenn eine (ehemals) eher linke Forderung den Mainstream betritt und geltendes Recht wird.

Konstitutiv ist in ebenjenem Prozess eine Asymmetrie und ein daraus folgendes Spannungsverhältnis, das auch obigen Artikel prägt: Da die (eher) Linken faktisch die Avantgarde waren, haben sie mehr Erfahrung und mehr Wissen über das jeweilige Thema. Es handelt sich also um ein asymmetrisches Gespräch, da die bisher am Thema Desinteressierten und/oder Konservativeren sich erst einmal einarbeiten müssen. Wer nicht für gemeinsamen Unterricht gekämpft hat, weiß natürlich weniger darüber, wie er funktioniert oder funktionieren könnte. Diese Asymmetrie ist auch die Quelle der im Artikel kritisierten linken Arroganz. Gleichzeitig aber muss, wie der Schlusssatz zeigt, der politische Dissens unter Andersdenkenden in einem symmetrischen Gespräch verhandelt werden, da dies gemeinhin der Vorstellung von ‚Demokratie‘ entspricht: Man belehrt Andersdenkende nicht, sondern diskutiert in einem möglichst herrschaftsfreien Diskurs mit ihnen, be-/empfiehlt zumindest die Diskursethik. Dies kann sich von (eher) linker Seite also anfühlen als würde man ausgefragt, als Expert_in ausgebeutet und dann getreten werden. Von der Gegenseite wiederum kann es sich anfühlen als würde einem die politische Mündigkeit oder das Recht auf eine eigene politische Haltung abgesprochen werden. Ein Rhizom muss mit diesem Ineinander von Symmetrien und Asymmetrien leben. Freilich finden sich auch in dieser Arbeit mehr politisch links gesonnene Ansätze aus oben genanntem einfachen Grund, dass diese deutlich mehr zu den hier relevanten Themen gearbeitet haben. Dennoch wurden konservativere Ansichten nicht aus dem Rhizom exkludiert. Ich schließe mich also aus methodischen Gründen der Position von Taylor an:

Es gilt, den politischen Dissens auszuhalten und sich auch zu Aktivist_innen bzw. Konzepten zu Inklusion und Anti-Diskriminierung ins Verhältnis zu setzen, die aus anderen politischen Ecken stammen. Breite Bündnisse können nur entstehen, wenn dies zugelassen wird. Will man sogar so etwas wie einen gesamtgesellschaftlichen Bewusstseinswandel erreichen, wie es z.B. auch in der UN-BRK mitverankert ist (Bielefeldt 2009, 5;

Degener 2009, 207), geht es gar nicht anders als sich auf ein breites politisches Spektrum einzulassen. In der Schulpädagogik gilt es insbesondere zu respektieren, dass Lehrerkollegien politisch sehr divers sind. Homogen positionierte Kollegien wären dort nur an Privatschulen möglich. Wenn es aber um die Schullandschaft als Ganzes gehen soll, muss man sich auch mit dem gesamten in der Lehrerschaft vertretenen Spektrum unterhalten.

Interessanterweise, so wird am Ende deutlich werden, korrelieren die trilemmatischen Positionierungen auch nicht mit der Selbstpositionierung auf dem ‚links-rechts‘-Spektrum. Ich habe es selbst mehrfach getestet, indem ich bei Vorträgen die Menschen gebeten habe, sich im Raum aufzustellen (im wörtlichen Sinne: als Raumaufstellungsspiel). Egal, ob ich bei sehr Linken in autonomen Gruppen zu Besuch war oder bei eher konservativen KatholikInnen, ob bei bodenständigen Sozialarbeiter_innen in solidem gewerkschaftsrot oder bei einer gewöhnlichen Lehramtsstudiengang-Seminargruppe, die alles zuvor genannte und mehr enthält, immer waren alle drei Linien im Raum besetzt. Auch hier schachtelt sich also eine politische Differenz in eine weitere politische Differenz. Ein und dieselbe Position im Trilemma kann von einer CDU-lerin ebenso bezogen werden wie von einer Linken.

I.2c Heterogenität der Denkstile

Drittens ist der im Rhizom beschriebene Denkstil entstanden durch Beobachtungen schizophrener Menschen. Das Rhizom ist Teil der Vielfalt psychoanalytischer Psychosenlehren. Deleuze und Guattari leisten einen Beitrag zur Depathologisierung des psychotischen Denkens und Tuns. In psychologischen Termini bedeutet Rhizombilden, das schizophrene Denken zu perfektionieren. Ganz im Sinne der Disability Studies (s.a. IV.D2 und IV.DE5) geht es darum, jenes erscheinen zu lassen, das gerade keine Beeinträchtigung ist, sondern die Stärke dessen, was sozial als Be_Hinderung konstruiert wird. Deleuze und Guattari beschreiben das schizophreane Vorgehen als eines, das eine andere Art des politischen Handelns eröffnet, eben weil dort die großen Namen der Väter nicht in Stand gesetzt sind, es sich also nicht der autoritativen Ordnungsfiguren, sondern einer gewissen Affektlogik (Ciompi 1982) bedient: Wer keine autoritativen Übertragungen ausbildet, kann schließlich auch nicht anti-autoritär handeln. Alle Formen der Rebellion *gegen* Autoritäten sind in diesem Widerstandsstil daher ausgesetzt. Statt dies wie bei Lacan als Defizit zu betrachten, wird es bei Deleuze und Guattari als subversive Chance nachgezeichnet. Dieser Denkstil hat drei hervorstechende Eigen-

schaften, die sich vom neurotischen Denken abgrenzen lassen. Sie umreißen die Dynamiken der Exklusion aus Diskursgemeinschaften. Daher eignet sich dieser Denkstil so gut zur Betrachtung des Inklusionsdiskurses, da er selbst in einer permanenten performativen Dopplung fragt, wer wen aus welchen Gründen als ‚irre‘ oder als ‚nicht vernunftbegabt‘ etikettiert und aus dem (wissenschaftlichen) Diskurs entfernt:

Das erste der drei Merkmale nämlich betrifft die Tatsache, dass das psychotische Denken von der Dorfnarren-Dynamik lebt. Der Dorfnarr ist jener, der das Unbewusste einer Diskursgemeinschaft erkennt und ausspricht (und dann im ungünstigsten Fall dafür exkludiert wird). Da er selbst nicht neurotisch ver- und gestrickt ist, ist es aus seiner Warte, die Affekte statt der symbolischen Ordnung fokussiert, leicht zu erkennen, wenn Andere sich gerade neurotisch verstricken. In psychoanalytischen Termini gibt es bekanntlich keine nicht-neurotischen Menschen, bis auf dass es Psychotiker_innen gibt.¹⁶ Da die Neurotiker_innen den Großteil der Bevölkerung im Allgemeinen und des Wissenschaftsbetriebs im Besonderen ausmachen, bleibt das psychotische Denken die Ausnahme, die Unterbrechung. Der Dorfnarr muss daher als (unfreiwilliger) politischer Aktivist betrachtet werden, der in einen Diskurs interveniert, der sich zu sicher ist, sich über die richtige Sache auf die richtige Weise zu streiten. Die Weisheit des Dorfnarren nämlich besteht darin, das Reale, das von den Neurotiker_innen verdrängt oder verleugnet wird, zu umarmen. Er orientiert sich an den Einsatzpunkten von Menschen, ihrem Begehren und Wünschen und hört so vor allem jene Passagen, in denen Wissenschaftler_innen ein passioniertes Gewicht in ihr Sprechen bringen. Er kann das, was ihm als ‚Gerede‘ erscheint, das dazu dient vom Realen abzulenken, kaum ernst nehmen. So schläft er ein, wenn die Dorfbewohner_innen glauben, eine ‚sehr ernste Debatte‘ zu führen und erwacht erst wieder, wenn sie leiblich spürbar ernst wird. Dieses Denken, das sich nicht am tradierten Protokoll, sondern an den affektiven Einsätzen orientiert, kann man laut Deleuze und Guattari erlernen. Dies sagen sie nicht, sondern sie *tun* es; sie beweisen es performativ indem sie dieses Schreiben einüben. *Sie haben gelernt, be_hindert zu werden und dadurch das schizophrene Denken zu ent_hindern.*

¹⁶ Das stimmt heutzutage nicht mehr ganz, da in der Zwischenzeit – vor allem von Kernberg (2007) – das sog. Borderline-Strukturniveau ergänzt wurde. Dieses existiert weder bei Lacan, noch bei Deleuze und Guattari (zu Schulenstreit und Zeitdiagnose siehe auch Fink (2013, 8)). Aber dies sind inner-psychoanalytische Debatten, die in diesem Kontext gerade nicht bedeutsam sind.

Es ist schließlich nicht so, als hätten Neurotiker_innen gar kein Bewusstsein darüber, wie ihr Spiel funktioniert: Gerade durch die endlosen Reden und Gremiensitzungen stabilisieren sie ihren Diskurs in seiner etablierten Form und begraben dadurch das Reale statt es aufzudecken. Der exkludierte Dorfnarr aber, der bei diesem Spiel nicht teilhat, nicht teilhaben darf, nicht teilhaben kann, erblickt diese Leere.

Er vermag nicht zu glauben, dass die leeren Zeichentransfers Sinn ergeben. Den *materialen Prozess fokussierend* sieht er die schalen Gesichter, die Unbewegtheit und Unberührtheit, mit der die Menschen rumsitzen, tagen, Worthülsen austauschen, um dann ebenso unaffiziert wieder zu gehen. Er sieht, dass das einzige, was dort produziert wurde, ein Protokoll über Protokolle ist, ein Diskurs über Diskurse über noch mehr Diskurse. Der Schizophrene aber ist jener, „der der Kontrolle des Selbst so weit verlustig gegangen ist, dass er das Natürliche und das Gesellschaftliche als ungeschiedene Produktion und sich selbst als vitalen Teil dieser Produktion erfährt.“ (Ott 2005, 36). Er ist zu lebendig, zu affiziert und zu passioniert, um einem Hofprotokoll zu entsprechen und dieses anstelle des nackten Realen für_wahr zu nehmen.

Zweitens will er daher nicht überzeugen, sondern bezeugen und bezeugt werden (genauer in I.3a). Jede psychotische Intervention ruft im Grunde nur „Seht ihr denn nicht! Fühlt ihr denn euer eigenes Begehren nicht!“. Es ist – aufgrund des Fehlens an autoritativen Übertragungen – eben keine anti-autoritäre Widerrede, sondern eine Bitte um Real_isation. Diese richtet sich stets auf den ersoffenen Realanteil des beobachteten Begehrens (vgl. I.5a). Das ist etwas anderes als innerhalb der neurotischen Debatte mit einem Argument für diese oder jene Sache zu plädieren. Der Psychotiker will nicht, dass andere ihm Recht geben; er fragt nicht nach einem Richter, sondern nach einem Zeugen. Der Dorfnarr plädiert daher nicht; er will nur beim Real_isieren helfen. Es geht um die Verzweiflung, die einen überkommt, wenn man von diesem Standpunkt aus beobachtet, wie ein Dorf sich in der eigenen Dynamik verheddert und nur noch um sich selbst kreist; es geht um Forschungsgelder, die auf Fragen verwendet werden, die keinerlei realen Einsatzpunkt mehr haben, sondern lediglich auf eine Wirklichkeit rekurren, die derselben Forschungseinheit entspringt, die behauptet auf diese zu antworten (Luhmannianer_innen assoziieren an dieser Stelle häufig etwas, das in die Wortkette ‚Selbstreferentialität von Systemen‘ mündet; ebendies wird aus schizoanalytischer Perspektive in den Begriffen des neurotischen Zeichentauschs beschrieben).

Es ist eigentlich fast eine Binsenweisheit: (Neurotische) Wissenschaft schafft sich ihre Probleme selbst und behauptet sodann, sie zu lösen. Wie sollte man einen Schizophrenen also davon überzeugen, dass er es ist, der in seiner eigenen Welt lebt?

Drittens vernichtet man den Psychotiker also, indem man ihn wie einen Neurotiker behandelt (vgl. I.6). Ruft er aus ‚Das führt doch zu nichts!‘, glaubt das neurotische Ohr, er wolle eine Diskussion anzetteln und Recht behalten, also zum Beispiel darauf bestehen, dass das andere Paradigma das tollere ist. Das neurotische Ohr glaubt, einen anti-autoritären Angriff zu hören, einen Querulanten. Es hört nicht den Schmerz, die Verzweiflung, die Wut oder die Trauer, sondern es hört nur die Worte, die es auf dieser Textebene als ‚Kritik‘ an seinem Forschungszugang und/oder seiner Person interpretiert. Da es in der ödipalen Welt so sehr darum geht, seinen Posten zu verteidigen, kann das neurotische Ohr kaum glauben, dass der Dorfnarr ihm tatsächlich nur helfen wollte, (sich oder etwas) zu sehen – eine *Sackgasse zu erkennen*.

Wird diese Lesart – dass es ein lieb gemeinter Hinweis war, aus dem man etwas machen kann – ausgelöscht, entfacht sich im ungünstigsten Fall eine destruktive Dynamik: dann werden aus benignen Schizophrenen mitunter auf einmal wirklich aggressive Schizophrene, insbesondere wenn sie diese Dynamiken noch nicht durchschaut und durchgearbeitet haben, weswegen in der Literatur auch mit dem Labeling-Approach in der Schizophrenie-Forschung gearbeitet wurde und wird (s. z.B. Bonin 1984, 60): Indem eine neurotische Diskursgemeinschaft die Intervention des Dorfnarren als Angriff deutet und abwehrt, versagt sie sich selbst die Möglichkeit des friedlichen Verweises auf ihr Außen und wiederholt stattdessen die Errichtung und Zementierung der eigenen Verstehensgrenze (vgl. Bock 2009b, 129). Fronten bilden sich. Die Worte und argumentativen Knüppel werden härter.¹⁷

Hat man diese Dynamik einmal durchschaut aber, erlernt man zwei Diskursmodi und lernt zu fragen, wann welcher davon dran ist (genauer in I.3). Wer mich auf Konferenzen beobachtet, erblickt daher zwei Seiten von mir. Manche kennen mich als eine der sanftmütigsten, unterstützend-

¹⁷ Ich teile die Intuition von David Cooper (1971, 31), Thomas Bock (2009a) und anderen Wissenschaftler_innen, die mir auf meiner Reise begegnet sind, dass das kasernierte psychotische Wesen mit jeder Gewalterfahrung in (totalen) Institutionen ein Stück seiner ursprünglichen Sanftheit und Friedfertigkeit verliert. Diese zurückzugewinnen ist ein langer Weg.

sten Nicht-Kritiker_innen, die in vielen Einzelgesprächen Arbeiten so beraten hat, dass sie einen neuen Ausweg aus einer Sackgasse finden (Modus Dr. Jekyll). Meine Königsdisziplinen sind a) Menschen, die Orientierung suchen, ohne sich dabei gleich einer Genealogie unterwerfen zu wollen/müssen (insb. junge Wissenschaftler_innen und Menschen aus der Praxis) und b) erfahrene Wissenschaftler_innen, die gezielt etwas Neues für sich entdecken wollen, weil sie das Gefühl haben gerade zu sehr ‚im eigenen Saft zu schmoren‘ (gewissermaßen Menschen, die in ihrem Heimatdorf derzeit einen Lagerkoller empfinden). Andere wiederum kennen mich aus mal spaßigen, mal heftigen akademistischen Wortgefechten (Modus Mr. Hyde). Wer mich länger kennt – meine Heimat-AG in Bielefeld zum Beispiel – kennt auch beide Gesichter von mir. Sie waren es, die mir gesagt haben, ich solle lieber die jetzige Einleitung – die ‚Dr. Jekyll‘-Version – nehmen, auch wenn die andere – die ‚Mr. Hyde‘-Version, eine wütende, heftige, bissige Einleitung – mitunter große Fans hatte;¹⁸ und ich bin ihnen sehr dankbar dafür. Wenn einer fragt, was das Besondere an den Bielefelder Versuchsschulen ist, dann antworte ich: Es ist ein Ort, der unfassbar viel Streit aushält, ohne dass es ihn jemals ganz zerreißt. Egal, wann man sie besuchen kommt, irgendwo brennt es immer, irgendwas ist gerade emotional eskaliert, irgendwer streitet. Man flickt sich wieder zusammen. Man streitet zusammen weiter. Solche Diskursgemeinschaften sind etwas ganz Besonderes. Irre wie ich sind existentiell darauf angewiesen; und – wie ich finde – die Wissenschaft auch. Bisher habe ich an keinem Ort in meinem Leben so viel Heilung und Versöhnung gefunden (und so produktiv sein können) wie dort, wo Dr. Jekyll und Mr. Hyde willkommen sind, und keiner von beiden je exkludiert wurde. Diskursgemeinschaften, die Dr. Jekyll exkludieren nämlich, haben kein Interesse an freundlichen Verbindungen und interdisziplinären Gesprächen (der seltenere Fall); Diskursgemeinschaften, die Mr. Hyde exkludieren, haben kein Interesse daran, dass unter den Teppich Gekehrtes aufgewühlt wird, sie fürchten den Streit, die Emotionen, die Kämpfe, die ausbrechen, wenn klare Linien gezogen werden. Die Forderung der rhizomatischen Methode, die materialen Bedingungen der akademischen Produktion (wie z.B. den Ort, an dem etwas geschrieben wurde) offenzulegen, wird an dieser Stelle zu einer Einladung zu überlegen, wie es um die eigene Organisation, in der man arbeitet, bestellt ist: Manche arbeiten an Orten, die zu harmoniesüchtig sind, und viel

¹⁸ (insbesondere unter jenen, die finden, dieser Inklusionsdiskurs gehöre mal so richtig aufgeräumt und die ganze Scheiße müsste endlich auf den Tisch; Heftige Wortgefechte müssen schließlich auch manchmal sein...)

Energie darauf verwenden, Streitlinien zu verleugnen. Andere arbeiten an Orten, an denen Menschen fast nur noch gegeneinander arbeiten und kaum noch zusammen. Beides verführt zu Fehlschlüssen.

Im ersten Fall werden paradigmatische Linien nivelliert, wird Inkommensurables verschwiegenerweise zu einem Brei verrührt, werden politische Widersprüche übersehen. Im zweiten Fall werden Gegensätze produziert, wo keine sind, auf Unterschiede beharrt, die nur zu Verkaufs- und Profilierungszwecken herausgearbeitet werden. Es lohnt sich daher, immer mal wieder darüber zu stolpern, ob die eigene Organisation/Diskursgemeinschaft eine dieser Tendenzen zeigt. Liegt man nämlich diagnostisch falsch und fordert im Mr.Hyde-Stil ‚kritische Diskussionen‘ in einem Dorf, das völlig außer Stande ist, etwas anderes zu tun als sich voneinander ‚kritisch abzugrenzen‘, verhärtet man die diskursive Schieflage statt tatsächlich für eine bessere Diskurskultur in der Wissenschaft zu sorgen. Vice versa richtet man Schaden an, wenn man sich im Dr.Jekyll-Stil nach ‚gemütlichem Austausch‘ mit ‚viel Offenheit‘ für ‚plurale Perspektiven‘ sehnt, während das Grundproblem darin liegt, dass man sich mal ordentlich fetzen müsste. Ein Methodenstreit ist eben kein Streichelzoo.

So mache ich es daher auch, wenn ich zum Vortragen in einem Dorf zu Gast bin: *Ich erkundige mich zuerst, ob der Laden derzeit zu zerstritten oder zu harmoniesüchtig ist; Und je nach dem, was davon der Fall ist, lässt sich die Theorie der trilemmatischen Inklusion so auslesen, dass sie die Einsatzpunkte der Anderen wertschätzend anerkennt, um einen verhärteten Streit zu schlichten und zu dynamisieren oder aber sie kann so ausgelesen werden, dass sie einem allzu harmonistischen Feld beibringt, dass hier eben nicht alle dasselbe wollen und so einen produktiven Streit entfachen helfen.* Das geschriebene Wort ermöglicht diese Adaptabilität und Kontextsensibilität nicht; daher müssen die Leser_innen diese Arbeit selbst erledigen und die Entscheidung, wer von beiden – Dr. Jekyll oder Mr. Hyde – gerade Vorrang hat, selbst treffen.

Es hat Gründe, dass in der Novelle Dr. Jekyll promoviert ist und Mr. Hyde nicht. Im Idealfall aber brauchen wir keine fiktiven Settings, um solche Kritiken am Wissenschaftsbetrieb zu artikulieren. Zunehmend lässt sich darin beobachten, dass die Nötigung sich in Anträgen zu verkaufen, zu einem falschen Harmonismus führt, denn in der Verkaufslogik sind wir bekanntlich alle ganz hervorragend, ja sogar ‚exzellent‘. Dieses Spiel mitzumachen, schließt jedoch den Diskursraum gegenüber einer Form von Streit, die uns im Wissenschaftsbetrieb heilig sein sollte.

Gelegentlich (und insbesondere, wenn man gerade damit befasst ist, sich zu verkaufen...) passiert es, dass Menschen *Angst* vor Dorfnarren empfin-

den und äußern: Diese Projektion des ‚Gefährlichen‘ auf den schizophrenen Körper, die auf das wirkmächtigste Vorurteil gegenüber psychotischen Menschen rekurriert, ist Teil der Dynamik, in der ein Dorfnarr als Aggressor erlebt wird, um ihn sodann zum Sündenbock für etwas zu machen, das der eigenen Diskursdynamik entspringt. Es ist jedoch nicht Mr. Hyde oder der Dorfnarr, den wir fürchten sollten, sondern ebenjenes falsche Bild von ‚Exzellenz‘, das uns dazu verführen will, finanziellen Erfolg mit Wahrheitsanspruch zu verwechseln.

Daher brauchen wir Mr. Hyde – zwischen uns, unter uns und *in uns*. Ich liebe meinen Mr. Hyde und habe ein gutes Verhältnis zu ihm: er beschützt mich gegen alle Menschen, die mir unterstellen, ich sei böse, dumm und degeneriert. Das ist sein Job; und den macht er gut. Nur weil Mr. Hyde existiert, ist diese Arbeit überhaupt angreifbar und dadurch diskursfähig. Dr. Jekyll allein wäre ein Opfer, das sich immunisiert, weil es immer freundlich und lieb antwortet und niemals mit der Säge ein Gegenargument zerlegt.

Dr. Jekyll und Mr. Hyde erfüllen also verschiedene Diskursfunktionen: Mr. Hyde ist ein Logizist. Er antwortet, wenn es einen argumentativen Gang zu verteidigen gilt und ist dafür zuständig, Angriffe von Menschen abzuwehren, die eben kein valides Argument haben. Dr. Jekyll hingegen ist Teil des diplomatischen Chors; er passt sich stets an, übersetzt zwischen Parteien und sucht nach friedlichen Übereinkünften.

Über die Verbindungslinie von Whiteheads amerikanischem Pragmatismus zu Deleuze (und Guattari) heißt es daher im Dr. Jekyll-Plüschmodus: „elle affirme qu’il faut refuser le droit de disqualifier.“ (Debaise & Stengers 2017, 3); beide affirmieren, dass wir das Recht verlernen müssen, andere zu disqualifizieren. Das ist es, was man vom Dorfnarren lernen kann. Stattdessen soll *aus der Mitte* des Dorfes heraus gedacht werden:

„Ensuite, ne pas admettre de principe de jugement hors situation, qui domestiquerait cette multiplicité en termes de catégories ou d’exigences qui lui sont étrangères. Toute pensée est de ce point de vue absolument située, engagée dans la situation dont elle émerge et qui lui donne sens.“ (ebd.)¹⁹

¹⁹ „Folglich gilt es, kein Prinzip des Urteils anzulegen, das von außerhalb der Situation stammt und das diese Vielheit bezüglich der Kategorien oder (An-)Forderungen, die ihnen fremd sind, domestizieren würde. Alles Denken ist gemäß dieser Betrachtungsweise absolut situiert, engagiert (oder eingebunden) in die Situation, aus der es emergiert und die ihm Sinn gibt.“

Das Zulassen einer Heterogenität an Denkstilen ist essentiell für das weitere Reifen der Wissenschaft. Jedes Theoriedorf muss in die Lage versetzt werden, irre Einwürfe zu hören, ohne sie zu disqualifizieren oder ihnen durch ein Einziehen in die gewohnten, hörbaren Bahnen die Spitze zu nehmen. Inklusion muss im Wissenschaftsbetrieb bei sich selbst beginnen; und zwar mit einer Selbstbeachtung der Diskurslogiken, welche die Selbstbehauptung von Theorieströmungen über fragwürdige Exklusionen gewährleisten.

In einer anderen Formulierung, die ohne psychologische Konstruktionen auskommt, klingt dasselbe so: Das Motto dieser interdisziplinären Arbeit ist: *„Das Nachbardorf weiß es“*. Daher kann der Dorfnarr wandern. Die Tragödie des Dorfnarren vollendet sich in dem Moment, in dem das Nachbardorf, das die unberechtigte Exklusion im vorherigen Dorf bezeugte, ihm Asyl gewährt, um ihn dann selbst hinauszuschmeißen, wenn er dort dasselbe wieder tut.

Deshalb schreiben sogar atheistische Lacanianer (Zizek 2012; Zizek 2015, 66ff) so gerne über die Bibelstelle, in der es heißt, man solle seine Nachbar(disziplin)e(n) lieben (wie sich selbst). Sich von ihnen fernzuhalten und ihr Urteil zu fürchten, rekurriert auf eine Angst, die viel tiefer sitzt als bloß jene, sich in der Öffentlichkeit zu blamieren. In der Ablehnung oder der Angst vor den Nachbarn zeigt das neurotische Subjekt die Angst vor sich selbst und vor der Erkenntnis des eigenen Eingewobenseins in eine Diskursgemeinschaft. Das Erkunden der Nachbarschaft birgt das Risiko der Selbsterkenntnis der Gruppendynamiken, in die man in seinem Heimatdorf verstrickt ist und der Effekte, die dies auf einen hat. Das psychotische Denken unterwandert diese Mechanismen durch Wandern. Die harte Unterscheidung zwischen Neurotiker_innen und Psychotiker_innen macht daher in der Praxis oft keinen Sinn, da ein jeder Mensch, der in einer anderen Diskursgemeinschaft zu Gast ist, das Potential zu einer solchen Dorfnarren-Intervention hat. *Die Kapazität hängt am Wandern, nicht an dichotom gedachten psychischen Strukturniveaus*. So gesehen geht es in nicht-psychologischen Termini um *Gastfreundschaft*.

Schizo-Nomad_innen verfügen durch dieses Wandern über ein sehr breites Wissen und behalten aufgrund der Absenz von Verstrickungen der Art, wie sie das Wesen der Neurose kennzeichnen, den Überblick. Der Antipode zur Schizonomadin ist daher der Zwangsneurotiker, der zwar detailverliebt und akribisch ist, dafür aber den Überblick verliert. Tief verwurzelt und daher unbeweglich-verhaftet, liefert er (in nicht pathologisierenden Termini) das Gegenbild der Tiefenexploration. Er hat tiefes Wissen. Das

Rhizom aber zieht sich – wie jede Karte – in eine flache Breite. Dieser Überblick ist teuer bezahlt und hat freilich auch Nachteile: er rührt daher, nirgends Zuhause zu sein, immer weiter zu ziehen, nomadisch umher zu irren, nichts festzuhalten, zuweilen haltlos durch die Gegend zu fallen und so häufig auch unfreiwillig Neuland zu betreten. Gleichzeitig aber erwirbt man dabei einen Reichtum an Blickwinkeln und Zugängen, ein hypertrophiertes Vokabular und eben eine Karte.

Die meisten Menschen liegen zwischen diesen Extrempolen der orientierungslosen Tiefenexploration und der verflachten Orientierung und gewiss ist diese eine Dimension nicht hinreichend, um die Vielfalt der Denkstile unter den Menschen zu beschreiben.²⁰

Es ist mittlerweile eine akzeptierte Tatsache, dass sich gewisse wissenschaftliche Leistungen nicht erbringen lassen, wenn man Irre nicht inkludiert und mit den Stärken arbeitet, die sie einbringen. Ein Beispiel für einen berühmten Zwangsneurotiker ist Allan Sandage, der Assistent des Hubble-Teleskops, der sein Leben damit verbrachte, Aufnahmen zu archivieren (nach dem immerselben Schema; das ist schließlich der Sinn eines solchen Archivs) und sein Personal zusammenzustauchen, wenn dabei irgendetwas einen Millimeter verrutscht (Hofmann & Hoffmann 2010, 3f). Was würden wir ohne ihn tun? Es ist eine der wenigen tiefen Überzeugungen, die ich habe: *Alle Denkstile haben ihren Platz in der akademischen Welt.*

Mit der Heterogenität an Denkstilen im Wissenschaftsbetrieb zu arbeiten soll dabei auch als Einladung verstanden werden, sich stärker mit dem eigenen Lernen zu befassen und zu erkunden, wann einem das Lernen leicht fällt. Welche Erkenntnisse fliegen mir regelrecht spielerisch zu? Wann erscheint mir ein Text als sperrig? Welches Denken ist mir intuitiv und welches muss ich mir mit einem Stapel Handbücher und Einführungen mühsam eintrichtern? Boban, Kruschel und Tiedecken (2014) sprechen in diesem Kontext von der Mathetik als der „vergessenen Schwester“ der Didaktik und heben die Bedeutung dieser für inklusive Kontexte hervor: Bei Comenius als Gegenbegriff zur Didaktik entworfen, bezeichnet Mathetik die Kunst des Lernens. In einem spielerischen, experimentellen Verhältnis zur Welt übernehmen die Lernenden Verantwortung für den eigenen Lernprozess, was die Mathetik zu einem notwendigen Teil einer jeden Selbstermächtigung macht (s.a. IV.DE1). Statt alle Probleme des Lernens auf die Lehrenden abzuwälzen, gilt es selbstkritisch zu fragen,

²⁰ Quer dazu liegen, um nur zwei weitere Achsen als Beispiele zu nennen, die Kontraposition von zwanghaftem und histronischem/hysterischem Sprachstil und die Kontraposition von schizophrenem und manischem Schreiben.

wie man sich selbst (z.B. durch Autoritätenhörigkeit und ein Verweilen in Abhängigkeit von den Lehrenden) im Lernen behindert. Mit Verweis auf Holzkamps (1995) Unterscheidung zwischen expansivem und defensivem Lernen erläutern sie die Selbstpassivierung des lernenden Subjekts, das nur noch auf Anforderungen reagiert, die es als von Außen kommende konstruiert (vgl. Boban & Hinz 2012). Auch im Wissenschaftsbetrieb macht sich ein defensives Schreiben breit, wenn der spielerische Umgang mit der Sache nicht kultiviert wird. Promovieren wird dann ein Kampf, Forschen ein Mühsal statt einer aufregenden Erkundungsreise. Man könnte also zusammenfassen, dass es darum geht, jenen Stil zu finden, der es einem ermöglicht, *sich das spielerische Verhältnis zu Wissenschaft und Forschung zurückzuerobern*. Der Dorfmann tut dies, indem er sich selbst das OK dazu gibt, nicht verwurzelter Teil einer Diskursgemeinschaft zu sein, sondern zu wandern. Diese radikale Freiheit des Spielerischen ist es, die auch das Rhizom umarmt: es muss erlaubt sein, mit seinen Daten zu spielen, mit seinen Texten Unfug zu machen, über sie und sich selbst zu blödeln.

Wir alle* werden im Denken be_hindert, haben blinde Flecke oder sind für etwas taub. Diese Vielheit kommt zu der Paradigmenvielfalt noch hinzu, ist aber deutlich weniger diskutiert. In der Schreibberatung geht sie oft unter. In den schlimmsten unter den Beratungsstellen zu ‚wissenschaftlichem Schreiben‘ wird gar immer noch suggeriert, es gäbe einen – ja, *den* wissenschaftlichen Schreibstil.²¹ Unsere philosophischen Nachbar_innen lachen sich schief. Vielleicht aber ist es auch tief traurig, dass auf diese Weise suggeriert wird, es könne nur einen wissenschaftlichen Stil, nur einen wohlgeformten Charakter geben, der diese Wissenschaft im Singular adäquat betreibt.²²

²¹ Diese Arbeit wurde daher nur sehr vorsichtig einem Korrekturat und Lektorat unterzogen. Ich wollte nicht, dass mein schizophreses Schreiben gänzlich geglättet wird. Dies betrifft insbesondere den mimetischen Stil, die Echolalie, Satzmelodie, Paragrammatismen, bestimmte Formen des Neologismierens und Para_Phrasierens (vgl. Eggers 2011a, 42ff)

²² Da ich bis dato Vorurteile vor Humboldt hatte, traf es mich überraschend, denselben Gedanken bei Weiss (2008) mit Humboldt und Fleck artikuliert zu sehen. Dort klingt dies wie folgt: „Die Steigerung der Fähigkeit, denkstilgebunden Gestalten zu sehen, und so immer mehr doch völlig gleichartige Tatsachen anzusammeln und die Begriffe zu bestätigen, geht einher mit dem Verlust, Widersprechendes, Heterogenes wahrzunehmen. [...] Dies ist die bekannte paradoxe Figur: Das, was Sprechen, Denken, Forschen erst ermöglicht, schränkt es gleichzeitig ein. [...] So muss die Sprachvielfalt nicht als zu überwindender Mangel oder als Strafe eines überheblichen Turmbaus gesehen werden, sondern kann als bildender Widerstand dazu beitragen, dass man anders spricht als man spricht.“ (ebd., 160f).

Da ich davon ausgehe, dass alle Denkstile ihren Platz in der wissenschaftlichen Welt haben, geht es um Figuren der Passung zwischen Denkstilen, Methoden, Paradigmen und Themenfeldern und nicht darum, den einen über den anderen zu stellen. Folgerichtig geht diese Arbeit *nicht* davon aus, dass der rhizomatische Denkstil der bessere oder auch nur ein besonders toller ist. Es wird nur davon ausgegangen, dass das Bezeugen im Vergleich zum Überzeugen derzeit unterrepräsentiert ist.²³ Aus dieser ‚Lücke‘ oder dieser mangelnden Heterogenität an Denkstilen ergibt sich das Potential des rhizomatischen Denkens in manchen Feldern. Je desorientierter ein Diskursfeld ist, desto größer ist das kritische Potential des Kartographierens. Je stärker es an vernetzendem Denken mangelt, desto dringender braucht es mehr Rhizome. Das macht Rhizombilden nicht zu einem überlegenen Denkstil, sondern zu etwas, das in einer gegebenen Situation (kontra-)indiziert sein kann.

Auch aktuellere Studien belegen, dass das psychotische Denken mit einer überdurchschnittlichen Kreativität und Fähigkeit zur *Abduktion* einhergeht (Ketteler 2012), also genau der Fähigkeit, die es für das Generieren neuer Verbindungen braucht, da man nur durch Abduktion den letzten Graben überwindet (Peirce 1991). Vorgehensweisen, die diese Kreativität in besonderem Maß erfordern (wie die im weiteren Verlauf eingesetzte Grounded Theory Methode, s. I.A), liegen dementsprechend nahe.²⁴ Aus der Perspektive der phänomenologischen Psychiatrie wird für Fälle wie meinen von einer „Hyperperspektivität“ ausgegangen (Breyer 2012); ein anderes Wort für den im Rhizom beschriebenen ständigen Perspektivenwechsel durch nomadisches Wandern. Die fünf Qualitäten des psychotischen Denkstils, der in dieser Buchreihe vorgeführt wird, sind:

- ortlos; weitläufiger Überblick durch nomadisches Umher_irren → Wenn ich groß bin, werde ich ein Atlas.
- heimatlos; Kein falscher Respekt vor disziplinären Schranken → exzellent darin, interdisziplinäre Diskurse durch Verkettungen voranzubringen.
- nicht-hierarchisch; kein falscher Respekt vor akademischen Titeln und anderen akademistischen Eskapaden → bindet auch Wissen aus den Bereichen Aktivismus und pädagogische Praxis (und andere üblicherweise entwertete und im Vergleich zu wis-

²³ Wobei ich mich an schlechten Tagen frage, ob selbst das Überzeugen fehlt, da es durch ein ‚(sich) Verkaufen‘ ersetzt wurde...

²⁴ Zur Konzeption von Abduktion nach Peirce in Verbindung mit der Grounded Theory-Methode siehe auch Reichertz (2011, 281ff.)

senschaftlichen Publikationen herabgesetzte Wissensformen) mit in das Rhizom ein.

- verwaist; kein genealogischer Ballast → statt ideengeschichtlichen Verortungen, die disziplinäre Schranken installieren statt sie abzubauen, geht ein Rhizom voll und ganz vom Gegenstand aus.

- ereignishaft; kein Vorrang des Paradigmas vor dem Gegenstand; es geschieht, was geschieht und das Reale bricht einfach ein → die Knotenpunkte sind immer die politischen Einsatzpunkte, um die es bei Inklusion geht.

Dieses Buch ist eine Inspirationsmaschine; eine „Wunschmaschine“²⁵, wie Deleuze und Guattari sagen würden, es entspringt einem „schizophrenen Unbewußten“ (1977, 49), das gleichzeitig fachlich gut ausgebildet ist und liefert so selbst einen Beitrag dazu, mit einer Heterogenität an Denkstilen und Perspektiven Wissenschaft zu betreiben.

Jetzt, wo die Katze aus dem Sack ist, kann ich Ihnen auch die Nachteile des psychotischen Denkstils nennen.²⁶ Der hervorstechendste ist, dass

²⁵ An dieser Stelle entspinnt sich die Kritik Irigarays an Deleuze und Guattari, die sich darauf konzentriert, ob das Rhizom die Enteignung der Frau nicht verdoppelt. „Und nimmt die Wunschmaschine nicht noch einmal zum Teil die Stelle der Frau oder des Weiblichen ein? Ist sie nicht eine Art Metapher, von der die Männer Gebrauch machen können? Z.B. durch ihr Verhältnis zum Technokratischen? Oder auch: Kann diese >Psychose< die >der Frauen< sein? Wenn ja, ist das nicht eine Psychose, die ihnen den Zugang zum Lustempfinden verbietet? Zumindest zu ihrem Lustempfinden? D.h. Zu einem anderen Lustempfinden als dem abstrakten – neutralen? – der geschlechtlichen Materie. Mag sein, daß so ein Lustempfinden für die Männer eine Entdeckung, ein Mehr an genießen, in einem phantasmatischen >Frau-Werden< ist. Den Frauen ist es längst vertraut, denn ist der organlose Körper für sie kein historischer Zustand? Und läuft man nicht Gefahr, der Frau diese/ihre noch nicht territorialisierten Räume, wo ihr Begehren aufkommen könnte, noch einmal wegzunehmen?“ (Irigaray 1977, 146f). Diese Kritik ist für vorliegende Arbeit hinfällig, da ich das Rhizom rückwärts ausgelesen habe als eine Anleitung zum Neurotisch-Werden und Mann-Werden. Ich muss nicht fragen, ob dies die ‚Psychose‘ der ‚Frauen‘ ist: ich weiß, dass das meine Psychose ist. Meine Frage war, wie ich damit arbeiten kann (siehe auch nächste Fußnote).

²⁶ Jetzt, wo die Katze aus dem Sack ist, ist außerdem evident, was ich mit den Werken von Deleuze und Guattari gemacht habe: Ich habe sie – technisch gesehen – invertiert ausgelesen und das auf zwei Ebenen: Die beiden schreiben vom männlichen Standpunkt über das Frau Werden, während ich vom weiblichen Standpunkt aus spreche und schreibe. Die beiden schreiben von einer Befreiungsbewegung. Sie sind nicht-psychotisch und wollen sich von Fixierungen lösen. Ich hingegen bin psychotisch und habe die Bücher als eine Bauanleitung für Fixierungen benutzt. Neurotische Subjekte lesen diese Bücher, um ihre Neurosen zu reflektieren und loszulassen; ich lese sie, um etwas festzuhalten, Orientierung zu finden, einen Rahmen für mein Dasein zu gewinnen – um eine Möglichkeit zu entdecken, *lesbar* zu werden. Die Psychoterikerin (fem.) liest das Rhizom auf der Suche nach der

ich aufgrund meiner zerschossenen multiplen ~~Persönlichkeits~~struktur keine Position *als* eigene vertreten kann. Meine Beeinträchtigung besteht im Wesentlichen darin, dass mein biographisches Gedächtnis nicht auf die gewöhnliche Weise funktioniert und ich keine kohärente Persönlichkeit habe: Ich mag es daher nicht, wenn Leute mich (zum Beispiel vor Vorträgen) *als* Person ‚vorstellen‘ wollen (Dabei gibt es so schöne konnexionistische Alternativen, wie z.B. zu erzählen, was man sich für das Gespräch oder den Diskurs *wünschen* würde und was das mit den anderen Perspektiven im Raum zu tun hat). Insbesondere muss ich etwas rudern, wenn man mich überraschend auf Dinge anspricht, die länger als zwei bis drei Jahre her sind, da ungefähr bis dahin meine biographische Kontinuität reicht, ohne dass das Gefühl der Kohärenz abbricht. Neurotypische Menschen adressieren einen jedoch zumeist mit dieser Kohärenzunterstellung: Sie gehen davon aus, dass man immer noch die Alte ist; ich aber werde ständig jemand Anderes.

Dieses Symptom rührt von einer sehr früh in der Entwicklungslogik zu verortenden Scham darüber *als* Person aufzutauchen (auch als „Individuation“ bezeichnet). Ich vertrete aufgrund dieser Dissoziationen und biographischen Verflüssigungen keine Position und keine Schule; alles in meinem Leben ist kontextabhängig. Ich bin Statistikerin, wenn es inhaltlich Sinn macht und gerade eine gebraucht wird, und wenn nicht, dann halt nicht. Mit keiner wissenschaftlichen Annahme oder Denkschule bin ich essentiell identifiziert. Das heißt es, dass Rhizome ihren Leser_innen kein Gegenüber bieten und sie in diesem Sinne ‚alleine‘ lassen. Man muss beim Lesen ganz bei sich bleiben. Man findet in mir keine Vertreterin, an der man sich abreiben kann. Ich bin keine Autorität, gegen die man kämpfen kann. Wer es als befriedigend empfindet, Recht zu haben, beißt bei mir auf Granit, gerade weil ich nicht Recht behalten will/kann. Der Tod des Autors, wie in Abschnitt I.1e beschrieben, ist für mich keine intellektuelle Spielerei; er findet in *be_hinderten* Menschen wie mir seine Vollen- dung. Foucault erläutert dies am Beispiel Artauds:

Möglichkeit, neurotisch zu werden (oder dies wenigstens zu approximieren). Deshalb ließe sich der vorliegende Methodenteil auch nicht gänzlich mit Irigarays feministischer Psychosentheorie bestreiten, da diese selbst Frau ist und *als* solche kämpft. Es ist nur konsequent: Egal ob bei Deleuze und Guattari oder bei Irigaray – da beide versuchen, widersprüchlich schreibend eine Ordnung zu zersetzen, erstellen sie am Ende des Tages keinen neuen Dreisteller. Ich aber, die ich mein Leben lang nur dafür gekämpft habe, eine Ordnung zu finden, gehe denselben Weg in Gegenrichtung. Was Irigaray, Deleuze und Guattari als oppressiv erscheint, war meine Rettung: Form, Pflicht, Unterwerfung, formale Logik.

„Der Wahnsinn ist der absolute Bruch mit dem Werk; er bildet den konstitutiven Moment einer Abschaffung, der die Wahrheit des Werks in der Zeit begründet; er umschreibt seinen äußeren Rand, die Linie des Zusammenbruchs, das Profil gegenüber der Leere. Das Werk Artauds empfindet im Wahnsinn seine eigene Abwesenheit, doch diese Prüfung, all die Worte, die einer fundamentalen Abwesenheit von Sprache entgegengeschleudert werden, der ganze Raum voll physischem Leid und Schrecken, der die Leere umgibt oder vielmehr mit ihr in eins fällt, all dies ist das Werk selbst: der steil abfallende Hang über dem Abgrund der *Abwesenheit des Werks*.“ (Foucault 2003, 65)

Meine Be_ Hinderung befördert, so gesehen, eine kleine wissenschaftliche Utopie: ein Schreiben, bei dem es tatsächlich keine Rolle spielt, wer gerade spricht (Sie müssen sich keinerlei Mühe geben, meine Position im Sinne irgendeiner auktorialen Intention zu ‚verstehen‘, denn sie ist in ein paar Monaten sowieso wieder eine andere), bei dem es nur um das Denken und die Sache geht, nicht um auktoriale Intention und Werkeinheit, sondern nur darum, *mit Argumenten und Perspektiven zu spielen*. Ich bin vollends antwortfähig solange es wirklich um die Sache geht. Mit mir kann man alles diskutieren, was im Rahmen paradigmatischer, theoretischer oder auch praxisbezogener Streits liegt. Das einzige, was ich nicht kann, ist *als* Person einen Zugang oder eine These *als* meine *eigene* zu verteidigen.

Wer nun glaubt, es sei eine Beeinträchtigung, nicht Recht haben und überzeugen zu wollen, verrät zuallererst sich selbst.²⁷ Das ist nicht das Problem.

Wochen und Monate kann ich mit einem Gedanken, einer Theorie, einem Paradigma spielen ohne jemals in einem essentiellen Sinne zur ‚Anhängerin‘ dieser Schule zu werden. Wann immer einer also darauf besteht, mich *als* eine solche ‚Anhängerin‘ oder ‚Vertreterin‘ anzugreifen und mich

²⁷ So lässt z.B. auch die Nikomachische Ethik keinen Zweifel daran, dass ‚Überzeugen Wollen‘ und das Genießen des ‚Sich Durchsetzens‘ infantile Figuren des unreifen Geistes sind: „Starrsinnig sind die Eigensinnigen, die Unwissenden und die Rüpel; die Eigensinnigen lassen sich dabei von Lust- oder Unlustempfindungen bestimmen: sie freuen sich über ihren Sieg, wenn ein Versuch, sie umzustimmen, misslungen ist, und sie ärgern sich, wenn ihr Wille sich nicht durchsetzt – wie es bei Volksbeschlüssen passiert.“ (NE, VII.10; Aristoteles 1985, 200 [1151b 8-30]); oder wiederum psychologischer gewendet: „Selbstliebe kennt keinen Hochmut. [...] Prahlendes Benehmen entsteht, wenn man es darauf anlegt, die Zustimmung und Gunst anderer zu erringen. Der Einzelne macht dabei seine Selbsteinschätzung von den Ansichten und Meinungen anderer abhängig. Wäre das nicht so, dann fehlte der Grund, die anderen überzeugen zu wollen.“ (Dyer 2007, 57)

auf eine Position festzunageln, schießt er zuverlässig daneben. Stattdessen kann ich zahlreiche Positionen mimen und eben als Perspektivwechsel oder als Annahme um der Argumentation willen einbringen. „Annahme um der Argumentation willen“ – eine wunderschöne Wortkette, nicht? Und wann immer ein ganzes Diskursfeld verlernt, so einzuleiten, zieht die Selbstverblödung ein. In der Philosophie reagieren Menschen auf diese Wortkette typischerweise mit einem konditionierten ethischen Reflex, sich auf die Anderen probeweise einzulassen. *Dort bin ich noch nie als schizophren aufgefallen.* Liert und befreundet mit Philosoph_innen führe ich ein glückliches Leben.

Deshalb jedenfalls sind wir so gute Kartenmacher_innen: *sich mindestens probeweise auf die Andersdenkenden einlassen* – darauf kommt es an. Während in den meisten Zusammenstellungen von Theoriezugängen (auch in den genealogischen) reflektiert wird, ob die Darstellung aufgrund persönlicher Präferenzen tendenziös ist, lese ich meine Arbeit einfach in verschiedenen Ego-States Korrektur.²⁸ Jeder Absatz wurde zu einem Zeitpunkt geschrieben, in dem ich in dem jeweiligen Paradigma etwas Gutes und Brauchbares und Wichtiges gesehen habe. Das heißt es – in aller Radikalität ausgelegt – zu sagen, dass man „nur aus Liebe“ zitiert (Deleuze & Guattari 1977, 40). Gleichzeitig besteht meine Störung darin, dass ich in pathologischem Ausmaß im nicht-identifizierten Abstand zu mir selbst stehe. Ich bin von weiten Teilen von mir dissoziiert, entdecke mich selbst immer wieder neu.²⁹ Ich lese dieselben Passagen also nochmals mit zeitlichem Abstand und stolpere darüber, wer ich derzeit ‚war‘ und reflektiere sodann beim Wiederlesen, ob das so bleiben muss oder ob ich es nochmals umschreibe oder aber ich kommentiere einfach aus kritischem Abstand und hänge es als weiteren Absatz an. Auch normale* Menschen, so habe ich mir sagen lassen, kennen das Gefühl in ein Paradigma hineingezogen zu werden, wenn man sich mit vielen Menschen

²⁸ Manche nennen dieses Verfahren ‚Erstellen einer *inneren* Landkarte‘. Auch hier wird dementsprechend mit der Karten-Metapher gearbeitet (Deistler & Vogler 2005, 173; Haddock 2001, 217; Huber 1995)

²⁹ Dieser auch als „Depersonalisation“ bezeichnete Aspekt führt zum „Niemand Werden“ (s. IV.ND4). Depersonalisation stellt dabei einen „Schutz vor dem tatsächlichen Abgleiten in die Psychose“ (Lukas 2008, 173) dar. Dies ist demnach kein negativ zu bewertender Mechanismus, sondern ein Abwehrmechanismus im besten Sinne eines Schutzmechanismus vor dem Entgleiten. Er bezeichnet eine benigne Unterwerfungsfähigkeit. „An die Stelle des >Ich bin es, der...< tritt das Gefühl des Zweifels, der Fremdheit, der Leere.“ (ebd.). Was geschieht, wenn diese Unterwerfungsfähigkeit fehlt, lässt sich leicht an den schreienden, fremd-aggressiven Schizophrenen beobachten, deren Vulnerabilität eine ganz andere Farbe hat als meine.

umgibt, die ihm folgen. Es erscheint einem – durch bloße Wiederholung – zunehmend plausibler, man sozialisiert sich in den Stall ein, übernimmt die Formulierungen und Denkweisen. Dieser Mechanismus ist bei mir hypertrophiert. Da ich aber niemals bleibe, sondern immer wieder Abstand nehme, bin ich ein Chamäleon; vielleicht auch ein Papagei oder ein Schmetterling.

Wenn man die Be_Hinderungen und Sackgassen des eigenen Denkens kennt, lernt man aufrichtiger zu schreiben und mit zunehmender Sicherheit den Platz zu finden, auf dem man am besten etwas zu einem wissenschaftlichen Diskurs beitragen kann. Manche von uns werden im Denken behindert, weil es ihnen zu wichtig ist, beliebt zu sein; andere von uns lassen sich von Geldflüssen im Denken behindern; ich bin darin be_hindert, eine Position zu vertreten, während andere ihr Denken dadurch limitieren, so sehr auf ihrem Posten zu beharren, dass sie mit Scheuklappen durch die Welt gehen; manche von uns lassen sich durch Angst vor Freiheit im Denken be_hindern; andere wiederum werden durch Unterwerfungsunfähigkeit, Trotz und ödipale Windmühlenkämpfe im Denken blockiert.

Daher kann nur eine Heterogenität an Denkstilen den Wissenschaftsbetrieb beflügeln; jede Homogenisierung bringt ihn zum Stillstand und dann um.

Zwischenfrage: Ist das wie bei Feyerabend (1980; 1984; 1986)?

Ginge es nach Feyerabend, dürfte ich jetzt schreiben, ich habe mich gegen ihn entschieden „genauso, wie man sich für oder gegen punk rock entscheidet.“ (1984, 78). Andernorts heißt es mit größerer Klarheit: „Philosophen haben in der Methodologie nichts zu suchen, außer sie nehmen an der wissenschaftlichen Forschung selbst teil.“ (Feyerabend 1980, 97) und außerdem: „In einer freien Gesellschaft löst man Probleme nicht mit Theorien, sondern durch die Entschlüsse der von den Problemen betroffenen Menschen.“ (ebd., 77). Letzteres geschieht hier tatsächlich, weshalb es zu der Zwischenfrage kam, die also berechtigt ist. In Teilen ist es wie bei Feyerabend: In diesem Buch ‚entscheiden‘³⁰ die Betroffenen (-bewegungen). Die Theorien werden ihnen hinterhersortiert, nicht andersherum.

³⁰ Gleichzeitig negiert diese Arbeit jedoch das simplifizierte Konzept von ‚Betroffenenhoheit‘, das besagt, dass die Betroffenen stets Recht hätten, da sie konsequent zeigt, worin die Betroffenen dissentieren. Es ist deklariertes Ziel der Ausführungen, unmissverständlich klarzumachen, dass es für jede noch so abstruse These irgendwo in der Welt einen Betroffenen gibt, der sie unterschreiben würde. Der wahre ‚Gegner‘ dieser Arbeit ist in diesem Sinne eine jede Form von Sozialwissenschaft oder Philosophie, die das mühsame Finden einer Wahrheit unter Verwendung von Opferrhetoriken suspendiert. „Wenn die Philosophie zu etwas taugt, dann dazu, den Kelch der traurigen Leidenschaften von uns fernzuhalten und uns zu lehren, dass das Mitleid kein loyaler Affekt ist, die Klage kein Grund, recht zu haben, und das Opfer kein Ausgangspunkt für unser Denken.“ (Badiou 2011b, 7). Diese Arbeit verweist unausgesetzt darauf, dass die politischen Antagonist_innen und Agonist_innen genauso ‚Opfer‘ sind, die Kategorie der Betroffenheit hier also gänzlich ausgesetzt ist. Man muss sich von der falschen Überzeugung verabschieden, es sei ein Argument, wenn man sich ‚verletzt‘ fühlt – das könnten schließlich alle anderen auch sagen. Befindlichkeiten sind keine Argumente. Dieser Verweis führt allzu oft in eine destruktive ‚Olympiade des Leidens‘ (Sachsse 2002, 136) oder ein ‚race to the bottom‘ wie Klinger (2012) es nennt (s.a. Boger 2017b). Wir können uns keine einzige Zeile Opferkult leisten in einer Zeit, in der auch und gerade die sehr privilegierten Mitglieder der Gesellschaft verlernen, was es heißt, Größe zu zeigen statt sich der Versuchung populistischer Regression hinzugeben (Geiselberger 2017, 9). Ich glaube an diese alten Werte: Größe zeigen, Verantwortung tragen, was heißt: stetig daran arbeiten, antwortfähig zu sein, Rechenschaft ablegen, dabei sanftmütig sein, sanftmütig zuhören, verzeihen. „Ein Chor der Opfer überlebt vielleicht länger – dennoch ist auch er nicht ohne Grund verstummt“ (Thürmer-Rohr 1992, 140).

Tatsächlich habe ich Feyerabends Bücher sehr lange geliebt und sie haben mich mein gesamtes Studium begleitet. So gesehen wäre es verwunderlich, wenn sich keine Spur davon finden ließe.

Der Hauptgrund, warum ich mich dagegen entschieden habe, ist schnell gesagt: Der rhizomatische Denkstil ist an vielen Stellen elaborierter und pointierter für jene, die sich eben nicht in einer der Traditionen bewegen, für deren Anerkennung als gleichrangig Feyerabend kämpfte; außerdem liefert der hier gewählte Denkstil eine *Liste an Prüfkriterien* (siehe Abschnitt I.5e), was nicht zuletzt deshalb sein muss, weil Dissertationschriften *Prüfungsordnungen* unterliegen, also prüfbar sein müssen; desweiteren passt das Rhizombilden besser zu mir und zum Gegenstand. Die Arbeit wird damit runder, wenn man auf das Verhältnis zwischen unterschiedlichen (Denk-)Traditionen zielt und nicht nur auf deren Verteidigung als gleichrangige.

Zwischenfrage: Ist das wie bei Welsch (1987)?

Auf den ersten Blick ähnliche Konzepte lassen sich auch bei Welsch (1987) finden. Klika (2000) arbeitet in einer vergleichenden Übersicht heraus, dass sich mit den identitätskritischen Konzepten von Welsch in den Bereichen Kunst und Psychose Formen der Pluralität denken lassen, die unter der Fessel kohärenter identitärer Zwänge nicht möglich sind; sie warnt aber auch vor einer Romantisierung von Psychosen bei derartigen Vergleichen (ebd., 291). Ihre Betrachtungen sind dabei deutlich distanzierter, bzw. skeptischer als jene von Deleuze und Guattari, denen eine solche Romantisierung häufiger vorgeworfen wurde.³¹

Sie konkludiert außerdem, dass jener formaltheoretische Identitätsbegriff nichts mehr mit jener Vorstellung von Identität des „pädagogisch-didaktischen Diskurs“ gemein habe (ebd., 299). Dort nämlich diene der Begriff eher zur Produktion einer Illusion pädagogischen „Zugriffs“. Tatsächlich ist auch das plurale Nicht-Selbst von Deleuze und Guattari schwer erziehbar, fokussiert das dort gewählte Bild der Fluchtlinie doch ebenjenes permanent Entzogene. In dieser Nomenklatur ließe sich also sagen, dass ein Rhizom stets auf jenes zeigt, das sich dem pädagogischen Zugriff entzieht.

Prengel (2006, 50) hebt an diesen Zugängen zunächst positiv hervor, dass sie „Abschied nehmen vom Glauben an die Möglichkeit der Welterklärung in einem Gesamtsystem, [was] heißt die lange Reihe Totalität beanspruchender Gedankengebäude nicht fortsetzen zu wollen.“. Auch dort geht es demnach um oben benannte „Bewußtheit der Unvollständigkeit und Vorläufigkeit“ (ebd., 51) und das Zulassen ebenjener Offenheit, die „das Vielheitskonzept strukturell dem Einheits-Denken überlegen“ (ebd.) macht (An diese Überlegenheit glaube ich, wie gesagt, nicht, aber ich spreche auch aus einer Position, in der dieser Denkstil behinderungsbedingt vorliegt; ich weiß, was der Preis für dieses Denken ist und habe eine Idee, was sich mir dadurch verschließt). Prengels Kritik an diesem Einheits-Denken ist dieselbe wie aus rhizomatischer Perspektive:

³¹ Dies geschieht z.B. in Deleuze & Guattari (1977, 62f) durch eine Nachfrage aus dem Publikum, auf die sie antworten: „wir können so sprechen, weil wir nicht von einem psychiatrischen Sinn dieser Worte ausgehen, im Gegenteil, wir gehen von ihren gesellschaftlichen und politischen Bestimmungen aus, von denen allein, unter gewissen Bedingungen, ihre psychiatrische Verwendung herrührt.“

Die Inkommensurablen, die nicht einfach „einsteigen“ (ebd., 52) können, werden vergessen, oder besser gesagt: *verdrängt*. Mit Spivak (s.a. IV.E4) gesprochen sind es jene, die nicht im Diskurs (mit-)sprechen können, also subalterne Subjekte sind. Die von Pregel vorgeschlagene Verbindung mit psychoanalytischen und dialogischen Ansätzen ist im rhizomatischen Denkstil bereits enthalten, da dieser in Kontraposition zu Lacan als ein (Gegen-)Entwurf einer materialistischen Psychiatrie(-kritik) entstanden ist, wobei gilt: „Eine materialistische Psychiatrie ist diejenige, die die Produktion in den Wunsch einführt, und umgekehrt den Wunsch in die Produktion.“ (Deleuze & Guattari 1977, 55).

Diese Wünsche zu erhören und auch das vermeintlich irre Sprechen hören zu wollen und an sich heran zu lassen, zu reflektieren, wem Rationalität zugesprochen wird und was als unerhört gilt, sind Prinzipien, die sich im dezentralisierten Herzen dieser Methode finden. Dies geschieht durch Differenz und Wiederholung, die das Differente in verschobenen Wieder-Gaben wieder(her)holt:

„Und umgekehrt. Wiederholung, zweiteilende Verdopplung der Sequenzen, Bilder, Aussagen, >Sujets<. Repräsentation der Absichten des einen durch das andere. Die es an den Tag bringt, indem es sie ver-rückt. Unwiderrufliche Enteignung des Begehrens, durch sein be(ein)drucken des anderen. Matrix, Träger der Möglichkeit seiner Wiederholung und Reproduktion. Gleich und anders.“ (Irigaray 1977, 14)

Es gibt immer einen Punkt, an dem wir uns wieder treffen, wenn man nur oft genug wiederholt, was uns nach Verschiebung eint und in der Wiederholung trennt.

1.3 Prinzip: Vielheit

„Wir haben keine Maßeinheiten, sondern nur Maßvielheiten oder Maßmannigfaltigkeiten.“ (Deleuze & Guattari 1977, 14). In einer Arbeit, die phänomenologische, materialistische, konstruktivistische, diskurs- und normalismustheoretische, standpunkt epistemologische, teilhabetheoretische und viele weitere Zugänge verbindet, macht es keinen Sinn, diese unter einem einheitlichen Rahmen zu bewerten. Das Verständnis von ‚Kritik‘ muss ein anderes sein, da es keine übergreifenden Prüfkriterien für das im Rhizom Kartographierte geben kann. Alle angeführten Zugänge leisten einen Beitrag dazu, Inklusion zu verstehen, zu erklären, zu reflektieren oder möglich zu machen. Der Modus der kritischen Reflexion kann sich folglich nur darauf beziehen, welcher Art der jeweilige Beitrag genau ist. Man muss ‚Kritik‘ hier sehr vom Wortstamm ausgehend denken; es geht nicht darum Recht zu haben oder einer Seite Recht zu geben (all das sind hierarchisierende Figuren), sondern nur darum, *Kriterien zu entwickeln*. Das rhizomatische Kritikverständnis artikuliert sich in der Einführung und Aufhebung nicht-hierarchisierender Unterscheidungen: ‚Dies ist anders als das. Jenes ist dasselbe Argument wie dieses. A entspringt derselben Logik wie B. x ist nur in der Herleitung, aber nicht im Ergebnis different zu y.‘ So verbringen Deleuze und Guattari den ‚Anti-Ödipus‘ einfach damit, Unterscheidungen einzuführen: ‚Dies ist die neurotische Logik, jenes die psychotische; dies ist die psychoanalytische Interpretation, jenes der materialistische Zugang.‘ Zweitens verweisen sie auf Unterschiedslosigkeiten: ‚Dies sieht auf den ersten Blick wie etwas anderes aus, ist aber dieselbe ödipale Logik‘. Kritisch zu denken, heißt im rhizomatischen Stil nicht mehr und nicht weniger als Kriterien zu entwickeln, mit denen sich Unterschiede aufzeigen lassen, die helfen, das Kartographierte auszudifferenzieren und die Falschtrennungen, die auf imperialen Unterscheidungs- und Grenzregimen basieren, aufzuheben.

Dabei gilt: „Vielheiten werden durch das Außen definiert“ (ebd., 15). Jedes Paradigma und jeder Zugang in dieser Karte wird dargestellt als einer, der etwas nicht macht, das sein Nachbar tut und etwas nicht tut, also einen toten Winkel hat, den sein Nachbar erkennt und ausleuchtet. Dabei wird folglich niemals ein transzendenter Punkt bezogen; vielmehr sind es die benachbarten Immanenzen der Dörfer, die sich gegenseitig auf ihr Außen verweisen. Der Überblick entsteht in diesem Bild gesprochen eben nicht durch eine Vogelperspektive, sondern dadurch, dass be-

wegliche, wandernde Subjekte in der Lage sind, den Rücken ihres Gegenübers zu sehen.

1.3a Zeugenschaft (Modus Dr. Jekyll)

Dies betrifft, auf ein Gegensatzpaar gebracht, den *Unterschied zwischen ‚überzeugen‘ und ‚bezeugen‘*. Der argumentierende Stil muss überzeugen, da er hierarchisiert. Um zu legitimieren, warum eine Linie der anderen subordiniert wird, muss er sich verteidigen und vortragen können, warum die andere Linie weniger überzeugend ist. Da dieser Stil ein auf Exklusion zielender ist (genauer beim 5. Prinzip, Absatz 1.5b), muss er außerdem bezüglich der Frage überzeugen können, warum er sich selbst zu dem exklusiven Zirkel zählt. Beim Kartographieren aber findet all dies *innerhalb* der Karte nicht statt. Eine Karte ist eine Karte ist nur eine Karte. Karten ‚kritisieren‘ Nachbarn nicht in diesem exkludierenden Sinne, sondern zeigen nur an, wo sie sich befinden. Bezeugen bedeutet in diesem Sinne sich gegenseitig in seinen Eigenschaften wahr_zu_haben.

Bezeugen ist ein Verhältnis der Anerkennung unter Gleichwertigen, die einander wahr_nehmen. Im Gegensatz zum Überzeugen wird dabei nicht hierarchisiert, sondern lediglich *in der Existenz anerkannt*. Das Bezeugen sagt ‚Es gibt...‘, ‚Ich habe vernommen ...‘. Daher überzeugen gute Karten nicht von dem einen oder dem anderen Dorf, sondern sie bezeugen eine Forschungslandschaft nur (siehe auch Prüfkriterien der Rhizombildung in Abschnitt 1.5e). So werden hier zwar durchaus Argumente für und wider die eine oder die andere Linie benannt, aber die Karte selbst plädiert für nichts. Sie bezeugt nur, was ist und kann auch bezeugen, was in den Verhältnissen untereinander ist. Das kann heißen zu bezeugen, dass da ein spannungsgeladenes Verhältnis ist; das zu bezeugen, heißt aber nicht überzeugen zu wollen. Die Karte selbst argumentiert nicht, sie zeichnet nur typische Argumentationen nach, die zu diesem Standpunkt führen, da diese Argumentationen die ‚Wege‘ auf der Karte sind.

Man könnte es auch so formulieren: Die Karte muss so geschrieben werden, dass alle Linien in ihr gleich ‚überzeugend‘ sind, obwohl (oder gerade weil) sie sich widersprechen. Da dies den Sinn des Wortes ‚überzeugend‘ entleert, ist das dasselbe wie zu sagen, dass alle Linien gleich wenig ‚überzeugend‘ dargestellt werden.

Dies betrifft in einer anderen wissenschaftstheoretischen Unterscheidung gesprochen den **Unterschied zwischen Wertfreiheit und Werturteilsfreiheit**: Die Karte ist voller Werte und normativer Setzungen, aber will niemals bekehren. Dadurch wird es möglich, selbst hochpolitische und

umkämpfte Landschaften wie jene der Inklusions- und Diskriminierungsforschung zu kartographieren, ohne sie zu entpolitisieren oder sich in wenig glaubwürdigen Abstinenz- und Neutralitätsbekundungen zu ergießen. Die Kartographin ist nicht abstinente, sie ist stets selbst mittendrin. Sie ist nicht neutral, denn sie wird auf ihrer Wanderung Teil des Dorfes, in dem sie gerade zu Besuch ist, übernimmt dessen Werte und Normen, den Dialekt und die Kultur. Das Wandern aber hält zugleich davon ab, sich auf ein Heimatdorf festzulegen und dies zur überlegenen Hochkultur zu stilisieren.

Das häufigste Missverständnis beim Lesen von Karten besteht darin, dass die Leute sie so lesen, als wollte sie von etwas überzeugen. Das führt mitunter zu ärgerlichen Situationen. Ich hoffe daher sehr, dass dieser Absatz nicht überlesen wird: Die Karte will Sie per definitionem von nichts überzeugen. Dazu ist sie nicht da. **Karten dienen nur der Orientierung.** Für das Lesen von Karten bedeutet dies, dass man sich danach im Alleingang fragen kann, wovon man selbst überzeugt ist, wo man selbst also steht; diese Selbstreflexion ist der Arbeit aber notwendigerweise exmanent.³²

³² Interessanterweise ist diese Facette des psychotischen Denkens bei den Lacanianer_innen deutlich stärker bearbeitet worden, vermutlich einfach weil diese sich mehr mit Gegenübertragungen befassen: Man stelle sich einen Menschen vor, der einem von seinen psychotischen Wahninhalten berichtet. Man stelle sich vor, es handle sich dabei um etwas, das offensichtlich nicht wirklich stattfindet (wie ‚Ich habe Kakerlaken unter der Haut‘ oder ‚Ich werde von einem rosa Elefanten verfolgt!‘). Die Gegenübertragungsfalle, in die insbesondere Laien tappen, besteht nun genau darin, den Patienten davon *überzeugen* zu wollen, dass das nicht stimmt. Dies muss in die Hose gehen, da es nur als Aberkennung dessen wahrgenommen werden kann, wovon der Patient wollte, dass es *bezeugt* wird.

Das Überzeugen-Wollen verschließt den Verstehenszugang. Man befasst sich sodann mit beweisen statt mit bezeugen, wird zum Richter statt zum Zeugen (Forbes et al. 1988, 321). Gerade dies aber erhält den Wahn aufrecht, da es verunmöglicht, dass sich das Bezeugte in eine konjunktive Struktur einschreibt, also Gegenstand *gemeinsamer* Betrachtung werden kann, sodass es sich mit den Weltansichten der Anderen verbinden lässt. Diese Exklusion aus dem Diskurs ist ein Nährboden des Wahns, nicht seine Therapie. Soler (2002, 97) resümiert daher, dass die psychotische Struktur „den Stolperstein der Psychoanalyse darstellt“, da es nicht darum geht, dass hier etwas unbewusst ist, sondern darum, dass „die Schizophrenen den eigenen Organen ohne die Hilfe eines schon existierenden Diskurses gegenüberzutreten muss.“ (ebd., 121). [Übersetzung von Andrea Wald aus Fink 2013, 357f].

Betrachtet man analog jedes sozialwissenschaftliche Paradigma als ein Wahnsystem, gilt also: Wenn man ein Paradigma verstehen will, muss man sich (mindestens probeweise) darauf einlassen, also das Überzeugen Wollen aussetzen und zunächst bezeugen, was dort gesagt wird und geschieht, damit es sodann in eine konjunktive Struktur eintreten kann.

I.3b Der Rahmen der Karte (Modus Mr. Hyde)

Die Bezugnahmen der jeweiligen Nachbarinnen auf das, was in einem Haus geht und nicht geht, führen letztlich zu einem „Konsistenzplan“ (Deleuze & Guattari 1977, 15). In den Termini einer Diskursanalyse würde man hier von „Korpusbildung“ (Keller 2004, 84ff.) sprechen; in den Begriffen der Grounded Theory von „Sättigung beim Theoretical Sampling“ (s. I.A2.b). Die Grundidee hinter all diesen Begriffen lautet, dass sich im Arbeitsprozess ab einem gewissen Punkt Grenzlinien abzeichnen, welche die Ränder der Karte (bzw. des Korpus) zunehmend verfestigen. Man merkt, dass keine fundamental neuen Punkte mehr erscheinen, dass sich zwar noch Variationen finden lassen, aber keine gänzlich neuen Linien mehr. Dazu braucht es ein kleines Wagnis, denn wo sich diese Linien befinden, lässt sich niemals im Vorhinein sagen. Erst nachdem die Arbeit abgeschlossen ist, kann die Korpusbildung abschließend beschrieben und transparent gemacht werden. In diesem Moment, in dem man den Sack zumacht, ist es möglich retroaktiv nochmals Punkte zu entfernen, von denen sich nach dem so entstandenen Konsistenzplan nun sagen lässt, dass ihre Darstellung nicht notwendig ist. Man kann es sich so vorstellen, als würde man beim Bauen eines Hauses zur Sicherheit erst einmal überall Stützsäulen hochziehen und dann am Ende prüfen, welche für die Statik tatsächlich bedeutsam, also tragend, sind. Für diese Arbeit wurden zum Beispiel sämtliche Inklusionsbegriffe aus den Parteiprogrammen der größeren Parteien ausgelesen und verortet. Das Ergebnis dieser Analyse war gänzlich uninteressant; der einzige nennenswerte Beitrag, der aus diesem Teilprojekt entsprang, bestand darin, dass mir klar wurde, dass ich die Trennlinien und Argumentationen der Lager, die sich mit parlamentarischer Politik befassen, und jenen, die mir vorher gesagt haben, dass sich das nicht lohnt, klarer zeichnen muss. Es war also keine tragende Säule; es hat aber auf eine tragende Säule verwiesen. Etwas überspitzt könnte man sagen, dass sich der Konsistenzplan ergibt, indem man unnötigen Text produziert. „Man muß immer von neuem die Sackgassen auf der Karte lokalisieren und sie dadurch auf mögliche Fluchtlinien hin öffnen.“ (Deleuze & Guattari 1977, 25).³³ Alles, was man gebrauchen kann, wird am Ende verdichtet, sodass sich ein zusammenhängendes Buch über Zusammenhänge ergibt.

³³ Mit dem Gedanken an „>Flucht< [...Ja,] An Flucht“ (Bourdieu 1992, 38; Hark 2005, 9) bin ich gewiss nicht alleine. Auch diese Intuition wurde vielerorts hergeleitet.

Dieses Prinzip erläutert demnach auch die Diskussionsregeln für die Innen-Außen-Debatte (Modus Mr. Hyde): Was ist Teil des Korpus und was nicht? Man darf dabei in der Diskriminierungsforschung auf keinen Fall von den Begriffen ausgehen, da in diesem Feld Vereinnahmungen, Verwässerungen, systematische Entgrenzungen und Pervertierungen von Begriffen auf der Tagesordnung stehen. So verbirgt sich zum Beispiel hinter dem Begriff ‚Ethnopluralismus‘ nicht etwa ein Ansatz *für* ein plurales Deutschland, sondern im Gegenteil ein Konzept der Neuen Rechten, das auf nationale Homogenisierung im Innen und ein Belassen der Pluralität im Außen zum ‚Schutz der Deutschen gegen Überfremdung‘ zielt (Reimer 2008, 164; Kraske 2016). Vom Begriff allein kann man nicht auf den Vektor schließen. Wähler_innen von Donald Trump forderten jüngst in den USA ‚safe spaces‘ für sich ein. Seltener thematisiert, aber ebenso vorhanden sind linke Versuche, rechts konnotierte Begriffe zu kapern und in ihrer Bedeutung zu überschreiben. Kurz: Dem politischen Gegenüber das Vokabular zu enteignen ist ein strategisches Manöver, das sich im gesamten politischen Spektrum (und auch im parlamentarischen Alltagsgeschäft) finden lässt. Man kann von Begriffen wie ‚Pluralismus‘, ‚Vielfalt‘, ‚Individualität‘ oder ‚Selbstbestimmung‘ nicht darauf schließen, ob ein Ansatz gegen Diskriminierung arbeitet oder sie perpetuiert.

Die lohnenswerte Herausforderung, die daraus erwächst, besteht darin, die eigenen Begriffe gegenüber solchen absichtlichen Missverständnissen trennscharf zu definieren. Nur an dieser Stelle braucht es die Trennschärfe, um auf *überzeugende* Weise zu zeigen, was Teil der Karte der anti-diskriminierenden Ansätze ist und was nicht.³⁴

³⁴ So sind all jene, die bisher ‚safe spaces‘ in einem entpolitisierten Modus als ‚möglichst gewaltfreie Räume Gleichgesinnter oder Gleichbetroffener‘ definiert haben, unglücklicherweise Mitschuld an der ad absurdum getriebenen Begriffsverwendung. Die didaktische Herausforderung besteht (in der Lehre) darin, die absichtlichen Missverständnisse nicht mit dem unschuldigen Unverständnis zu verwechseln. So gibt es zum Beispiel viele Menschen, die aus Unkenntnis der Nomenklatur und einschlägigen Definitionen glauben, man könne Männer sexistisch diskriminieren. Die Neue Rechte äußert dies tatsächlich und propagiert unter dem Banner der ‚Männerrechtsbewegung‘, dass Männer heutzutage unterdrückt würden (eine kritische Analyse dieser Entwicklungen findet sich u.a. bei Kemper 2011). Die meisten, denen ein solcher sprachlicher Lapsus passiert, meinen damit aber einfach nur, dass auch Männer von heteronormativen Zwängen und Rollenzuschreibungen betroffen sind. Sie gehören weder einer rechts gesinnten Gruppierung an, noch meinen sie es böse: sie drücken sich nur falsch aus, da sie nicht wissen, dass das Vereinnahmungsspiel von Rechts genau über solche Entgrenzungen von Definitionen funktioniert. Ebenso (auch bei der Rezeption dieser Arbeit ein häufiges Missverständnis) durchlaufen Männer *a/s* Männer im Patriarchat per definitionem keinen Empowermentprozess. Schließlich geht es dabei um die Ermächtigung der Deprivilegierten, nicht um die Ermächtigung jener, die von den Machtstrukturen bereits privilegiert werden. Der Prozess der kritischen Auseinandersetzung

Der offensichtlichste Grund für eine Exklusion aus der Karte ist also, dass es sich bei etwas um ein diskriminierendes Konzept handelt und nicht um ein anti-diskriminierendes.

Daher ist es in dieser Arbeit sehr wichtig, die definitorischen Ausschlüsse zu explizieren. Auch wenn sie intern gezielt mit unscharfen Definitionen, sog. Definitionsfächern, arbeitet, braucht sie eine überzeugende (sic!) und trennscharfe Außenkante. Es ließe sich also zusammenfassen, dass der Konsistenzplan verhindert, dass ein Rhizom sich selbst ad absurdum treibt. Der Konsistenzplan, der die Außenkante bestimmt, legt fest, wer zu dem Innenkreis gehört, den es zu bezeugen gilt. Würde man alles inkludieren, hätte die Karte schließlich kein Thema mehr.

Definition von Definitionsfächer

Ein Definitionsfächer *bezeugt* ein Spektrum an Bedeutungen eines Begriffs und will argumentativ *überzeugen*, ab wann sich dieser Begriff sinnentleert, wo also die Grenze des Sinns liegt. Im Gegensatz zur etablierten Form der Definition, die das Moment der Trennschärfe fokussiert (und deshalb i.d.R. kurz und knackig ist), wird darin auch die Pluralität innerhalb des demarkierten Feldes nachgezeichnet.

Durch das Entwickeln eines Konsistenzplans bezüglich der Konzepte gegen Diskriminierung bzw. für Inklusion entwickeln sich auch die Kriterien bezüglich der Frage, was Diskriminierung ist und was Anti-Diskriminierung/Inklusion ist. Aus diesen kann sodann abgeleitet werden, was auf die Karte gehört und was nicht. Es handelt sich also um einen *rekursiven*

mit der eigenen Männlichkeit und gesellschaftlichen Konzeptionen von Maskulinität lässt sich wahlweise als ‚Bewusstwerdung‘, als ‚Entwicklung eines politischen Bewusstseins über Geschlechterverhältnisse‘ oder als ‚Privilegienreflexion‘ beschreiben, aber sicherlich nicht als Ermächtigung. Möchte jemand damit ausdrücken, dass eine Gruppe Männer an ihrem Selbstbewusstsein gearbeitet hat, ist dies ein nicht-politischer Prozess und sollte demnach in den Begriffen von Beratung und/oder Therapie beschrieben werden, nicht mit dem politischen Begriff ‚Empowerment‘. Ist damit gemeint, dass zum Beispiel ein Schwarzer oder ein proletarischer Mann politisiert wurde, durchläuft er den Empowermentprozess nicht als Mann, sondern als schwarzer Mann, als Proletarier, als behinderter Mann, oder was auch immer die relevanten Kategorien der Unterdrückung in diesem Fall sind. In jedem Fall bezeichnet Empowerment den Prozess der Ermächtigung entmachteter Subjekte. Wenn diese männlich sind, kann dies ergo per definitionem nur der Fall sein, wenn sie bezüglich einer anderen Kategorie von Diskriminierung betroffen (also z.B. schwarz, behindert, schwul, etc.) sind. Arbeitet man mit solchen Begriffen nicht ordentlich, läuft man Gefahr ‚White Power/White Pride‘-Politisierungen oder eben die Männerrechtsbewegung unter das Banner von Empowermentprozessen zu zählen und stolpert damit geradeaus in eine faschistische Farce.

Definitionsprozess (mit sehr vielen Schlaufen), weswegen die Arbeit mit einem solchen Definitionsfächer *endet* statt damit eröffnet zu werden (Abschnitt IV.T5). Liest man die Buchreihe linear, kommt man von einem intuitiven Begriff der Diskriminierung über eine Schärfung des Alltagsverstands mehr und mehr zu einem ausdifferenzierten Verständnis darüber, was ‚Diskriminierung‘ bzw. was ‚Inklusion‘ ist. Alle Ausschlüsse werden in den Kapiteln expliziert, deren Überschrift mit ‚**Zwischenfrage**‘ beginnt.

I.3c Das Rhizom stoppen – Lacansche Schützenhilfe

Wie das gelingen kann – so muss ich aufrichtigerweise ergänzen – lernt man eher nicht von Deleuze und Guattari, sondern wiederum bei den Lacanianer_innen. In deren Sprache geht es um Folgendes: „Wenn der Herrensignifikant³⁵ also in logischer Hinsicht dafür sorgt, dass sich ein Prinzip nicht durch unendliche Anwendung in sein Gegenteil verkehrt, bildet er in ethischer Hinsicht eine Figur der Souveränität“ (Pfaller 2013, 105). Würde man das Rhizom nicht stoppen, wäre es demnach nicht nur Käse, sondern auch unethisch. Daher meine nahezu intim anmutende Freundschaft zu formalistischen Logizismen. Desweiteren nimmt das beständige Rekurren auf ethische Dilemmata und Aporien den Platz des Über-Ichs ein: Die Arbeit muss sich einer Selbstkastration unterwerfen, da sie sonst in ein dunkles Genießen entgleitet. In zeitgenössischen Arbeiten wurde diesbezüglich vor allem auf die Verbindung dieses Denkstils mit kapitalistischem Genießen verwiesen: „Das kapitalistische Subjekt akzeptiert nicht, dass das durch den Herrensignifikanten [...] instituierte Gesetz es von seiner Möglichkeit eines reinen Genießens abschneidet.“ (Holtwiesche 2013, 69; genauer in Abschnitt IV.N5). Auf diese Gefahren des dunklen Genießens verweist auch Pfaller:

„Das Lob des Herrensignifikanten mag die Frage aufwerfen, wie man mit ihm umgehen soll. Wie kann man den Herrensignifikanten produktiv einsetzen, um maßlose Mäßigung, verdorbenes Leben, Narzissmus unabschließbarer Selbstkonstruktion, Homogenisierung des Anderen, Tyrannei der Bürokratie, Wehrlosigkeit gegen neoliberale Beraubung etc. zu vermeiden; und was muss man andererseits tun, damit der Herrensignifikant nicht selbst zur diktatorischen Stimme wird, die uns blind beherrscht?“

³⁵ Freilich kann der Herrensignifikant auch ein „Damensignifikant“ sein (vgl. ebd., 103; Laquière-Waniek 2013, 178).

Wann ist Stoppen klug und emanzipatorisch, und wann ist es bloß despotisch?

Die Antwort ist dank der antiken Figur der Verdopplung eigentlich leicht: Das Stoppen einer Sache ist dann richtig, wenn es um der Sache willen geschieht. Also zum Beispiel ist das Stoppen der Mäßigung dann befreiend, wenn es um der Mäßigung willen passiert – damit die Mäßigung nicht zum maßlosen Exzess gerät. Und das Stoppen einer rationalen Diskussion ist dann rational und nicht tyrannisch, wenn es um der Rationalität der Diskussion willen geschieht – damit die Diskussion nicht durch ihre bloße Fortdauer zur Rationalisierung der Tatsache gerät, dass man die Ergebnisse, die man in der Diskussion gewinnen konnte, nicht wahrhaben will etc. Dieser Typus von Stoppen ist übrigens auch selbst diskutierbar: man kann sich darüber verständigen, ob im Weiterdiskutieren eine Rationalisierung vorliegt oder nicht und ob das Stoppen mithin gute Gründe hat oder aber einer unbegründeten Befürchtung folgt.“ (Pfaller 2013, 102)

Deshalb sind alle in den Zwischenfragen notierten Grenzen der Arbeit im konventionellen Sinne des Wortes diskutabel. Innerhalb der Karte hingegen bleibt nichts unwidersprochen, um einerseits das Bezeugen des Wahrheitskerns und Wertes einer jeden Aussage zu ermöglichen und andererseits stets auch die Sackgasse (das ethische Dilemma) zu bezeugen, auf das man sich mit einem Gedanken zubewegt.

Auf den letzten Drücker vor Abgabe fand ich das wunderbare Buch „*Zombie-Anthropophagie*“ von Suely Rolnik (2018), in dem es in einer anderen Phrasierung um dasselbe Phänomen geht: Die Konzeptmetapher der Anthropophagie als Vermischungskunst beschreibt im Wesentlichen dieselbe Verschiebung und Ich-Auflösung durch Aufnahme des Anderen wie auch das Rhizom. Auch hier geht es um „Hybridisierung“ und das Kultivieren einer „kritischen Respektlosigkeit“ (ebd., 39), um die „Reaktivierung einer Fluchtbewegung“ (ebd., 76) und die Hoffnung, dass diese helfen möge, „die zeitgenössische flexible Subjektivität aus ihrer perversen Instrumentalisierung zu befreien“ (ebd.).

An der Geschichte Brasiliens, jenem Land, das vielleicht wie kein anderes die Vermischungskunst pflegte, lässt sich zeigen, dass diese Rhizomatik/ Anthropophagie zunächst ethisch und politisch neutral ist. Daher „ist auf die Anthropophagie, für sich genommen, kein Verlass: Sie kann für die verschiedensten Politiken mobilisiert werden, für die kritischste ebenso wie für die reaktivste.“ (ebd., 62). So wurde die Figur des Hybriden, Flexi-

blen und Vermischten im Zuge des Aufstiegs des Neoliberalismus in ihrer subversiven Kraft neutralisiert und *für* – statt gegen – eine Entfremdung des Begehrens eingespannt. Das Verführerische dieser falschen Rhizome und des falschen Verschlingens des Anderen – der Zombie-Anthropophagie – besteht in einem oberflächlichen Anschein „der Selbstsicherheit, des Prestiges, der Macht“ (ebd., 50). Am leichtesten lässt sich eine solche Pervertierung des Rhizoms daher affektlogisch einsehen, denn die falschen Rhizome zeigen „niemals so etwas wie Schwäche“ (ebd., 51). Viel eher reißen sie die beiden Modi, in denen wir Welt erkennen können, auseinander und trennen so Wort und Seele: „Die Welt als Form zu erkennen erfordert eine Wahrnehmung. Die Welt als Kraft zu erkennen erfordert hingegen einen Affekt.“ (ebd., 21). Dieses entfremdende, zombiefizierende Auseinanderreißen geschieht durch Verleugnung der Tatsache, dass diese zwei Modi, der Welt zu begegnen „sowohl hinsichtlich ihrer Logik als auch hinsichtlich ihrer Zeitlichkeit auf irreduzible Weise voneinander verschieden sind“ (ebd., 23). Die Leugnung dieser Differenz öffnet sodann das Tor zu einem falschen Glück, dem schönen Schein, der keine Schwäche mehr kennt.

Gemäß der Guarani zeigt sich die Heilung von dieser Pathologie darin, „[d]ass die Worte eine Seele haben und dass die Seele ihre Worte findet“ (ebd., 82), was in hiesige Nomenklatur zurückübersetzt bedeutet, dass semiotischer Prozess und symbolische Ordnung sich ins Verhältnis setzen, dass Körper und Zeichen miteinander schwingen, dass die semiotischen Eruptionen wieder geschehen können (IV.N4). Wie kann dies nun gelingen?

„Damit sich dieser Prozess an den Bewegungen der Lebensbejahung ausrichten kann, müssen diese Bewegungen auf den Notwendigkeiten beruhen, die von den Affekten angezeigt werden. Und das bedeutet, dass man während des gesamten Prozesses auf die Dissonanz zwischen dem, was das vibratile und dem, was das objektivierende Vermögen ankündigen, hören muss.“ (ebd., 63).

Daher darf dieses Rhizom seine Dissonanzen nie streichen und nie befrieden – es muss schwach bleiben und lebendig verbunden mit der Erfahrung des Scheiterns. Wenn es sich verkaufte, sich lobte, sich für fertig oder perfekt hielte, würde es sich selbst verraten, da es sodann diesen wesentlichen Affekt der Unterdrückten – das Scheitern ihrer alltäglichen Widerstandsversuche – streichen würde. Dabei gilt:

„Vorsicht: Derartige Dissonanzen haben nichts mit dem Timbre des Begehrens nach einer Rückkehr zur Identität zu tun. Sie haben ganz im Gegenteil mit dem Begehren nach einer Bejahung

und Intensivierung der Flexibilität zu tun, mit einer Intensivierung, die aber die kritische Kraft des nomadischen Vermögens aktiviert.“ (ebd., 78).

In der Sprache der subversiven anti-kolonialen Anthropophagie geht es schlicht um die „Entscheidung darüber, was verschlungen werden kann und was nicht.“ (ebd., 79). So will sich auch das Rhizom nicht den Magen verderben – geschweige denn die Seele. „Anders gesagt geht es darum, das Leben als Kriterium für die Bewertung der Gegenwart anzunehmen – und für die Entscheidungen des Begehrens, wenn es sich in einer Sackgasse befindet.“ (ebd., 100). Dazu achten wir vor allem auf zwei Dinge: „Wir müssen das Begehren in seiner moralischen Dimension festhalten, als eine Bejahung des Lebens.“ (ebd., 104) und zweitens „Wir dürfen niemals das Unverhandelbare verhandeln: all das, was der Bejahung des Lebens, was der für die Bejahung wesentlichen schöpferischen Kraft im Weg ist.“ (ebd.). Eine wunderbar unprätentiöse Formulierung für denselben Gedanken, nicht?

I.4 Prinzip: asignifikante Brüche

Das Rhizom ist – man kann es nicht oft genug betonen – eine flache Struktur, was heißt, dass diese Verbindungen nicht hierarchisch sind. Wann immer hier mit einer Tradition oder einer Standardeinleitung oder einer Standarddefinition gebrochen wird, ist dieser Bruch daher asignifikant i.S.v: der Bruch ist weder eine aggressive Abkehr, noch erhebt er die neue Verbindung über das Alte. Dies ist beim Stricken eines interdisziplinären Netzes besonders bedeutsam, da das Verlassen der genealogischen Narrationen, die innerhalb der Disziplinen operieren, häufig als Angriff gedeutet wird. In diesem Abschnitt geht es daher darum zu erkunden, was genealogische Einleitungen mit uns machen, um sodann sehen zu können, dass die Abkehr von selbigen in dieser Arbeit tatsächlich eine *asignifikante* Brechung und kein aggressiver Bruch, keine Gegenrede, keine Hierarchisierung ist.

I.4a Genealogische Einleitungen und was sie mit uns machen

Manche haben vielleicht bereits jetzt assoziiert, dass es ja schon einmal eine Debatte um Genealogien gab – und zwar in feministischen Kreisen im Kontext der Kritik patrilinearier Zwänge: wenn man also genötigt wird, wichtige alte Männer (auch ‚geistige Väter‘ oder ‚Gründungsväter‘ genannt) zu zitieren, um das eigene Werk zu legitimieren. In diesem Kontext sind Konzepte zu matrilinearen Genealogien entstanden (u.a. im Affidamento und Diotima-Kreis), auf die wir später zurückkommen werden (IV.DE1). Aber auch, wenn man es matrilinear macht, bleiben die Grundprobleme des Genealogischen bestehen. Der leichteste Weg, den Unterschied zwischen rhizomatischem und genealogischem Schreiben zu verstehen, führt über das selbstaufmerksame Lesen. Ich gebe daher jetzt drei-mal hintereinander nach und schreibe genealogisch, das heißt: Ich werde jetzt drei konventionelle Einleitungen verfassen. Dabei möchte ich Sie einladen, darauf zu achten, *was Sie selbst beim Lesen tun und was es beim Assoziieren macht*. Ich bitte, aus diesen Einleitungen nicht zu zitieren, da sie nur dazu dienen, erstens den Unterschied erfahrbar zu machen und zweitens die Willkür und Austauschbarkeit solcher Konstruktionen für diese Arbeit erscheinen zu lassen. Also; Wäre ich ein normales* und ordentlich-aufgeräumtes Kind, gäbe es eine Chance > 0%, dass Folgendes die Einleitung dieser Arbeit geworden wäre:

Die vorliegende Dissertation geht der Frage nach, was erscheint, wenn man die drei Linien, die in Annedore Prengels (1993/2006) ‚Pädagogik der Vielfalt‘ zusammengeführt werden – feministische, interkulturelle und Integrationspädagogik – mit einer weiteren Dreiteilung überkreuzt. Diese unterteilt Ansätze anti-diskriminierender Pädagogik entlang eines politischen Primats in Empowermentansätze, Normalisierungsansätze und dekonstruktive Ansätze. Insgesamt entsteht dadurch folgendes Schema (Die Fragen sind Beispiele für aktuelle Debatten im schulischen und außerschulischen Kontext):

Tab. 3: Überkreuzung der differentiellen Pädagogiken mit den trilemmatischen Einsatzpunkten

	Empowerment	Normalisierung	Dekonstruktion
Feministische Pädagogik	Was bedeutet Emanzipation der Frau* heute (für die Erziehung)?	Wie weit sind wir/kommen wir mit Gender Mainstreaming an Schulen?	Wie lassen sich Hervorbringungen geschlechtlicher Differenz in päd. Praxen rekonstruieren und der Reflexion zugänglich machen?
Interkulturelle Pädagogik	Wie lässt sich Chancengerechtigkeit für Menschen mit Migrationshintergrund* im Bildungssystem verwirklichen?	Wie lässt sich Integration ohne Assimilationsnötigung denken?	Wie lassen sich Grenzregime/ Zugehörigkeitsordnungen irritieren?
Integrationspädagogik	Wie lässt sich selbstbestimmtes Leben und Lernen von Menschen mit Behinderung* verwirklichen?	Wie lässt sich Gemeinsamer Unterricht, gemeinsames Leben und Lernen gestalten?	Wie kann eine reflexive Dekategorisierung von Behinderung in Schulen gelingen?

Diese Binnendifferenzierung innerhalb der drei dort zusammengestellten Linien geschieht in der Hoffnung, den nächsten disziplinpolitischen Schritt in Richtung einer Inklusionspädagogik vorzubereiten: die Auflösung der disziplinären Grenzen zwischen pädagogischen Ansätzen, die sich im

Schwerpunkt mit Geschlecht, Migration oder Behinderung befassen. Die Systematisierung entlang politischer Einsatzpunkte ermöglicht es, den zahlreichen immer noch aktuellen und in der Praxis vielfach bewährten Inhalten der *Pädagogik der Vielfalt* treu zu bleiben, ohne dabei die essentialistischen Kategorien und die Disziplinengrenzen, die auf diesen basieren, zu reproduzieren. So heißt es dort noch:

„Daß diese drei Konzepte vergleichsweise wenige Berührungspunkte haben, ist nicht erstaunlich, denn sie sind unabhängig voneinander an unterschiedlichen gesellschaftlichen Orten entstanden: in der Frauenbewegung, in Gruppen von Eltern mit behinderten Kindern und bei Gruppen und Einzelpersonen gegen Ausländerfeindlichkeit. Die drei pädagogischen Bewegungen thematisieren jeweils spezifische pädagogische Fragestellungen, jede widmet sich einer besonderen Problematik“ (ebd., 12).

Genau das ist heute nicht mehr der Fall: Die Bewegungen sind vernetzt. Es ist – wie so oft – nur die Theoriebildung, die hinterherstolpert. Intersektionalität ist in aktivistischen Kreisen längst der Regelfall und nicht mehr die Ausnahme, sodass die Berührungspunkte, die bei Prengel noch herausgearbeitet werden mussten, nun als Ausgangspunkte vorausgesetzt werden können. Das merkt man dieser Arbeit auf den ersten Blick am Inhaltsverzeichnis an: Sie ist nicht mehr – wie die Arbeit Prengels es noch musste – nach Disziplinen gegliedert, sondern nach inklusionspädagogischen Zugangsweisen. Auf diese Weise nimmt der Entwurf zwei häufige Kritiken an diesem Werk auf: der dekonstruktiven Kritik ist eine ganze Linie gewidmet (Kapitel, die mit D beginnen), ebenso wie den Einwänden, die aus Disziplinen kommen, die mit einer Sprechpositionstheorie/Standpunktepistemologie arbeiten (Kapitel, die mit DE beginnen).

---STIL_BRUCH_KANTE – MATRILINEAR-GENEALOGISCHER SCHREIBSTIL ENDE---

Das ist die Einleitung, die vom Vorverständnis her für viele aus der IFO-Community³⁶, einem der Kreise, die ich zuverlässig alljährlich besuche, am leichtgängigsten wäre. Hätte das Buch – oder meine Aufsätze – so eröffnet, hätten vorhersehbare Leute es ernst genommen und/oder abgelehnt, gerade weil die Figur Prengel *für eine Linie steht*. Diese Linie entfaltet sofort einen Vektor: Sie würde nahe legen, ich würde hier versuchen, die dekonstruktive und standpunkttheoretische Kritik in die

³⁶ Die Jahrestagung der Integrations-/Inklusionsforscher_innen deutschsprachiger Länder – 2013 in Leipzig, 2014 in Wiesbaden, 2015 in Halle, 2016 in Bielefeld, 2017 in Linz, 2018 in Giessen.

‚Pädagogik der Vielfalt‘ reinzustoppeln. Was würde das mit den Leser_innen machen? Sie würden vom Vektor her prüfen, ob es sich um eine *überzeugende* (da ist es wieder! s. Abschnitte I.2c und I.3a) Aufnahme dekonstruktiver Ansätze in das genealogisch ältere Konzept handelt. Ich wollte aber neue Verbindungen knüpfen helfen, nicht um die ‚Pädagogik der Vielfalt‘ zu attackieren *und* nicht um sie zu verteidigen, sondern um sie mit analytischen Kategorien, die nicht auf Gruppenzugehörigkeiten und Disziplinzwängen basieren, zu ‚überkreuzen‘ und die dort enthaltenen Konzepte so zu reorganisieren, dass sie uns noch viele weitere Jahre inspirieren können, weil sie sodann an einem anderen Platz wiedergefunden, neuentdeckt, weitergedacht werden können. So kartographiert diese Arbeit auch Zugänge, die dort kaum oder keine Erwähnung finden.

Das Markante an dieser daher falschen genealogischen Einleitung ist außerdem, dass sie behauptet, diese Arbeit wäre ein ‚Fortschritt‘ im Vergleich zur Pädagogik der Vielfalt. Genau dies geschieht im rhizomatischen Stil nicht. *Das Proklamieren eines Erkenntnisfortschritts ist eine genealogische Figur*: Die Ältere gibt darin den Staffelstab ab und die Jüngere macht die alte Theorie ‚besser‘, ‚aktueller‘ oder reift sie aus. Die genealogische Ordnung zwingt die Schreibenden zu einer solchen Behauptung eines Erkenntnisfortschritts, was hier nicht gemacht wird. Alles, was Sie hier finden, ist ‚alt‘: Es ist nur umsortiert und subjektabhängig *für Sie als Leser_in* neu oder auch nicht. Außerdem nötigt das Propagieren eines Erkenntnisfortschritts zu einer Vereindeutigung und zum Aulöschen von Ambivalenz: So wird in der genealogischen Einleitung ein Auflösen von Disziplinengrenzen propagiert, das ich in dieser Form nie vertreten würde. Davon abgesehen, dass ich hier sowieso nichts vertere, ist dies hochambivalent, da solche Prozesse in der Regel mit Deprofessionalisierungen, Nivellierungen von Spezifika und dem Verlust von bereichsspezifischen Theorien einhergehen.

Nun eine zweite Einleitung – und wiederum die Bitte aus diesem Teil nicht zu zitieren, weil er *ebenso wenig oder ebenso sehr die Wahrheit* ist:

---STIL_BRUCH_KANTE – MATRILINEAR-GENEALOGISCHER SCHREIBSTIL ANFANG---

Die vorliegende Dissertation nimmt eine relativ kleine, aber brillante Schrift einer herausragenden Systematikerin feministischer Theoriebildung zum Ausgangspunkt. Knapp (2012) nennt darin vier Dilemmata verschiedener feministischer Ausrichtungen, die paraphrasiert lauten:

1. Wer Ungleiche gleich behandelt, perpetuiert Ungleichheit.
2. Wer Differenzen betont, reifiziert und gibt damit Gründe zur Diskriminierung.
3. Wer Identitätspolitik betreibt, essentialisiert und homogenisiert innerhalb der identitären Gruppe.
4. Wer radikal dekonstruiert, entzieht sich selbst die Basis, Differenz und Ungleichheit zu thematisieren. (vgl. Knapp 2012, 391)

Für sich genommen ist jede dieser Thesen irgendwie bekannt. Was dem Aufsatz eine solche Schlagkraft gibt, ist die Verdichtung auf kleinem Raum, die aufschimmern lässt, was die Grundform anti-diskriminierender Theoriebildung und Praxis ist: die Aporie. Nach der Darlegung dieser jeweiligen Dilemmata von Gleichheits-, Differenz-, Identitäts- und Dekonstruktionsstrategien resümiert sie daher: "Ich gehe davon aus, dass die feministische Kritikkonstellation mit ihren spezifischen Verbindungen von Theoriebildung, Forschung und politischem Veränderungsanspruch ein geradezu paradoxienheckendes und -bearbeitendes Dispositiv darstellt und dass genau darin ein wichtiges Moment ihrer Produktivität und Vitalität liegt." (ebd, 391).

Die Motivation dieser Arbeit ist es, dieser Intuition nachzugehen und zu ergründen, *warum genau* das so ist: Was geschieht, wenn man Theoriebildungen nach einem politischen Primat reorganisiert, sodass der Effekt politischer Ontologien auf Theoriebildung deutlich werden kann? Dabei sollen jedoch nicht nur feministische, sondern auch rassismus-, ableismus- und andere diskriminierungskritische Konzepte betrachtet werden. Methodisch habe ich mir dabei oben genannte Technik des Systematisierens von Knapp zum Vorbild genommen, die auch in anderen (Einführungs-) Werken eindrücklich vorgeführt wird (Knapp 1998; Knapp & Wetterer 1992; Becker-Schmidt & Knapp 2003):

Man muss das Grundmoment politisierter Theoriebildungen durch Verdichtung erscheinen lassen. Einfach gesagt handelt es sich bei dem Trilemma um eine differenzkategorienübergreifende Generalisierung dieser vier Thesen. Gibt man sodann im zweiten Schritt historische und theorie-/ideengeschichtliche Kategorien der Systematisierung, wie sie von Knapp noch berücksichtigt werden, ganz auf und fokussiert nur noch das politische Bewegungsmoment, entsteht die trilemmatische Grundform, die da lautet:

Verbindet man Empowerment und Normalisierung,
ist Dekonstruktion ausgeschlossen.
Verbindet man Normalisierung und Dekonstruktion,
ist Empowerment ausgeschlossen.

Verbindet man Dekonstruktion und Empowerment,
ist Normalisierung ausgeschlossen.

In der Folge werden aus dieser Tatsache Ableitungen für inklusive Pädagogiken, ihre schulischen Anwendungen und deren Reflexion getroffen.

---STIL_BRUCH_KANTE – MATRILINEAR-GENEALOGISCHER SCHREIBSTIL ENDE---

Was fällt auf? Ein Buch mit einer solchen genealogischen Einleitung hätten ganz andere Leute ‚*interessant*‘ gefunden, gelesen, zitiert, verbreitet. In diesem Fall eher Menschen aus der feministischen Theoriebildung als Menschen, die ‚Inklusion‘ mit der pädagogischen Integrationsbewegung *assoziiieren*. Vermutlich hätten viele aus der Schulpädagogik auf den ersten Blick sogar bezweifelt, dass das Buch überhaupt etwas mit ihnen zu tun hat oder etwas enthält, was für Inklusion an Schulen interessant sein könnte. Die Worte trennen uns. So viele Worte, die uns auseinanderreißen. Was die einen ‚intersektionalen Feminismus‘ nennen, nennen die anderen ‚Inklusion‘. Dann gehen sie im Opac unter diesen Begriffen suchen und lesen aneinander vorbei.

Es gibt so viele Menschen, die so viele ‚*interessante*‘ Sachen über Diskriminierung gesagt haben. Das Ziel muss sein, dass wir *Inklusion gemeinsam denken*, weil wir alle – egal aus welchen Disziplinen wir kommen – uns so lange mit Inklusion/Diskriminierung befasst haben, dass wir mindestens spüren, dass da etwas ist, das immer in eine Aporie mündet, in einem Ausschluss eines ersehnten dritten Punkts, der aber gerade nicht zu haben ist. *Wir haben eine gemeinsame Intuition*.

Das Konzept, dass es darum gehe „gerade zum Schweigen gebrachte Stimmen zur Kenntnis zu nehmen“ (Prenzel 1993/2006, 93) ist zum Beispiel ein solches, das geradezu ubiquitär ist (willkürliche Beispiele: Hark 2015; Castro-Varela & Dhawan 2012, 278; Spivak 2008a; Dederich 2014, 125). Nützt es nun etwas, sich im Modus auktorialen Beharrrens mit Dreck zu bewerfen, wer es zuerst oder besser gesagt hat, welcher Disziplin dieser Gedanke ‚gehört‘ (vgl. Absatz 1.1e)? Solange es nicht die Arbeit von Frauen unsichtbar macht, ist es mir gleich, wer zuerst war. Das offene Geheimnis ist: Was die Basissätze betrifft, schreiben wir auf kurz oder lang alle dasselbe, weil wir schließlich an demselben Thema arbeiten. Aber es geht nicht linear, denn diese Erkenntnis stammt ebenso wenig von Prenzel wie sie von Knapp stammt (beide sind in ihrem jeweiligen Sinne und Schreibstil schließlich selbst ‚Systematikerinnen‘), noch stammt sie in diesem auktorialen Sinne von Spivak oder Hark; gleichzeitig findet man sie bei uns allen*. Das Aufgeben des auktorialen Beharrrens ist es, was die transdisziplinäre Auflösung ermöglicht. Sie erscheint *umso klarer*,

je dichter man uns_alle verkettet. Daher gilt es nicht, eine Einzelperson als Autorin hervorzuheben, sondern es gilt, eine Diskursgemeinschaft a/s solche zu zeichnen, indem man offenlegt, dass sich derselbe Gedanke in allen Feldern findet, die unter der „Sprachbesessenheit“ (Badiou 2011b, 83), die verschiedene Bezeichnungen zu ernst nimmt, getrennt gehalten wurden. Ich habe nichts zu sagen (außer dem Ringschluss, der auf eine Seite passt) und gerade dafür braucht es 800 Seiten Platz, weil das dringend mal gesagt werden muss.

Noch ein dritter Anlauf; diesmal wieder schulischer im Einstieg:

---STIL_BRUCH_KANTE – MATRILINEAR-GENEALOGISCHER SCHREIBSTIL ANFANG---

Sowohl die Praxis als auch die Theoriebildung inklusiver/anti-diskriminierender Pädagogik lebt von Hoffnungen. So schrieb Irmtraud Schnell in ihrem Fazit zur ‚*Geschichte schulischer Integration*‘ bereits im Jahre 2003 von der „Gefahr, dass sich das utopische Element des Integrationsgedankens auf allen Ebenen am entgegengesetzten Alltag abschleift“ (Schnell 2003, 272). Das Ziel dieser Arbeit ist es, diesen Faden wieder aufzunehmen und aus dem sog. „Schilderwechsel“ von Integration zu Inklusion das Beste zu machen, indem man dieses Moment zur Revitalisierung der Theoriebildung nutzt. So war es dieselbe Irmtraud Schnell, die als Gastgeberin zur Integrations-/Inklusionsforscher_innentagung IFO 2014 in Wiesbaden titelte ‚*Theoriedefizit Inklusion*‘. In diesem Kontext habe ich den ersten Entwurf der Theorie der trilemmatischen Inklusion publiziert, die nun vier Jahre später ausgereift ist.

Neben die historische Karte soll also noch eine politische Karte gesetzt werden, die Theoriebildungen demnach weder ideengeschichtlich noch wie bei Schnell bewegungsgeschichtlich, sondern von den politischen Impulsen her, von dem Begehren des diskriminierten Subjekts in seinen präsentischen Gleichzeitigkeiten ausgehend, denkt. Auch Dorrance et al. (2009; 2016a; 2016b) werden nicht müde zu betonen, dass es eine Repolitisierung der Inklusionsforschung braucht, damit neue Impulse unsere Arbeit in der pädagogischen Praxis und in der Forschung bereichern. Diese Impulse kommen traditionell aus den Betroffenenbewegungen. In diesem Sinne soll die Arbeit helfen, der Idee treu zu bleiben, Betroffenen_-Bewegungen wahrzunehmen, aufzunehmen und sich von ihnen bewegen zu lassen.

Es gibt gewiss schon einige Versuche, Inklusionsbegriffe und -theorien zu systematisieren. Meistens aber sind dies ebensolche ideengeschichtli-

chen Zusammenstellungen, die zum Beispiel die Inklusionsbegriffe von Luhmann, Foucault, Nussbaum und/oder anderen vergleichen. Die folgende Darstellung aber stellt nicht die Ideengeschichte ins Zentrum, sondern *den fraglichen Gegenstand* der Inklusion selbst – in all seiner Unbestimmbarkeit, die von der Unbestimmbarkeit der Differenz her rührt. Sie ist daher gezielt ahistorisch oder häufig sogar anti-historisch. Auch hier gibt es gewiss Vorläuferinnen. Mit der Absicht nicht die Ideengeschichte, sondern die Vielgestaltigkeit des Gegenstands der Inklusion zu zeigen, wurde zum Beispiel von Platte (2012) eine solche Differenzierung nach „Ebenen“ oder „Zugängen“ zu Inklusion angefertigt. Sie systematisiert sechs Zugänge zu Inklusion aus pädagogischer Perspektive:

- 1) „internationale Vernetzung (Education for All)“ (ebd., 144f)
- 2) Bildung als allgemeines Menschenrecht (ebd., 146f)
- 3) Inklusion als Werteorientierung (ebd., 151f)
- 4) Inklusion als Systemveränderung (ebd., 154f)
- 5) Partizipation (ebd., 156f)
- 6) Didaktische Fundierung (ebd., 157f)

In dieser Darstellung aber – und daher erschien sie mir zwar als inspirierend, aber nicht als hinreichend – stehen verschiedene Kategorien unverbunden nebeneinander: manche Zugänge sind disziplinär (6), andere über einen Kernbegriff gedacht (2 und 5); beschreibende und normative Konzepte können darin nicht systematisch getrennt und wieder vernetzt werden. Die ersten drei werden unter die „internationale Leitidee“ gezählt, die letzten drei unter das Banner der „pädagogischen Herausforderung“ (ebd., 160). Die Sortierung der sechs Ansätze insgesamt folgt der Logik eines Zooms von der internationalen Makroebene auf die kleinste mikrodidaktische (vgl. ebd. 159). Dies ist zweifellos eine gelungene Darstellungsweise, aber weder eine theoriegeleitete, noch eine politische oder politisch inspirierte, auch wenn sie Aspekte menschenrechtlicher und parlamentarischer Politik enthält. Streng genommen ist es weniger eine „Systematisierung“ als eine „Sortierung“, setzt man als Unterschied zwischen beidem ebenjenes thesengeleitete Argumentieren, das die Theoriearbeit ausmacht. Ich wollte etwas, das weder ideengeschichtlich/historisch ist, noch a-theoretisch wie es solche Mehr-Ebenen-Modelle sind, die schließlich nicht umsonst ‚Modelle‘ heißen.

---STIL_BRUCH_KANTE – MATRILINEAR-GENEALOGISCHER SCHREIBSTIL ENDE---

Was hier auffällt, ist erstens das Einschreiben in eine Tradition. Ich habe darin behauptet, es hätte Tradition, dass wir* (einer der fraglichsten Begriffe dieser Arbeit) uns eigentlich schon immer von Betroffenenbewe-

gungen haben bewegen lassen. Diese Behauptung wiederum suggeriert Kontinuitäten auf eine Weise, die unfasslich vielen Menschen vor den Kopf stößt: Betroffenenbewegungen, die sich niemals ernst genommen und von der Theoriebildung erhört gefühlt haben, zum Beispiel. Es ist demnach eine Genealogie aus der Unterkategorie ‚Mythenbildung‘: *Indem ich so tue als stünde ich in einer Tradition, behaupte und produziere ich diese erst als solche*. Manchen wäre das freilich Recht, wenn das unsere* Tradition wäre. Das macht sie aber nicht weniger erfunden. Man muss Genealogien dekonstruktiv lesen: Niemals schreibt sich ein_e Wissenschaftler_in in eine vorhandene Tradition, die sie unschuldig ohne Zutun ‚auffindet‘, einfach ein. Wir produzieren diese Traditionslinien erst im Schreiben. Das ist die Quintessenz des genealogischen Schreibens: Mütter erschaffen. Dadurch Autoritäten erschaffen. Dadurch Hierarchien erschaffen, denen sich die Nachgeborenen unterwerfen müssen. Man beachte auch, dass dieses Mütter Erschaffen eben nicht durch einen Bruch mit etablierten Zitationskonventionen geschieht, sondern durch das Verketteten der Schriften einer Person und das Fallenlassen der Übrigen unter dem Zeichen „et al.“. Es wird ein Zentrum geschaffen, um das sich die anderen Autor_innen ranken, die sodann nur noch Fußnotensetzerinnen, Epigonen oder Begleiter_innen dieser zentralen Mutter sind. ‚Et al.‘ bedeutet genau das: ‚Und andere‘ – jene Anderen*, die vom Zentrum des Normalen* ausgehend bestimmt und benannt werden.

Zweitens fängt diese Einleitung sofort an zu treten und sich abzuheben. Das ist der übliche wissenschaftliche Duktus, an den wir uns gewöhnt haben: Argumentieren, warum man glaubt, etwas *besser* zu wissen oder *besser* gemacht zu haben als die Vorgänger_innen – Hierarchisierungen über Hierarchisierungen. Mir schläft dabei das Gesicht ein. Ich glaube, wir haben uns viel zu sehr daran gewöhnt, so etwas zu lesen und hinzunehmen, dass die Wertschätzung einer Arbeit (wie in diesem Beispiel der von Platte) zugunsten auktorial-narzisstischer ‚Abgrenzungen‘ hintenüber fällt; und die Figur der ‚kritischen Würdigung‘ ist nur das Pflaster, das diese Grundfrage nach Diskussionsmodi und -kulturen im Wissenschaftsbetrieb überdeckt. Freilich: Es geht nicht ohne Abgrenzungen, da Denken ohne Kategorien und Kriterien und somit Grenzlinien und Abgrenzungen nicht möglich ist, aber hier versuchen wir es mit einem anderen Denkstil – synthetischer, vernetzender, verbindender als in der Figur der ‚kritischen Würdigung‘. Es geht um genau diese Differenz bei Abgrenzungen: ‚Ich habe es anders gemacht als X‘ (rhizomatisch) vs. ‚Ich habe es besser gemacht als Y‘ (genealogisch-hierarchisierend).

Kurz gefasst: Viele Menschen meldeten mir zurück, dass sie die genealogische Passagen (die grau hinterlegten Stellen, aus denen man bitte nicht zitiert, weil sie frei erfunden sind!) viel schneller lesen können. Sie entsprechen den Lesegewohnheiten. Sie erlauben es, sich binnen weniger Minuten ein erstes Urteil zu erlauben, weil sie in den gewohnten Kategorien operieren. So findet man als geübte_r Leser_in schnell heraus, ob man ein Buch ‚interessant‘ findet oder nicht und ob man es als Teil der eigenen Disziplin versteht oder nicht. Für Rhizome braucht man mehr Geduld, da sie dazu da sind genau diese Kategorien zu irritieren. Man muss, wie Bruce Fink (2013, 22) so schön sagt, „das Verstehen auf-schieben“.

Die wahrere Geschichte hinter der Entstehung des Trilemmas basiert, wenn überhaupt, auf ganz anderen Müttern:

Wir haben zu Hause die geerbte Bibliothek von Anke Schäfer stehen. Da waren lauter schöne Sachen drin: fast alle Ausgaben der *beiträge*, die komplette *Ihrrsinn*, die Frauenjahrbücher und zahlreiche andere Bücher aus dieser Zeit sowie Sachen, von denen jede Schwester weiß, dass man sie hier nicht nennen soll. Sie alle stehen in diesem Moment des Schreibens vor mir, an meiner Seite, hinter mir. Wir hatten einen Riesenspaß daran, diese ‚alten‘ Sachen zu lesen und haben heute noch jeden Tag Freude an dieser Schatzkiste. In mir als junge Frau erweckten diese Schriften jedoch vor allem einen Eindruck, nämlich den, *dass wir uns im Kreis drehen*. Je mehr ich in den ‚alten‘ Sachen las, desto häufiger war ich erschrocken, was einem im Dunstkreis von Inklusions-/Diskriminierungsforschung so alles als neue Idee verkauft wird oder eben in Genealogien vereindeutigend einer einzigen Frau zugeschrieben wird. Viele der Textformate von damals haben das noch gemacht: als Kollektiv schreiben; nicht auf die Autor_Autorität beharren; *gemeinsam denken* eben: Gesprächsgruppen bilden, Protokoll führen; weil es auch gar nicht darum geht am Ende eine Autorin zu haben, sondern darum, Ideen in die Welt zu setzen.

Und so fand ich 2014, während sich an meiner Uni ein Lesekreis gründete, in dem es von jungen Menschen als Up-To-Date-Widerstand empfunden wurde, bell hooks zu lesen, exakt denselben Text abgedruckt in der 27. Ausgabe der *beiträge* von 1990. Das einzige, das sich seitdem geändert hat, scheint zu sein, dass die Studis den Text im englischen Original lesen wollen. In derselben Ausgabe erklärt Prengel übrigens in einer Fußnote, warum (De-)Segregationen kontextabhängig zu bewerten sind, da sie je nach politischer Ausgangslage Befreiung oder Unterdrückung be-

deuten können (genauer in IV.DE4; Prengel 1990, 132). Eine Weisheit, die heute häufig verleugnet, von vielen nie wahrgenommen oder wieder vergessen oder verdrängt wurde.

Ich dachte also: Warum nicht eine paradoxe Intervention? Eine *Theorie des Sich-im-Kreis-Drehens!* Aufgeschrieben als eine Theorie, die sich im Kreis dreht: ein Ringschluss. Blendet man alle historischen Kontexte aus, ignoriert die zeitspezifischen Begrifflichkeiten, ignoriert das nationen-/länderspezifische Gesetz, die parlamentarischen Besetzungen und alle anderen Kontingenzen, tut gewissermaßen so, als wären alle ‚Beiträge‘ brandaktuell, so als ob es keine Tagespolitik gäbe, welche *ewige Form* erscheint dann?

Dazu muss man aber so rhizomatisch vorgehen, dass auch für auktorial-genealogische Phantasien kein Platz mehr ist, dass kein Platz ist für eine Würdigung feministischer Geschichte, weil sie dazu vorübergehend ‚eingestampft‘ werden muss, plattgedrückt zu einer flachen Gleichzeitigkeit an Beiträgen von uns* Frauen, die wertvoll sind, weil sie uns* hier und heute etwas bedeuten.³⁷

1.4b Das Rad der Geschichte

Man könnte es demnach auch so formulieren: Das größte Problem – und dazu muss man dann doch einmal in die ontologischen Untiefen hinabsteigen (und geschichtsphilosophisch werden) – könnte darin bestehen, dass die Menschen immer wieder glauben, sie seien etwas so besonderes und befänden sich in einer so besonderen politischen Situation, dass sie sich jetzt eine grundständig eigene Antwort ausdenken müssen. Das

³⁷ Gleichzeitig bedeutet dies – und das führt zur Aufhebung des Gegensatzes zwischen genealogischem und anti-historischem rhizomatischem Schreiben im Tun –, dass ich überdurchschnittlich viele alte Schriften zitiere. Zu sagen, dass die Geschichte plattgedrückt ist, dass es also egal ist, von wann ein Text ist, läuft schließlich auf dasselbe hinaus wie zu sagen, dass man dann auch einfach die a/Alten zitieren kann. So kam es dazu, dass (ausgerechnet!) ich als Rhizomatikerin in einem Text von Ackermann (2017, 245) dafür gelobt wurde, zu den wenigen zu gehören, die nicht geschichtsvergessen seien. Es hat mich sehr beruhigt, dass man mir das anliest, denn es ist die Wahrheit: Drei Generationen feministische Texte stehen vor meinem schreibenden Nicht-Selbst – sie alle haben ihren Platz in dieser Karte und in meinem Herzen.

Da das anti-genealogische Schreiben in keinem Bereich so viel Potential zur Gewalt hat wie im feministischen, habe ich außerdem einen Stilbruch eingebaut und in Abschnitt IV.N4 ein sehr genealogisch geratenes Kapitel verfasst. Dieses bezeugt zudem meine aufrichtige Hochachtung vor Lacanianerinnen (aus dem Stall kamen schließlich auch meine besten Beraterinnen im Prozess der Stabilisierung meiner Psychose...).

geht im Feld ‚Inklusion‘ so weit, dass die abstrusesten Dinge publiziert werden, auf denen nur ‚inklusiv‘ draufsteht, damit Lehrkräfte das Gefühl haben, es ist auf dem neusten Stand und wird den angeblich so hochaktuellen Debatten gerecht.

Es geht immer noch darum, Erziehung so zu gestalten, *dass Auschwitz nicht noch einmal sei* (Adorno 1971/1993). Man muss mit dem Seziermesser auszirkeln, was ‚Vergessen‘ aus rhizomatischer Perspektive bedeutet. Es gibt ein Vergessen, das es den Menschen verunmöglicht zu sehen, dass es sich bei jenem, das man nun für einige Jahre ‚Inklusion‘ nennen wird, um ein zeitloses Thema handelt und nicht um irgendeinen Modetrend, den man alle 20 Jahre unter einem anderen Namen wie eine Wutz durchs Dorf treibt.

Diese fatale Form des ‚Vergessens‘ geschieht aus rhizomatischer Perspektive gerade dadurch, dass man von historischen Schriften behauptet, sie seien ‚historisch‘, also nicht mehr aktuell, gegenwärtig und unverändert auf der Höhe der Zeit. Die Intuition der Karte aber sagt: Nichts ist vorbei (denn es ist nur woanders). Nichts ist Vergangenheit (denn es lebt mitten unter uns fort). Insbesondere ist das Historische brutal gegenwärtig – zumal es nicht nur weitererzählt, sondern auch weiter agiert wird: ‚Rostock-Lichtenhagen‘ und ‚Mölln‘ sind nicht vorbei, denn sie sind ‚NSU‘ geworden. Und nach dem ‚NSU‘ wird es auch längst noch nicht Geschichte sein; deshalb votieren wir „[f]ür eine Ewigkeitsklausel im Grundgesetz: Es wird nie wieder alles gut“ (Czollek 2017, 123). Außer aber – und das wäre das zu ersehende historische Großereignis – wir könnten in einem anderen Sinne des Wortes ‚vergessen‘, nämlich jenes vergessen, das derzeit allzu gegenwärtig perpetuiert wird. Man begehrt sodann, dass etwas Geschichte werden soll, von dem man erkannt hat, dass es fatalerweise längst noch nicht Geschichte ist.

Sodann begehrt man nicht, Geschichte zu schreiben, sondern man wünscht, dass etwas dermaßen Geschichte geworden sein wird, dass man es ruhig vergessen kann, weil es keinerlei Gegenwartsbedeutung mehr hat.

Typischerweise würde man in systematisierendem Duktus zuerst fragen: Glaubt die Karte an Fortschritt oder ist jedes Wandern von einem Ort der Karte zum nächsten weder Fortschritt noch Verfall? Das Spannendste an der rhizomatischen Schizo-Logik ist, dass sie auf diese Frage ‚Weder-Noch‘ antwortet, und sodann ‚Entweder ... und auch‘.

Alles entspringt dem Begehren. Die Karte glaubt *weder* an einen historischen Relativismus der Fortschrittslosigkeit *noch* an Fortschritt, noch unterlässt sie den Versuch, sich diesen Pfad der Humanisierung aller zu

erträumen. Wenn man nichts begehrt, ist da nur die Quelle und diese hat keinen Vektor, weder nach oben noch nach unten. Wenn wir aber schreiben, um zu träumen, um an einen besseren Ort zu flüchten, in ein gerechteres Anderswo, werden wir alles in diesen gleichzeitigen und im Kreis laufenden Quellen finden. Man muss es wirklich affektlogisch erfassen, um diesen geschichtsphilosophischen Impuls zu verstehen: *Entweder* ist alles schon gesagt und geschrieben worden *und auch* habe ich die Hoffnung, etwas Neues sagen zu können, etwas, das tatsächlich die Welt verändern helfen könnte.

Dieser Affekt entspringt einem Erfahrungswissen, das wohl alle Aktivist_innen und Pädagog_innen haben, die gegen Rassismus, Antisemitismus bzw. gegen Diskriminierung im Allgemeinen kämpfen: Wir erzählen seit Dekaden dasselbe und gleichzeitig stehen wir jeden Morgen auf und machen mindestens uns selbst vor, dass in der Zwischenzeit etwas geschehen sei, dass die Menschheit dazugelernt habe, dass wir in der Aufklärungsarbeit, in unseren Präventionsworkshops und Awareness-Gruppen etwas anderes tun als in den 90-ern, den 80-ern, den 70-ern. Wie gerne würde ich glauben, dass wir eine Geschichte haben, die Geschichte ist! Neulich war ich hoffnungsschwanger auf einem Event, das sich um eine versuchte Zusammenführung von Differenzfeminismus und queerer Dekonstruktion drehen sollte. Scharenweise kluge, gut ausgebildete junge Frauen machten sich ans Werk, einen neuen Feminismus zu erfinden. Aber berechtigterweise sagte unsere Dienstälteste, eine Emerita, das stünde bereits bei Simone de Beauvoir. Sie sagte es mir. Flüsternd. Weil sie wusste, dass ich die Karten-Tante bin. Sie sagte es nicht laut, denn sie war so tief glücklich darüber, dass so viele junge Menschen weiter an diesem Thema arbeiten. Man will sie nicht entmutigen, nicht entgeistern, ihnen nicht den Elan nehmen. Also lässt man sie vergessen, lässt sie geschichtsvergessen an Fortschritt glauben.

Daher fragt das Rhizom stets *zuerst* nach dem Begehren in einem Raum und dann danach, wie dies den Umgang mit Geschichte, das Schreiben von Geschichte, das Gedenken und das Vergessen beeinflusst.

Es gibt jene dunkelste Form des Begehrens nach Geschichtsschreibung: Das lineare, linearisierende Verständnis von ‚Geschichte‘ gepaart mit patriarchalem Gebaren und imperialer Lust, zusammengehalten durch nationalgeschichtliche genealogische Fixierungen: alles für das *Vaterland*, die Blutlinie, das Erbe und dessen Reinheit. Es geht darum, Nazi-Geschichte und Nazi-Geschichtsphilosophie als Höhepunkt des genealogischen Begehrens nach einer Erfolgs- und Siegesgeschichte zu verstehen: Ein Reines_Blut_Bad – ein Land, in dem Geschichte nur notiert wird, damit

wichtige Männer sich als Söhne noch wichtigerer Männer darstellen können, um dann auszurufen „Das bin ich, das bin also ich!“ (Deleuze & Guattari 1992, 30). Dies ist die Geschichte der Selbstvergewisserung und ihr faschistisches Schicksal.

Wenn Menschen mit diesem dunklen Begehren ‚Geschichte‘ sagen, sagen wir daher ‚Vergessen!‘, denn für die Geschichte der Anderen* war und ist darin kein Platz. Und in den immer noch viel zu seltenen Momenten, in denen sich eine andere* Stimme durchzusetzen vermag, in denen ein Unerhörtes erklingt, sagen wir ‚Hinhören! Jetzt alle mitschreiben!‘. Denn dieses Erhören der Vergessenen wird das falsche Begehren nach selbstvergötterndem Erinnern durchbrechen.

Daher gilt für die schizo-nomadische Geschichte, dass sie ihre Ohren zunächst weit öffnen muss. Statt sich zu einer identifikatorisch geschlossenen Interpretation verführen zu lassen, sagt sie: „*jeder Name in der Geschichte bin ich...*“ (ebd., 29). Je nach Ausgangsstandpunkt gilt es verschiedene Reisen anzutreten. So schreiben die beiden *als Männer der herrschenden Kaste* zunächst mit folgendem Vektor: Das sich in völkischen/rassischen Genealogien identifizierende Ich mit seinem narzisstischen Geschichtsverständnis ist widerlich, so widerlich, dass unsere Jungs sich fragen, wie es möglich sein könnte, dem Sohnsein zu entrinnen, wie es möglich ist, minoritär zu werden, loszulassen, phallogozentrische Genealogien zu unterbrechen. Ein weißer Mann möge sagen „Ich bin Malala!“ (Yousafzai & McKormick 2015). Deshalb auch der Begriff der „Fluchtlinie“ bei Deleuze und Guattari; er sagt: Da möchte man(n) doch wegrennen vor diesem Erbe.

„Die Träume vom Ende des Patriarchats erledigen sich. Niemand wird dieses Erbe antreten wollen. Die Entmachtung des weißen Mannes könnte irgendwann sogar in seinem eigenen Interesse liegen, wenn er nämlich selbst die Lust verliert, die Folgen seiner Anmaßung und Perversion unter Kontrolle zu halten, zu bewachen, sich ihnen gewachsen zu zeigen und den eigenen tödlichen Müll wegschaffen zu sollen.“ (Thürmer-Rohr 1987/1992, 47)

Es geht darum, dass einem so schlecht dabei wird, dass man keine Lust mehr hat, ein Mann zu sein, wenn Mann* Sein bedeutet, in diesem Sinne Sohn sein zu müssen: hart wie Kruppstahl mit einem patrilinearen Namen von Ehre. Eine Flucht-Option ist demnach die polymorphe Adoption.

„[Ü]berall eine mikroskopische Trans-Sexualität, die bewirkt, daß die Frau ebenso viele Männer umfaßt wie ein Mann, und der Mann ebenso viele Frauen, die alle in der Lage sind, miteinander in Verhältnisse der Wunschproduktion einzutreten, die die stati-

sche Ordnung der Geschlechter umstürzt.“ (Deleuze & Guattari 1992, 381).

Sie stricken also einen engen Knoten zwischen der herrschenden Geschlechterordnung, dem patrilinearen Geschichtsverständnis, dem Vermischungsverbot unter den n Geschlechtern und Rassen und dem daraus folgenden Verbot der Vermischung von Geschichtserzählungen.

Es gibt noch eine Andere* Geschichte; ein anderes Verständnis von Geschichte und eine Geschichte der Anderen*, des Widerstands. Wir brauchen daher nichts Neues. Wir müssen nur wagen zu sehen, was schon da ist, was da an Tausenden in uns ist; mit dem Verdrängen aufhören. Es gibt ein Verdrängen durch falsches Erinnern. Es ist das Verdrängen *durch* genealogisches Erinnern oder, wie Heidegger es nennt und zu einem Kernbegriff seiner Philosophie erhebt, ‚rühmendes Weißen‘. Da hören wir, was die Freunde der Nazis (vgl. Badiou & Cassin 2011) für einen adäquaten Umgang mit Geschichte halten: aufstellen, rühmen, weißen. Wir müssen diesen Umgang mit Geschichte unterbrechen.³⁸ Er hat solche Spitzen getrieben, dass es antisemitische Formen der ‚Aufarbeitung‘ gibt, die eine Paradoxie sein müssten, es aber nicht sind, wenn man unter ‚Geschichte aufarbeiten‘ ebenjene Aufstellungen versteht, die immerzu die etablierten Genealogien re produzieren, die Blutlinien re produzieren, die Geschichte der Anderen* aus der eigenen Geschichte ausmerzen (vgl. Shavit 2008; Skrobek 2017): „Man schreibt Geschichte aber immer aus der Sicht der Seihaften im Namen eines einheitlichen Staatsapparats, und das war selbst dann noch möglich, als vom Nomaden die Rede war. RHIZOMATIK = NOMADOLOGIE.“ (Deleuze & Guattari 1977, 37). Die Geschichte aller Wandernden, der Migrant_innen, der Geflüchteten, der Diasporischen, kurz: der Nomad_innen hat keinen Platz in einem Geschichtsverständnis, das sich nationalstaatlichen Grenzen und/oder den Grenzen eines als homogen erdachten Kulturraums unterwirft. Wer ‚deut-

³⁸ Die Kehrseite des Aufstellens, Weißen und Rühmens liegt in der Produktion von genauso grandiosen Schockbildern. Dass eine solche „Schocker-Pädagogik“ nicht zur Prävention von Rechtsextremismus beiträgt, betonte auch Heitmeyer (1988, 201). Ebenso kommt Brumlik (2002, 100) zu dem Ergebnis, dass Gedenkstättenarbeit mit rechten Jugendlichen „sozialpädagogisch überflüssig und bildungstheoretisch sinnlos“ sei. So resümieren Hormel und Scherr (2004) in Anbetracht dieser und anderer Befunde, dass das Modell der historischen Aufklärung über Faschismus zu Präventionszwecken „offenkundig gescheitert“ (ebd, 240) sei. Wir kommen im Kapitel IV.E2 erneut darauf zurück, warum es bei diesem Thema so wichtig ist, stets genau zu prüfen, wer auf welche Weise ‚erinnert‘.

sche Geschichte' sagt, hat den Fehler nach Deleuze und Guattari schon gemacht.³⁹

Beginnt man mit dem Begehren der Menschen steht man schnell vor jener schmerzhaften Paradoxie des Gedenkens, jenem fast unsprechbaren Schachmatt: Es gibt in diesem Land – rechts ‚Außen‘ und zugleich mitten unter uns – Menschen, die gerne gedenken, die sich so liebend gerne erinnern, dass sie immer noch den ganzen Schrank voll Nazi-Scheiße haben und ihre Memorabilien von damals hüten wie Schätze. Dieses falsche Gedenken ist es, dass das Gedenken der Anderen* verdrängt. Der Gegner eines aufrichtigen Gedenkens an die Opfer der Shoah ist nicht das Vergessen, sondern das Überschreiben durch ein von dunklem Begehren getriebenes Erinnern. Was also sollen in dieser Gemengelage jene tun, deren Begehren nach Erinnern und Gedenken auf Frieden zielt?

„Doch scheinen nichtwissenschaftliche Formen des Gedenkens unverzichtbar, wenn nicht jeder Ausdruck einer öffentlichen Bereitschaft, der Massenvernichtung überhaupt Aufmerksamkeit zu zollen, aufgegeben werden soll. Der Unverzichtbarkeit des Gedenkens korrespondiert die Unverzichtbarkeit von Darstellungsformen, die anders und mehr sind als Informationsvermittlung und theoretische Interpretation. So nötig aber Rituale sind, so sehr ist doch fraglich, ob sie ihrem Gegenstand gerecht werden können – nein, mehr noch: so gewiß ist es, daß sie ihm im Falle der Shoah nicht gerecht werden können.

Aus diesem Paradox freilich führt kein Weg heraus, vielmehr kommt es darauf an, tiefer in das Paradox hineinzugehen und dabei sämtliche Möglichkeiten aufzunehmen, die auf diesem Weg sichtbar werden.“ (Brumlik 2004, 175)

Was zu lehren ist, ist ebenso vielfältig wie das Begehren der Menschen. Hält man sich dieses vor Augen, sieht man nämlich deutlich, dass manche tatsächlich zunächst das Begehren zu vergessen erlernen müssten statt das Erinnern zu genießen. Jenen, die diesen Schritt bereits gemacht haben, kann man sodann lehren, dass Vergessen das Gegenteil von Ver-

³⁹ Deshalb ist auch die Frage nicht beantwortbar, ob sich diese Arbeit auf den „deutschen“ Kulturraum beziehe oder „international“ sei. Man muss die Karte von allen hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen befreien; man muss des Weiteren jeden offen oder verdeckt imperialen Anspruch unterlassen. *Die Lesenden entscheiden lassen*, ob diese Karte in ihrem Milieu, ihrem Kulturraum, ihrer Sprache Bedeutung hat und Orientierung verschafft. Nicht festlegen, sondern sich öffnen für die Möglichkeit sich ineinander verschiebender Orte der Lesbarkeit.

drängen ist, und daher nur über den Umweg des Erinnerns gelingt. Wer bereits glaubt, vergessen zu haben, muss aber sehen lernen, dass jenes nur vermeintlich Vergessene, noch längst nicht Geschichte ist. Und gerade jene Expert_innen für Geschichte, die sich allzu häufig auch als Expert_innen für das Übersehen der gegenwärtigen Gewalt erweisen, müssen lernen, wann ihr Fach nicht dran ist.

Was also besagt das rhizomatische (Nicht-)Geschichtsverständnis? Es unterlässt die auktorialen Anmaßungen sowie deren Rühmungen, zerstört genealogische Phantasien, die behaupten eine legitime Blutlinie zu verteidigen, und lebt von der dadurch möglichen synergetischen Affirmation. Es lässt uns alle minoritär werden, damit wir unsere eigene verdrängte Geschichte miteinschreiben können, statt sie ausradieren zu müssen.

Für gewisse ältere Leser_innen könnte man demnach folgende Brückenformulierung wählen: Es gibt zwei Wege, sich vom arischen Erbe loszusagen.⁴⁰ Der erste bleibt genealogisch und reproduziert die Ahnengalerie im Kampf gegen diese. Der zweite lässt los. Trauert. Und sucht sich neue Verbindungen. Echtes Vergessen statt Verdrängen. „Wir beanspruchen nicht, eine Summa zu verfassen oder eine Chronik aufzustellen, unsere Verfahren sind Vergessen und Subtraktion.“ (Deleuze & Guattari 1992, 40). Aus der Perspektive der (Mit-)Täter und Profiteure dieser historischen Ordnung gilt dabei, dass dieses Vergessen freilich kein Vergessen der Opfer bedeutet, sondern ein Verlernen der Barbarei, eine Subtraktion des Selbst aus diesem ‚Volkskörper‘, mit dem man nichts mehr zu tun haben will, eine Desidentifikation mit dem eigenen Arierseins und seiner Geschichte. Aus der Perspektive der Opfer könnte man sagen, dass ein Rhizom das Vergessen ermöglichen helfen soll – ein Begehren, das wohl jeder traumatisierte Mensch kennt. Wie kann man tatsächlich vergessen? Nicht wegsaufen, nicht dissoziieren, nicht verdrängen, sondern wahrhaft vergessen.

Beide Verfahren können in Irrwege und Sackgassen führen: Wer innerhalb des Genealogischen damit befasst ist (wie weite Teile der 68er) das Götzenbild des Vaters zu zerstören und gegen es anzukämpfen, wird leicht darin gefangen, da man immer mit hervorbringt, wogegen man an-

⁴⁰ D.h.: Es geht darum, auf welchem Weg eine ‚Entnazifizierung des Denkens‘ gelingen könnte.

kämpft. Wer wie Deleuze und Guattari lieber flüchtet, hat eben genau das getan, wird heimatlos, herkunftslos, nomadisch.⁴¹

Aus genau dieser traurigen Tatsache heraus hat es mich sehr berührt, wie freundschaftlich die Unterredungen zwischen Foucault und Deleuze waren (1977). Da waren zwei Männer; der eine studierte Geschichte, befasste sich mit der Rekonstruktion ebenjener Genealogien, um sie so ins Wanken zu bringen, während der andere die ‚Fluchtlinie‘ und das ‚Frauwerden‘, das ‚Minoritärwerden‘ zu Schlüsselbegriffen seines Denkens macht. Ein signifikanter Bruch mit einer Geschichte ist eben nur dann zu bewerkstelligen, wenn kein Kampf, kein Geschrei, kein Krieg mit den Eltern mehr dieser genealogischen Verbindung essentiellen Charakter verleiht. Man könnte sagen: Ersterer hatte die Weisheit ebenjene Essenzen herauszufiltern und sich an ihnen abzuarbeiten, während Letzterer die Weisheit hatte, sie loszulassen und sich darauf zu konzentrieren, neue Netze zu spannen. Es gibt eine Einsamkeit, die jene der verlorenen Söhne ist; und es gibt eine Einsamkeit des Flüchtens: Wie allein sind jene, die keine Herkunftsgeschichte mehr haben. Wie reich aber sind ihre Verbindungen zum Gegenwärtigen!

Ein weiteres Liebesgeständnis unter geschichtsphilosophisch Verschiedenen findet sich in Badiou „Versuch, die Jugend zu verderben“ (Badiou 2016d), das er schließt mit der Aufforderung an die Jugend, den Aufbruch zu wagen. In einer Anspielung auf ebenjenen deleuzianischen Begriff schreibt er: „Ein Denken des Aufbruchs, ein wahres Denken des wogenden Ozeans der Welt. Ein exaktes und nomadisches Denken, ein Denken, das exakt ist, weil es nomadisch ist, ein maritimes Denken.“ (ebd., 54). Die Meermetapher verweist auf eine in diesem Sinne fluide Intelligenz. Wasser ist eine Metapher für überströmenden Widerstand. Wasser stellt

⁴¹ Auch hier liegt ein Eingangspunkt zur feministischen Frage, was Rhizombilden von weiblichen Standpunkt aus bedeutet. Thürmer-Rohr (1992) befragt unter dem motivgleichen Titel „Vagabundinnen“ die Heimatlosigkeit der Frau im Patriarchat. Diese erscheint stets als ambivalente (ebd., 180): „Einerseits sind Frauen in der Männergesellschaft grundsätzlich *heimatlos*. Die Welt, in der sie leben, ist – als Ganze – nicht ihre Welt.“ (ebd., 178). Dann ginge es für die Frau zunächst um eine Territorialisierung und dementsprechend um die gegenteilige Bewegung: eine Landnahme, ein Beanspruchen eines Platzes in der Welt. Andererseits aber ist sie im Patriarchat an ein Heim geheftet, ist zwangsweise häuslich und in diesem Sinne verhaftet. „Dann wieder sträuben sich die Haare gegen alles Wurzelschlagen“ (ebd., 180). Worauf es hier ankommt, ist die Freiheit der Entscheidung zur Flucht. Es macht einen Unterschied, ob man vertrieben und der Heimat beraubt lebt – ohne Anspruch auf einen Platz in der Welt – oder ob man der Zuweisung zu einem Heim entsagt. „Als Heimatlose aus eigener Entscheidung trifft uns die Diagnose >moralischer Irrsinn<.“ (ebd., 181).

sich nicht entgegen, gibt nicht Contra oder greift aktiv an – es ist nicht zerstörerisch in irgendeinem aggressiven oder wütenden Sinne – sondern es flutet und entfaltet seine widerständige Kraft durch Sammlung. In seinen späten Schriften, so lässt sich resümieren, hat Badiou diese Kraft der neuen Form von Kritik, wie sie bei Deleuze entfaltet wird, (an-)erkannt. Mit dem verdeckten (er zitiert Deleuze a.a.O. nicht offiziell, sondern belässt es bei der Anspielung) Kompliment, dass das nomadische Denken ein exaktes sei, eben weil es loslassen kann und sich immer wieder neu verorten und orientieren, öffnet er die Arme für die als unmöglich angekündigte Allianz, von der es nun Zeit ist, sie zu vollziehen.

Auch in diesem Werk geht es um einen Generationensprung: Die Alten konnten *und* mussten sich noch in der traditionellen Form von Kritik üben. Ihre Vorstellung von Gesellschaftskritik folgte dem Modell des Contra-Gebens gegenüber Autoritäten und des Ankämpfens *gegen* etwas. Die Jugend, die er in diesem Werk adressiert, arbeitet hingegen mit einer Kritik im Sinne eines Entwickelns von Kriterien, das der Orientierung dienen soll. Statt gegen den Hegemon oder den Patriarchen anzureden, ist diese ‚vaterlose‘ Generation geprägt von einem Verständnis kritischer Reflexion als Suche nach Orientierung. *Die Karte entbirgt sich so insbesondere in einer jungen Generation, die als ‚orientierungslos‘ gilt, als neues Mittel zur Gesellschaftskritik.* Es ist mehr eine Tastbewegung als ein Argument. Die Zwischengeneration beschreibt er als eine, auf die dabei vergleichsweise wenig Verlass sei:

„Wie viele Vorlesungen und Tagungen habe ich in aller Welt miterleben dürfen, bei denen das Publikum sich zusammensetzte aus einem harten Kern von Altgedienten und Überlebenden, von Veteranen wie mir, welche die großen Schlachten der sechziger und siebziger Jahre geschlagen haben, und aus einer Masse junger Leute [...]. Wie durch einen Bocksprung scheint die Jugend von heute die dominierende Altersklasse, die von den ungefähr Fünfunddreißig- bis zu den Fünfundsechzigjährigen reicht, überspringen zu wollen“ (Badiou 2016d, 33)

Das war Badiou's Hauptmotivation dieses Buch an und für die Jugend zu schreiben. Spiegelgleich kann auch ich bezeugen, dass viele dieser sog. Alt-68er zu mir und Gleichaltrigen sagten, dass sie sich freuten „zu sehen, dass es wieder los geht“. Freilich verbietet sich von beiden Enden des Altersspektrums ein Pauschalurteil über besagte Zwischengeneration; Aber dennoch kann man sich des Eindrucks nicht verwehren, dass dort vor allem Pause gemacht wurde, was emanzipatorische Politiken betrifft. Soziologisiert gesprochen und nach Deutschland transponiert fragt

Badiou, ob 16 Jahre Kohl und der (verschlafene) Aufstieg des globalisierten Finanzkapitalismus nicht eher eine Generation an Verwalter_innen oder Sachwalter_innen hervorgebracht haben, denn eine schöpferische, entwerfende Generation. Gefangen im Wechselbad aus Wohlstand und Krisenrhetorik treten große Entwürfe zugunsten von kleinen Reformpaketen zurück. Das hat uns hierher gebracht. Und es ist der Job unserer Generation, nun wieder Fahrt aufzunehmen⁴²:

Eine andere Welt ist denkbar; Und wir skizzieren sie nicht im Modus der (anti-)autoritären Kritik, sondern unter einem entwerfenden Versammlungszeichen. ‚Occupy‘ hat(te) keine Tradition. Zeitgenössische Formen von Internationalismus dürfen gar keine Tradition haben, da Traditionen stets lokale sind (s.a. IV.ND4). Das ist das Pontential des Signifikanten „Inklusion“: ein Zeichen zur Versammlung zu sein, ein Verkettungszeichen, ein Vereinigungszeichen. Ein Rhizom entwirft eine „neue Art symbolischer Ordnung“ (Badiou 2016d, 47) statt nur auf die traditionelle symbolische Ordnung zu antworten.

Dazu muss man von Adorno ausgehend einen Schritt weiter machen: Es gibt kein richtiges Leben im Falschen, ja, mit Betonung auf *Aber*:

„Das ist das Thema der Philosophie: das wahre Leben. [...] Die Philosophie lehrt uns oder versucht zumindest uns zu lehren, dass das wahre Leben, obwohl es nicht immer anwesend ist, so doch auch niemals ganz abwesend ist. Der Philosoph will uns zeigen, dass das wahre Leben immer auch ein wenig anwesend ist.“ (ebd., 12f).

Während der alte Modus der Kritik auf das Historische und somit das Vergangene verweist, ist die rhizomatische Sammlung demnach eine präsentische Figur, die nach einer Zukunft tastet. Aus dieser Fluchtbewegung heraus wird in ihrer versammelten Einsamkeit vielleicht eine neue Kollektivierung denkbar.

Und? Ist aufgefallen, dass ich soeben wie aus Versehen einen Erkenntnisfortschritt propagiert habe? Von Adorno aus einen Schritt „weiter“ – da steht es. Aber höchstwahrscheinlich ist auch die junge Generation, der ich entspringe nicht die erste im Rad der Geschichte, die sich nicht mehr an

⁴² Auch empirische Studien suggerieren dies; Decker und Brähler sprechen für die Zeit zwischen 2006 und 2016 gar von einem „Jahrzehnt der Politisierung“ (Decker & Brähler 2016, 95). Aus der Perspektive der politischen Philosophie gilt ebenso, jede Politisierungswelle als interdependent zu betrachten: eine Neue Rechte wird nie geboren, ohne dass auch eine neue Linke aufkeimt und die Mitte sich mitbewegt.

ihren Vätern abreiben kann, sondern sich tatsächlich neu sammeln muss – ist doch auch die Neusammlung eine altehrwürdige Figur. Wir mögen nicht wissen, wie es sich mit dem Rad der Geschichte verhält, aber es steht außer Frage, dass das präsentische Denken erlaubt, wieder an die Möglichkeit einer Orientierung zu glauben.

I.5 Prinzip: Kartographie

Zur genaueren Darlegung der Prinzipien der Kartographie bedienen wir uns des Werks ‚*Anti-Ödipus*‘ (Deleuze & Guattari 1974/1992, Kapitel 3,4 und 5 des zweiten Teils). Dort wird unterschieden zwischen drei Syntheseverfahren: der konnektiven Produktionssynthese, der disjunktiven Aufzeichnungssynthese und der konjunktiven Konsumtionssynthese. Weiter oben haben wir bereits angerissen, dass das Ziel ist zu verstehen, was eine ‚disjunktive Synthese‘ ist (vgl. I.1b).

I.5a Konjunktive Produktionssynthese

Wie immer beginnen wir mit den Wünschen der Menschen. Die Synthese nämlich entspringt ebenjenem wünschenden Unbewussten (ebd., 87). In dieser Arbeit sind dies die Wünsche von Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind. Wenn etwa einer im Rollstuhl sitzend sagt „Ich wünschte, die Leute würden über meinen Rollstuhl hinwegsehen *und* sich vorher fragen, ob ich sie in diesem sitzend tatsächlich in dem Café treffen kann, in das sie mich eingeladen haben“, dann synthetisiert dieses Wünschen zwei widersprüchlich auseinanderstrebende Regungen des Begehrens. Der eine Teil sagt „Beachte meinen Rollstuhl!“; der andere sagt „Beachte meinen Rollstuhl nicht!“. Wie es in einem berühmten Gedicht aus der Schwarzen Diaspora heißt, das weiße Freund_innen adressiert: „Erstens: Vergiss, daß ich schwarz bin. Zweitens: Vergiss nie, daß ich schwarz bin.“ (Pat Parker⁴³, afroamerikanische Feministin). Diese Grundfigur lässt sich für alle diskriminierten Gruppen finden.

Die Konjunktion ist also eine wünschende Konjunktion *widerstrebender* Wünsche. Wären die Wünsche nicht widerstrebend, wäre die hier vorliegende Kartentheorie kein Trilemma, sondern einfach ein harmonisches Drei-Punkte-Konzert. [Obige Beispiele inszenieren, wie wir später sehen werden, den Kampf zwischen dem Punkt E und der ND-Linie, der durch die Gleichzeitigkeit falscher Ungleichbehandlung und falscher Gleichbehandlung, bzw. von Essentialisierung und Nivellierung von Differenz entsteht.]

⁴³ Erstpublikationsort unbekannt; fliegt aber unzählige Male kostenlos im Internet rum. Pädagogisch gewendet bei Khalifa (2005, 37): „Vergiss, dass deine Kinder schwarz sind. Vergiss nie, dass deine Kinder schwarz sind.“

Die Wünsche sind deshalb synthetisch, da sie gerade in dieser Widersprüchlichkeit Sinn ergeben. Der innere und äußere Kampf, der sich darin artikuliert, macht ihn aus. So gesehen gilt: „In Wahrheit gibt es niemals Widersprüche, weder scheinbare noch reale, sondern nur Stufen des Humors“ (Deleuze & Guattari 1992, 87).

Es gibt „zwei Verwendungsweisen der konnektiven⁴⁴ Synthese: global und spezifisch die eine, partiell und nicht-spezifisch die andere.“ (ebd., 90). Die erste dominiert in unserer Kultur und in der Psychoanalyse und zielt auf etwas Transzendentes. Bleiben wir in obigem Beispiel: Wenn unser fiktiver Rolli-Fahrer den Wunsch, dass man seinen Rollstuhl nicht beachten möge, globalisiert, wird er auf politischer Ebene für eine Welt kämpfen müssen, in der das möglich ist. Er wird konsequenterweise und logischerweise fordern, dass alle Cafés barrierefrei sein sollten, sodass es den einladenden Personen möglich ist, seinen Rollstuhl weiterhin nicht zu beachten. Der Wunsch nach Nicht-Beachtung kann erst in Erfüllung gehen in einer Welt, die es auch dem sozialen Umfeld erlaubt, diesen nicht bedenken zu müssen, da diese erwünschte Welt so barrierefrei ist, dass der Rollstuhl in der Wahrnehmung nicht salient ist. Folgt man diesem Vektor, ist somit die zweite Facette des Wunsches (dass man den Rollstuhl beachten möge) der ersten Facette (dass man den Rollstuhl nicht beachten möge) *subordiniert*. Die Globalisierung zerlegt das Wünschen in seine einzelnen Teile und hierarchisiert diese im Anschluss. Sie erhalten dann die Form: „Ich wünschte, wir würden in einer Welt leben, in der man meinen Rollstuhl nicht beachten muss“ – dann bricht das Reale ein und ruft „In dieser Welt leben wir aber nicht!“ – dann stolpert das Ich hinterher und schließt daraus: „Deshalb muss ich aushalten lernen, dass meine Behinderung Beachtung finden muss“.

Das entspricht der konventionellen psychoanalytischen Deutung. Lacan (gegen den die beiden dort anschreiben) glaubt, dass der Mangel, der das Wünschen stets begleitet, unaufhebbar sei; auch er sieht also das Widersprüchliche des Wünschens, schließt aber daraus, dass diese dann nunmal einfach unerfüllbar bleiben. Was Deleuze und Guattari im Kontrast zur (lacanschen) Psychoanalyse „Schizoanalyse“ genannt haben, kennt aber noch eine zweite Verwendungsweise: *die partielle und unspezifische konjunktive Synthese*. Während Lacan es für psychische Reife hält, obige Subordination und somit Hierarchisierung zu vollziehen, ist bei Deleuze und Guattari die Operationsweise des schizophrenen Un-

⁴⁴ ‚Konnektive (Produktions-)Synthese‘ wird a.a.O. synonym zu ‚Konjunktive Produktions-synthese‘ verwendet.

bewussten das Modell. Dieses bleibt flach und hat viel Humor. Es sagt also, partiell und unspezifisch bleibend: „Heut morgen hat es mich total aufgeregt, dass ich in meinem Rollstuhl so übersehen werde; ständig werd' ich angerempelt oder Leute kreuzen meinen Weg als wär' ich Luft!“ und dann sagt es noch am selben Tag abends: „Warum kann ich auf keine Party gehen ohne aufzufallen wie ein bunter Hund? Ich wünschte, ich könnte unsichtbar sein, mich unauffällig in den Raum schleichen wie die anderen“. Da die Schizoanalyse keine Globalisierung vollzieht, welche in eine Hierarchisierung der Wünsche mündet, können diese beiden Äußerungen nun beide nebeneinander stehen bleiben und beide in ihrem wahren Kern erstrahlen. Da die Wünsche als partiell und unspezifisch eingelesen werden, wird das so erhörte Subjekt nicht genötigt, sich jetzt aber mal zu entscheiden, ob es denn nun unsichtbar sein möchte oder nicht.

Nicht nur die Psychoanalyse, sondern auch weite Teile der Betroffenenpolitik werden nämlich durch solche Globalisierungen blockiert: Da äussern Betroffene in einer bestimmten *Situation* einen Wunsch, dieser wird globalisiert zu einer politischen Agenda und dann am Ende derart totalisiert, also von der Situation abstrahiert, dass der gegenstrebige Teil des Wunsches Opfer der Unterwerfung, Leugnung oder Verdrängung wird. So verkehrt sich z.B. die ursprünglich selbstgewählte ‚Disability Pride – Stolz ein Krüppel zu sein!‘-Agenda auf einmal zu einem Knebel, der das Leiden an Behinderung tabuisiert (III.DE5). Die Globalisierung der einen Wunschfacette (‚Ich wünschte, die Leute würden Behinderung nicht mit Leiden gleichsetzen!‘) ersäuft die andere (‚Ich wünschte, ich würde in meinem Leid gesehen werden!‘), bringt sie gewaltsam zum Schweigen, um in der Öffentlichkeit nicht als ‚selbstwidersprüchlich‘ dazustehen. Das Problem an den globalisierenden Interpretationen von Wünschen von Betroffenen besteht also darin, dass sie in Verbindung mit einer Politisierungsbewegung aus „Ich wünschte, ich hätte auf eine normale Schule gedurft“ ein „Wir müssen alle segregierten Orte abschaffen und zwar am besten bis gestern!“ machen. Gegenstrebige Wünsche, wie in diesem Beispiel etwa ein „Manchmal genieße ich es, wenn wir unter uns sind“, fallen sodann dieser totalisierenden Politik zum Opfer.

Beim Rhizombilden wird daher mitbetrachtet, ob und wie Betroffene ihre Wünsche globalisieren oder ob dies durch andere geschieht, die dies so *interpretieren*. So richtet sich der Kern der Kritik von Deleuze und Guattari an der psychoanalytischen Interpretationstechnik gegen ebenjenes hierarchisierende Interpretieren, das dem einen Wunsch Bedeutung zuschreibt und dem Gegenstrebigen sodann Irrationalität zuschreibt. An dieser Stelle liegt ein weiterer Übergang zu Foucault: Jede Form des Wahrsprechens

ist ein mächtiger Akt, der gleichsam ein Irres hervorbringt, das sodann aus dem Diskurs ausgeschlossen wird. Deshalb darf ein Rhizom niemals in diesem Sinne konsistent werden: Wenn wir akzeptieren, dass das Unbewusste inkonsistent-widerstrebend ist, ist jede Karte und jede Theorie, die Wünsche als konsistente Einheiten darstellt, ein Mosaikstück im zum Schweigen Bringen des ersoffenen Realanteils. Der so verdrängte gegenstrebige Wunsch aber wird einen immer heimsuchen. Je heftiger man den Sinn der jeweils dritten Linie des Trilemmas leugnet, desto härter wird sie einen eines Tages treffen.⁴⁵ Für jede Linie wird daher gezeigt, wie sie, wenn man sie über die anderen erhebt, in eine falsche Globalisierung der Wünsche von Betroffenen mündet, die sodann andere Betroffene aus der Bewegung tilgt.

I.5b Disjunktive Aufzeichnungssynthese

Auch bei der disjunktiven Aufzeichnungssynthese gibt es zwei Verwendungsweisen und auch dort kennt das dominante Verständnis von Psychoanalyse nur eine der beiden. Es wird unterschieden zwischen einer exklusiven und einer inklusiven Verfahrensweise. Wir finden demnach auch im Anti-Ödipus einen explizierten Inklusionsbegriff. Beginnen wir aber mit dem Gegenbegriff:

Die klassische psychoanalytische Deutung der ödipalen Triangulation „besteht darin, einen exklusiven, limitativen, negativen Gebrauch der disjunktiven Synthese einzuführen“ (ebd., 97). Dieser operiert zunächst über ein Entweder-Oder innerhalb von Dichotomien. In der ödipalen Triade ist man entweder Kind oder Erwachsener, entweder Mann oder Frau, entweder tot oder lebendig. Diese Koordinaten positionieren den Menschen in einer Ordnung, die bestimmt: „Bleib ja auf deinem Platz.“ (ebd., 96). Die Familie ist i.d.R. die erste Ordnung, die das Kind kennenlernt und in diesem Verständnis soll es die Dichotomien verinnerlichen, sodass die Ordnungen stabil bleiben. Es soll hinaus in die Welt gehen und dieses Kon-

⁴⁵ Ein großartiges Beispiel für ein solches Wachsen am fundamental Anderen ist das Lebenswerk Alain Badiou: In seinem Frühwerk ist er noch ein militanter Kämpfer für die universale Wahrheit und lässt nichts anderes zu (Badiou 2009). Von Deleuze zeigt er sich regelrecht angewidert, zumal dieser sich (derzeit) anti-platonistisch äußert. Dieses Denken aber verunmöglichte es Badiou, gewisse feministische Kritiken und Konzeptionen von Rassismus zu verstehen. Genau dies hat er nun in seinem Spätwerk aufgearbeitet und reflexiv eingeholt: Er unterhält sich über die Geschlechterdifferenz (Badiou & Cassin 2012) und reflektiert über sein Bild von Schwarzen Menschen (Badiou 2016a); er lässt dieses Schreiben zu. Es ist ein Stück (Alters-)Weisheit, das er sich und uns schenkt. Sobald die jugendliche Selbstbehauptung aussetzt, kann das Denken wieder wachsen und jenem Nachsinnen, das man unterwegs verloren hat.

zept auf die übrigen Ordnungen übertragen: Du bist schwarz oder weiß, frei oder Sklave, Teil der herrschenden oder der unterdrückten Klasse. Die konventionelle Psychoanalyse glaubt, dies führe zu einer stabilen Identitätsentwicklung. Diese aber basiert auf Exklusivitäten: Wer Mann ist, ist nicht Frau und darf nicht weiblich werden, da dies die Ordnung stören würde. Wer lebendig ist, darf sich nicht tot fühlen, sich nicht gespenstisch erscheinen, sich nicht wie ein Zombie vorkommen, der durch den Kapitalismus stolpert, und wenn die Erwachsenen sprechen, haben die Kinder zu schweigen. „Und je autoritärer strukturiert, je unsicherer über sich selbst jemand ist, desto sicherer, fester wünscht er sich die Grenzen dieser Orientierung, desto klarer formuliert er die Kategorien und desto strenger wird er die Grenzen dieser Zuordnungen verteidigen.“ (Rendtorff 2011, 19).

Die zweite Verwendungsweise hingegen findet sich bei uns schizophrenen Charakteren. Der Inklusionsbegriff von Deleuze und Guattari geht also nicht nur davon aus, dass unsere Welt derzeit von Exklusivitäten regiert wird, sie beobachten, dass inklusive Synthesen sogar pathologisiert und als Wahnsinn verachtet werden:

„[D]ennoch wird offenbar, daß die Schizophrenie uns⁴⁶ eine einzigartige extra-ödpale Lektion gibt und darin uns die unbekannte Stärke der disjunktiven Synthese enthüllt, einen immanenten Gebrauch, der keineswegs exklusiv noch limitativ mehr ist, sondern umfassend affirmativ, nicht-limitativ und inklusiv.“ (Deleuze & Guattari 1992, 97).

Die inklusive Vorgehensweise sprengt die Dichotomie aber nicht etwa durch Identifikation mit dem Widerspruch, sondern sie ist inklusiv dadurch dass sie sich nicht identifiziert und nicht identifizierbar ist (vgl. ebd., 98). Sie hat keinen Platz in der ödpalen Welt des Entweder-Oder.

⁴⁶ Dies ist eine gute Stelle, um das Spiel mit dem Wörtchen „uns“ zu erklären (s.a. I.6a). So fällt zwei Sätze vorher die Verbindung „bei uns schizophrenen Charakteren“, für die gilt, dass sich die meisten Leser_Innen aus diesem „uns“ rauszählen. Sie lesen den Satz einer Schizophrenen, die gerade pluralisch spricht. In der Zitation von Deleuze und Guattari wiederum legt das „uns“ deren Sprechposition offen. Genau dieses „uns“ verrät, dass sie als Nicht-Betroffene schreiben. Oft wundern sich Nicht-Betroffene, woher wir Betroffenen so schnell wissen, ob ein Redner betroffen ist oder nicht. Die Erfahrung schult einen darin, über jedes „uns“ zu stolpern. Damit auch ihr Nicht-Betroffenen das üben könnt, wird in dieser Arbeit daher sehr oft aus *unserer* Perspektive gesprochen, ohne weiter zu erläutern, wer *wir* sind. Dies erhöht die Sensibilität dafür, wie oft auch Nicht-Betroffene von sich selbst ausgehen – jedoch ohne es zu merken, weil es niemanden ins Stolpern bringt. (Im letzten Satz war ein falscher Universalismus. Haben Sie ihn gefunden? Man kann es tatsächlich üben, schneller darin zu werden...).

I.5c Meine eigene Sprechposition

Ich selbst bin ein geeignetes Fallbeispiel, um diesen Modus zu erhellen und diese Tatsache wiederum hat methodische Implikationen für die vorliegende Arbeit – nicht nur, was den Feldzugang betrifft, sondern auch bezüglich des Interviewsettings (vgl. II.T3.b).

Als ich vierzehn war, lautete meine Diagnose noch ‚multiple Persönlichkeitsstörung‘ bzw. wie man heute sagt ‚dissoziative Identitätsstörung‘. Später dann haben wir uns auf ‚Schizophrenie‘ geeinigt.⁴⁷ Heute ist es mir egal, da der Mechanismus in meinem Fall sehr durchsichtig ist, denn ich bin auf allen diskriminierungsrelevanten Heterogenitätsdimensionen chaotisch positioniert – oder eben: nicht-identifiziert.

Ich bin geboren in eine Inszenierung der Buddenbrooks, in ein abgestürztes Elternhaus. So war ich gleichzeitig einst Kind eines Großunternehmer-Clans und habe, nach besagtem Absturz und einigen Enterbungen, meine Kindheit und Jugend auf Hartz IV (bzw. Jugendhilfe) verbracht, weswegen mein Habitus in allen Milieus (außer der Kunst, die genauso reich und dauerpleite zugleich ist) unpassend ist. Ich bin weder arm noch reich,⁴⁸ weder deutsch noch vietnamesisch, weder Schwarz noch weiß. Mein ganzes Dasein ist bestimmt durch das ‚Weder-Noch‘ oder das ‚Zwischen-Zwei‘ (Badiou 2016d; 95). Ich bin weder gesund noch krank, weder behindert noch nicht-behindert. Man kann also sagen, dass meine Existenz ein gelebter dekonstruktiver Scherz ist.⁴⁹ Ich dürfte nicht sein, glaubt man den (vor-)herrschenden dichotomen Kategorisierungen.

Den Großteil meiner Kindheit, Jugend und Studienzeit verweilte ich daher alleine oder in gebrochener Gesellschaft. In meiner Grundschulzeit verbrachte ich meine Nachmittage mit meiner Mutter in vietnamesischen Frauencommunities, also in doppelt segregierten Räumen. Meine Mutter fällt in diesen Räumen stark auf, denn sie ist Schwarz, mit kleinem und mit großem S. Das kam durch die Stationierung der französischen Frem-

⁴⁷ Das war auch damals schon so: „Die Schizophrenietheorie wird durch drei, ihre trinitarische Formel ausmachende Begriffe gekennzeichnet: Dissoziation (Kraepelin), Autismus (Bleuler), Dasein oder In-der-Welt-Sein (Binswanger).“ (Deleuze & Guattari 1992, 31). Für eine zeitgenössische Differentialdiagnostik siehe auch Haddock (2001, 58f)

⁴⁸ und auch nicht schön und nicht gut; und wenn Sie ein Liebhaber der Griechen sind, genießen Sie diese Anspielung schweigend mit mir, mein Schöner, sonst hält sie nicht ewig.

⁴⁹ „Sich (wieder) zu finden, könnte daher für eine Frau nichts anderes bedeuten, als die Möglichkeit, nichts von ihrer Lust einem Anderen zu opfern, sich insbesondere mit niemandem zu identifizieren, niemals einfach nur eine zu sein. Eine Art von Universum, das in einer Expansion begriffen wäre, der keine Grenzen gesetzt werden könnten und das darum doch nicht Inkohärenz wäre.“ (Irigaray 1977, 30)

denlegion in Vietnam. Aus demselben Grund spreche ich kein Vietnamesisch, sondern nur Französisch. Ich hielt mich demnach weitgehend in Räumen auf, in denen Menschen, die anders aussahen als meine Mutter und ich, auf einer Sprache kommunizierten, die ich nicht beherrschte, und das in einem Raum, der von der Sache her darauf angelegt ist, eine Gemeinschaft unter Herkunftsgleichen zu sein. Dieser Deplatzierungswitz sollte sich fortan als einziger roter Faden durch mein Leben ziehen.⁵⁰

Während mir an meiner alma mater eine Dozentin unterstellte, ich sei einer dieser typischen Fälle eines geglückten sozialen Aufstiegs aus dem migrantischen Milieu, sagte mir ein Genosse in Harvard, er hätte mir nicht vertraut, dass ich ‚zu den Guten gehöre‘ (dort eine Redewendung für eine politisch ‚linke‘ Gesinnung), da ich so ‚elitär‘ wirke.⁵¹ Ich weiß bis heute nicht, was davon stimmt. Die Frage ist falsch gestellt. Das heißt es, in obigem Sinne nicht identifiziert zu sein und nicht in der dichotomen Ordnung platziert werden zu können.

Mit 15 habe ich angefangen arabisch zu lernen, weil ich öfter von arabischen Männern auf ihrer Muttersprache angesprochen wurde (die Mischung aus asiatischen und afrikanischen Genen lässt mich anscheinend unterm Strich ‚arabisch‘ aussehen). Jede Variation von Haare Glätten, Kürzen, Locken Wickeln habe ich durch, um diese Weisen, wie ich identifiziert werde, zu beeinflussen.

Meine Frau sagt, ich solle mir keine Gedanken darüber machen. Ein solches Werden ist aber wesentlich begleitet durch stereotype Unterstellungen und Fremdzuschreibungen (und ihr permanentes Scheitern an dem von mir ebenso verkörperten Gegenteil). Ich werde also ständig gezwungen, darüber nachzudenken. Man könnte sogar zusammenfassen, dass meine ganze Be_Hinderung darin besteht, dass die Menschen keine Kategorie für mich finden, dass ich keinen Ort in der symbolischen Ordnung finden konnte, keinen Platz in der Welt. Das hat mich ‚schizophren‘ (oder ‚multipel‘) gemacht und es sorgt bis heute dafür, dass Menschen die

⁵⁰ So verweist zum Beispiel auch Didier Eribon (2017) auf die gebrochene Genalogie der Wandernden: „Was aber bleibt von diesen Ähnlichkeiten bei einem Klassenflüchtigen?“ (ebd., 32), fragt er mit Blick auf seinen Vater. Er spricht in diesem Kontext in der Nomenklatur Bourdieus von einer „Habitussspaltung“: „Wenn jemand eine Stelle, eine Stellung oder einen Status innehat, der für ihn (oder sie) nicht selbstverständlich ist, weil er (oder sie) nicht schon immer dafür bestimmt oder zugelassen war oder darauf vorbereitet wurde, dann folgen daraus eine charakteristische Rollendistanz sowie die Ausprägung eines gewissen kritischen Denkens und Verhaltens, das auf Personen mit einem ähnlichen Status verwirrend wirkt. [...] Man ist – im mehrfachen Wortsinn – deplatziert.“ (ebd., 41f).

⁵¹ Wie wir in der Kunst sagen: Kein Geld ist das älteste Geld.

kuriosesten Dinge auf mich projizieren, um ihrem Bedürfnis nachzukommen, mich einer klaren Kategorie zuzuordnen.

Als ich damals im Jugendheim ankam, fragte mich mein Sozialarbeiter, warum ich hier gelandet sei, da ich doch eigentlich gar nicht in eine solche Einrichtung passe und ich antwortete, dass ich hier sei, weil das alle sagen – egal, wo ich bin.

Durch die verquere Struktur der Missionierung in Vietnam bin ich katholisch und buddhistisch gleichzeitig und trug lange – wie viele vietnamesische Frauen – ein Kreuz *und* ein Buddha an derselben Kette, wobei dieses (sic!) Buddha, ein vietnamesisches Unikum, eine sog. ‚*Frau Buddha*‘ war. In meiner (Herkunfts-)Welt kann man also sogar gleichzeitig einer atheistischen und einer monotheistischen Religion angehören. Aufgrund der Frau Buddha heißt es, der vietnamesische Buddhismus sei eine der feministischsten Religionen der Welt. Aufgrund der mehrfachen und komplexen Kolonisierungsstruktur heißt es gleichzeitig, dass von der vietnamesischen Frau – nachdem die chinesische Verwaltung, der französische Missionar und der US-amerikanische Soldat über sie drübergerutscht sind – nichts mehr übrig sei. Beides ist wahr.

„Eine weitere fremdartige Erscheinung der sprachlichen Kommunikation ist die Unbefangenheit, mit der sich vietnamesische Gesprächspartner selbst widersprechen.“, schreibt Erich Wulff (1972, 34) aus der deutschen Beobachterperspektive in seinem für die inter-/transkulturelle Psychiatrie sowie für die marxistische Psychiatriekritik damals einschlägigen Werk „Psychiatrie und Klassengesellschaft“. ⁵² Autoren wie Deleuze und Guattari haben wir es zu verdanken, dass diese Vorstellung der Unterlegenheit bzw. „Primitivität“ dieses in Vietnam und andernorts auffindbaren Denkens aufgedeckt wurden. Sie verstehen die Entwertung dieses anderen* Denkens gar als eine Quelle proto-faschistischer Ideologie. Der rhizomatische Kettenbruch mitsamt seiner Unterform des identitären Bruchs ist keine Dummheit und kein Primitivismus, sondern eine andere* Art des Sprechens, Schreibens, Lesens, Denkens, der Erkenntnisproduktion. Der derzeit dominante Denkstil glaubt, dass alles Denken, das keine Kategorien identifiziert, undifferenziert sei. Aber es gibt nicht nur kategoriale Ordnungen, sondern auch kriteriale, bei denen die Kategorien fortwährend offen bleiben und sich nicht über wechselseitige Ausschlüsse definieren.

⁵² Warum dieses Urteil unverständlich ist, da dies dem deutschen Beobachter nur als widersprüchlich *erscheint*, habe ich andernorts dargelegt; es wird aber auch hier im Textverlauf deutlich.

Der Kern der inklusiven disjunktiven Aufzeichnungssynthese besteht in eben jenem Modus, der kein Entweder-Oder zeichnet, sondern ein Schreiben „ohne den einen [dichotomen Term] durch den anderen zu begrenzen noch den einen aus dem anderen auszuschließen“ (Deleuze & Guattari 1992, 98). Aus ‚Ich bin Christ‘ folgt nicht, dass einer nicht auch Buddhist sein kann oder Atheist. Aus ‚Ich bin deutsch‘ folgt keine Zugehörigkeit und keine Angehörigkeit zwangsläufig. Ödipus aber ist jener, der „die Differenzierungen, die er anordnet, wie das Undifferenzierte, mit dem er uns droht, selbst erschafft.“ (ebd., 101). Indem er die Dichotomien hochhält, hat er und macht er Angst vor jenem, das sie unterläuft. Es ist seine eigene Angst, keinen Platz in der Welt zu haben, die ihn dazu bringt, klare Kategorien erschaffen zu wollen und jede Aberration von diesen zu unterbinden.

Wie habe ich nun diese Be_Hinderung methodisch genutzt? Das Nicht-Positioniertsein eröffnet zahlreiche Feldzugänge, die für den dritten und letzten Schritt notwendig sind:

1.5d Die konjunktive Konsumtionssynthese

Über die Art von Reise, die ich für die Kartographierung erlebt habe, heißt es nun im letzten Schritt: „Laing⁵³ hat vollständig Recht, wenn er den Schizo-Prozeß als Initiationsreise, als transzendente Erfahrung des Ego-Verlustes deutet“ (1992, 108). Man umarmt den Verlust kategorialer Identifizierungen.

Die dritte Verfahrensweise ist daher wieder eine konjunktive. Ich habe all die Orte besucht, zu denen ich Zutritt habe, was in meinem Fall, wie oben skizziert, irre viele sind. Mein Dasein ist hypermobil, sogar auf der Klassenachse. Nomadisch bin ich umhergezogen zwischen PoC-Empowermentgruppen, Frauenräumen, Gay Bars, der Irrenoffensive und zweiten Welle Anti-Psychiatrie-Bewegung, elitären Hochschuleinrichtungen, Prolo-Lesben, dem Zentrum für Disability Studies, Schwarzen Bewegungsräumen, Christopher-Street-Days, katholischen Kirchen, dem Carnival der Kulturen.

Diese Reise ist keineswegs metaphorisch (ebd., 108), es ist nicht bildlich gemeint, sondern ich spreche von jenen Reisen, die mit Bahntickets, Flügen und Taxi-Fahrten einhergehen; „Nicht einmal darf eine innere Reise äußeren Reisen gegenübergestellt werden“ (ebd., 109); um ein Rhizom

⁵³ Ein Denker aus der Anti-Psychiatrie-Bewegung, der sich ebenso mit Schizophrenie befasst hat.

zu schreiben muss man sich im materiellen Sinne in Bewegung setzen. „Man sollte daher glauben, daß alles in diesem Werden, den heftigen Durchgängen und Wanderungen sich vermischte, diese ganze Abtrift, auf- und absteigend in der Zeit: Länder, Rassen, Familien, parentale, göttliche, historische, geographische Bezeichnungen und faits divers selbst.“ (ebd., 109). Das ist etwas ganz anderes als ‚ein Wohnzimmer zu suchen‘, wie man in der Szene sagt. Es ist mir dezidiert egal, ob ich mich in einem Raum wohlfühle, denn jedes Suchen nach ‚Heimat‘, nach ‚Wohnzimmer‘, nach ‚Zugehörigkeitsraum‘, beendet die nomadische Bewegung, die das Verkuppeln der Räume und Zugehörigkeiten erlaubt. Ich frage nicht, ob ich mich hier am richtigen Ort fühle; ich beobachte, ob andere mir zuschreiben, ob ich am richtigen Ort bin, ob ihre Hausregeln behaupten, ich sei hier richtig (weil ich der jeweiligen Definition von ‚queer‘, von ‚of Color‘, etc. entspreche, weil ich auf einer wissenschaftlichen Konferenz für die Kellnerin gehalten werde, etc.), beobachte, wen sie exkludieren oder inkludieren. „Jedes Delirium ist rassistisch, was nicht notwendigerweise rassistisch heißt.“ (ebd., 109), d.h.: Jede schizo-nomadische Wanderung durchkreuzt Essentialismen. „Auf den organlosen Körper verteilen sich zunächst die Rassen, Kulturen und ihre Götter“ (ebd.), sie formen „Intensitätszonen, Erregungsfelder. Im Innern dieser Felder ergeben sich Individuierungs- und Sexualisierungsphänomene. Schwellen überschreitend, geht man über von einem Feld zum anderen: unaufhörlich wandert man, wechselt Person und Geschlecht, und aufbrechen wird ebenso einfach wie geboren werden und sterben.“ (ebd., 110).

Die letzte Konjunktion ist deshalb konsumtiv, da es sich – man kann es nicht oft genug betonen – um einen *materialen* Prozess handelt. Es geht nicht darum, ‚Fremdheitserfahrungen zu machen‘⁵⁴ oder sich dem Anderen* auszusetzen. Es geht darum, anders* zu werden. Durch dieses wechselnde anders* Werden, wird man schlussendlich ein Niemand, eine „Begriffsperson“, wie Deleuze und Guattari andernorts scheiben: „Ich bin nicht mehr ich, sondern eine Fähigkeit des Denkens, sich zu sehen und sich quer durch eine Ebene zu entwickeln, die mich an mehreren Stellen durchquert.“ (Deleuze & Guattari 1996, 73). Das Ich entleert sich und wird so zum Ort eines unpersönlichen Denkens und gleichsam zur ephemeren Verkörperung desselben. Um diese Feldzugänge zu ermöglichen geht

⁵⁴ Für die Seite der Leser_innen wiederum stellt Koller (2012, 166f) im Kontext seiner Theorie transformatorischer Bildungsprozesse mit Waldenfels heraus, dass Fremdheitserfahrungen ein typischer Anlass für bildende Blickwenden sind: „Bildung wäre dann das, was uns, den Lesern des Romans, aufgegeben wäre und darin bestünde, eine Antwort auf den Anspruch des Fremden zu finden, die nicht unsere eigene wäre.“ (ebd., 175).

man im Kapitalismus einkaufen; es geht um Klamotten, Haare, Fahrkarten, Konzerttickets, Schallplatten, Zigaretten, Mate-Tee, Tangoschuhe.

Deleuze und Guattari haben mir die Chance aufgezeigt, aus meiner Behinderung eine Fähigkeit zu machen, eine ‚disability‘ in eine ‚ability‘ zu transformieren, eine Arbeit zu schreiben, bei der mein Unkörper ein Potential ist. So gesehen protokolliert diese Arbeit selbst einen Empowermentprozess. Sie hat mir ironischerweise gezeigt, dass es einen Platz für mich in der (Wissenschafts-)Welt gibt⁵⁵: Ich bin die Irre, die etwas daraus machen kann, Zugang zu zu vielen Räumen zu haben, die Kartograph_innen mit einer nicht-schizophrenen Identität, also einer nennenswerten Identität, verschlossen sind.

1.5e Ein anderer Forschungsstil für eine andere Art wissenschaftlicher Aufgabe – Prüfkriterien für Dr. Jekyll

Fassen wir zuletzt die Prüfkriterien für das Rhizombilden zusammen. Aus den fünf angeführten Prinzipien folgen Folgende:

- Bestehende Zugänge werden dergestalt assembliert, dass ein neues Ganzes erscheinen kann.
- Disziplinäre Bezeichnungen werden nur zugunsten der Leserfreundlichkeit verwendet (um beim Einordnen und Wiedererkennen zu helfen), nicht aber als ordnende Prinzipien.
- Ein Rhizom hierarchisiert nicht, sondern stellt die kartographierten Zugänge vergleichend nebeneinander.
- Es verfällt dabei nicht in einen unkritischen Harmonismus, sondern lässt Dissens zu. Es benennt die Widersprüche und logischen Ausschlüsse.
- Gleichzeitig ist eine Karte niemals überzeugend, sondern sie *bezeugt* nur. Sie argumentiert selbst nicht, sondern zeichnet nur die Argumentations_Wege (in der Kartenlogik als Wege zwischen den Punkten) nach.
- Die Außenkante der Karte wird expliziert (Konsistenzplan und Samplingverfahren) und Exklusionen werden begründet (dies geschieht in allen Kapitel, deren Überschrift mit ‚Zwischenfrage: ...‘ beginnt und führt zum Mr. Hyde-Modus → 1.5f).
- Ein Rhizom bezieht verschiedene Quellensorten mit ein.

⁵⁵ „Dazu musste aber der Wahnsinnige, der nun innerhalb der Problematik der Wahrheit des Menschen seinen Platz gefunden hatte, den wahren Menschen mit sich ziehen und ihn mit seinem neuen Schicksal verbinden.“ (Foucault 2003, 43)

- Es ordnet diese Quellen nicht gemäß genealogischer oder anderer linearer Geschichtsvorstellungen.
- Es wird nur aus Liebe zitiert.
- Die eigene Position auf der Karte wird reflektiert und kontinuierlich verändert; man zieht nomadisch umher; hält an keinem Posten fest.
- Daher sind Rhizome innerhalb der Karte unparteiisch (Modus Dr. Jekyll) und gleichzeitig politisch also parteiisch in Verteidigung gegen die Außenkante der Karte (spricht über Exklusion; Dr. Jekyll gibt ab an Mr. Hyde).
- Die Arbeit ist vielfach anschlussfähig (hohe Fruchtbarkeit).
- Sie geht von der Sache aus,
- und ist daher in verschiedene (disziplinäre) Sprachen übersetzbar; übersetzt selbst zwischen verschiedenen Sprachen, ist nomadisch-polyglott.
- Die Karte zitiert weniger im auktorial-genealogischen Stil, sondern betont das gemeinsame Wissen, das den Knotenpunkt bildet.
- Sie besteht aus Knotenpunkten und Fluchtlinien.
- Sie expliziert die materialen Bedingungen ihrer Hervorbringung und ihre Situiertheit; versteht Kartographieren als materialen Prozess und nicht als metaphorische Reise.
- Sie liefert eine mobilisierbare Skizze (Kommunizierbarkeit, Anwendbarkeit).
- Sie hat inspirierenden Charakter (weckt Assoziationen, lenkt den Blick um, verführt in andere Richtungen zu schauen, energetisiert).

I.5f Prüfkriterien für Mr. Hyde, also den trilemmatischen Ringschluss als ‚Rahmen‘ der Karte

Was die Prüfkriterien für den auf den jeweils ersten Seiten jedes Bandes zusammengefassten argumentativen Gang der Arbeit sind, kann man in jeder Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten für Studierende nachlesen. Aristoteles erklärt es wie folgt:

„Nun, was wissenschaftliche Erkenntnis ist, ergibt sich, wenn es gilt, sich exakt auszudrücken und sich nicht durch bloße Ähnlichkeiten leiten zu lassen, aus folgendem Punkt: Wir nehmen alle an, dass das, was wir wissenschaftlich erkennen, die Möglichkeit eines Andersseins ausschließt. Von dem, was anders sein kann,

wissen wir nicht, ob es existiert oder nicht, falls es sich unserer unmittelbaren Beobachtung entzogen hat. Der Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis hat also den Charakter der Notwendigkeit. Das heißt, er ist ewig. Denn alles, was mit uneingeschränkter Notwendigkeit existiert, ist ewig, und das Ewige ist ungeworden und unzerstörbar. Ferner gilt, dass alle wissenschaftliche Erkenntnis an andere weitergegeben und ihr Gegenstand gelernt werden kann. Alles Lehren aber geht von schon Bekanntem aus, wie wir auch in der Analytik sagen, und zwar vollzieht es sich teils durch Induktion, teils durch syllogistische Verfahren. Die Induktion nun ist Ausgangspunkt auch für die Erkenntnis des Allgemeinen, während der Syllogismus *vom* Allgemeinen ausgeht. Folglich gibt es Ausgangspunkte, bei denen der Syllogismus einsetzt, die aber nicht ihrerseits durch einen Syllogismus gewonnen werden: da ist dann die Induktion zur Stelle. Das wissenschaftliche Erkennen ist folglich die zu einer Grundhaltung verfestigte Fähigkeit, bündige Schlüsse zu ziehen – und dazu kommt dann alles, was wir außerdem noch in der Analytik zur Begriffsklärung beibringen. Denn wenn jemand eine gewisse Sicherheit hat und ihm die Ausgangspunkte bekannt sind, so hat er wissenschaftliche Erkenntnis. Wenn ihm nämlich die Ausgangspunkte nicht besser bekannt sind als der abgeleitete Schluss, so kann er wissenschaftliche Erkenntnis nur in akzidentellem Sinne haben. So weit unsere Begriffsbestimmung über die wissenschaftliche Erkenntnis.“

(NE: Buch VI; [1139b 5-24]; 156f)

Was die Außenkante der Karte betrifft, gilt also der exklusive und limitative Stil (wie in Abschnitt I.5b dargelegt). Der Rahmen muss sich argumentativ verteidigen können, die Arbeit klar begrenzen und daher festlegen, was auszuschließen ist.

Dass die Zusammenfassung der Prüfkriterien bereits jetzt erfolgte, liegt daran, dass das sechste und letzte Prinzip nur noch die Rezeption betrifft. Ob dieses eingehalten wird, liegt daher nicht in meiner Hand. Es adressiert Sie als Leser_innen eines Rhizoms.

I.6 Prinzip: Dékalkomanie

Dieses letzte Prinzip erklärt, wie etwas gleichzeitig eine Karte und eine Theorie sein kann. Die Kurzfassung ist: Das Theoretisieren geschieht, indem beim (Aus-)Lesen der Karte durch Projektion eine Theorie daraus gemacht wird. Bezieht man beim Lesen oder Wiedergeben der Karte einen Standpunkt, reproduziert man sie entlang eines Vektors. Dieser Vektor ist es, der es ermöglicht die Karte so zu reorientieren, dass sie *als* Theorie gelesen werden kann. Auch hier wird demnach von einer hohen Eigenaktivität beim Lesen ausgegangen: *Lesen = Doing Theory*. Rhizome zu lesen macht daher richtig Arbeit:

„Wir lesen und schreiben nicht mehr in der herkömmlichen Weise. Es gibt keinen Tod des Buches, sondern eine neue Art zu lesen. In einem Buch gibt's nichts zu verstehen, aber viel, dessen man sich bedienen kann. Nichts zu interpretieren und zu bedeuten, aber viel, womit man experimentieren kann. Ein Buch muß mit etwas anderem >Maschine machen<, es muß ein kleines Werkzeug für ein Außen sein.“ (Deleuze & Guattari 1977, 40)

Dieses ‚Maschine Machen‘ habe ich im Sinne einer kommunikativen Validierung an so vielen Fällen wie möglich vollzogen, indem ich das Trilemma an den verschiedensten Orten vorgestellt und durchgesprochen und immer wieder Menschen gefragt habe, was sie beim Lesen assoziiert und *gemacht* haben. So wurde es zum Beispiel in einer Gruppe, die Jugendfreizeiten veranstaltet, zu einer Organisationsentwicklungsmaschine, um sich damit zu beschäftigen, in welchem Sinne man die eigenen Freizeiten als ‚inklusive‘ versteht. Es wurde an einer Kunsthochschule zur Politisierungsmaschine, mit der wir unser künstlerisches Werkschaffen diskriminierungskritisch betrachtet haben. In einer Lehrerfortbildung und in meinen Praxissemester-Seminaren wurde es zum Unterrichtsentwicklungsinstrument, das ermöglicht das eigene Lehrerhandeln und die Einstellung/Haltung zu Inklusion zu reflektieren. Durch diese Erfahrungen ist es mir möglich gewesen, an konkreten Fällen nachzuvollziehen, wie sich dieses Theorie-Machen gestaltet. Es geht also darum, wie *diese Karte durch Benutzen zu einer Theorie wird*. Der Wert des Trilemmas entfaltet sich erst und nur dadurch, dass man es benutzt. Da ich, wie oben dargelegt, keine Position vertrete, wird die Karte zu einer Theorie, indem Sie dies beim Lesen tun.

Deleuze und Guattari sprechen für dieses Herauslesen entlang eines Vektors von ‚Dékalkomanie‘ (vgl. ebd., 20). Dabei handelt es sich ursprünglich um ein aus der Kunst/Drucktechnik stammendes Verfahren zur

Produktion von Abziehbildchen oder – wie es manchmal auch übersetzt wird – um ein Farbabklatschverfahren. Es geht also darum, wie bei einem Staffellauf abzuklatschen oder darum (in einem Konkretismus gesprochen) zu schauen, was hängenbleibt, wenn man diese Buchreihe an die Wand klatscht.

Aus Kopien eine Karte zu machen und von einer Karte eine Kopie zu machen sind keine symmetrischen Operationen, denn für die Kopie der Karte gilt:

„Sie gleicht eher einem Photo, einer Rundfunksendung, insofern sie das auswählt und isoliert, was sie reproduzieren will. [...] Die Kopie hat je schon die Karte in ein Bild übersetzt, sie hat je schon das Rhizom in große und kleine Wurzeln verwandelt. Entsprechend ihren eigenen Achsen der Signifikanz und Subjektivierung hat sie die Vielheiten organisiert, stabilisiert und neutralisiert.“ (ebd., 23)

Was also beim Auslesen der Karte passiert, ist gewissermaßen eine Regenealogisierung. Ott (2005, 17) merkt diesbezüglich an, dass die meisten Menschen, die mit Deleuze (und Guattari) arbeiten, dies i.d.R. nicht so tun, wie diese selbst es sich wünschen würden. Häufig wird ihr Zugang nicht in ihrem Sinne als Werkzeugkasten verwendet, sondern es kommt zu ebenjenem autoritativen rühmenden Weißen und zu genealogisierten Werkschauen, die das Oeuvre performativ konterkarieren. In obigem Sinne gilt es aber lediglich das auszuwählen, was für das eigene Arbeiten „*interessant*“ ist.

Die Punkte des Trilemmas können dabei zu Ausgangspunkten für das eigene Theoretisieren werden, ohne dass es einen Zwang zur vollständigen Reproduktion oder zur Werkschau gibt. Ich möchte damit sagen: Es ist *ok*. Es ist wirklich *ok*. *Benutzen* Sie dieses Buch, wozu auch immer Sie es in Ihrer Selbstreflexion und Theorie- und Praxisarbeit gebrauchen können (Aber wenn Sie dieses Buch kritisieren wollen, beachten Sie bitte aus Eigeninteresse die hier angeführten Prüfkriterien, Diskursphänomene und nicht-intendierten Nebeneffekte für die Kritisierenden, insbesondere, was die Reflexion betrifft, ob Sie wirklich mich kritisieren oder die Linie, die ich verzeichnet habe (Ebenenfehler!); s.a. die Gebrauchsanweisung im Theorieband). Ein Buch zu benutzen hat in meiner Welt keinerlei negative Konnotation. Was auch immer Sie daraus basteln oder ziehen, wenn es hilft, über einen gerechten Umgang mit Differenz nachzudenken und eine gute inklusive Praxis zu gestalten, freue ich mich mit Ihnen darüber.

„Die Kopie reproduziert von einer Karte und einem Rhizom im Grunde nur die Sackgassen und Sperren, die Ansätze zu Achsen und Punkte der Strukturierung“ (ebd.)

Das ist, was bleibt, wenn man das Trilemma an die besagte figurative Wand klatscht: Das entblößte Schlussmuster. Es passt in drei Sätze und mit Abkürzungen sogar in eine Zeile:

EN → non-D; ND → non-E; DE → non-N.

Drei Punkte, drei Linien oder Achsen, drei Sackgassen oder Sperren. Der Rest ist rhizomatische Leseenergie; Aktivieren von Assoziationen; Verorten von Einzelteilen; Verkettungen mit eigenen Gedanken, Arbeiten, Studien, Intentionen, Lieblingsgedichten und Erfahrungen.

Daher kommt es, dass dieses Schlussmuster immer stehen bleibt; Egal wie hart man dieses Buch an die Wand klatscht, die Theoriearchitektur überlebt jede Entkernung und lässt sich jedes Kleid anziehen, da sie nacktes Stahlgerüst ist. Sie plädiert schließlich für nichts, sondern ist bloße old-school-Logik: Ein Ringschluss, um genau zu sein. Selbst zu behaupten, diese Arbeit sei gar kein Rhizom, sondern methodisch etwas ganz anderes, ist dem Schlussmuster völlig egal. Es lohnt sich daher nicht, an der Theoriearchitektur rumzudoktern, sondern es geht wirklich nur darum, sie zu benutzen. In Anbetracht des Schlussmusters⁵⁶ gibt es schließlich nur zwei logische Möglichkeiten, das Trilemma zu Fall zu bringen, und beide enden oft in peinlicher Rührung:

A) Man versucht das Trilemma zu sprengen, indem man steif und fest behauptet, einer der drei Punkte sei gänzlich illegitim, nutzlos und könne ersatzlos gestrichen werden. Das führt unmittelbar in ein Blutbad, eine Vernichtung des Anderen. In der Regel antworte ich daher auf solche Kritiken auch nicht selbst (komme gar nicht mehr zu Wort), weil das die jeweiligen Vertreter_innen der gestrichenen Linie im Publikum erledigen (vgl. Abschnitt I.2c und I.3a zu „Das Nachbardorf weiß es“)⁵⁷

⁵⁶ Ich habe sie in Aufsätzen und Vorträgen auf Deutsch und Englisch und jeweils separat im Vokabular der Gender Studies, der Rassismusforschung, der Disability Studies und bezogen auf die Arbeiterkind-Debatte formuliert; es ist auszuschließen, dass es sich um ein bloßes Sprachspiel handelt, das zusammenbricht, wenn man eine Vokabel austauscht oder an einer Formulierung dreht. Genau dazu dienten die ganzen Übersetzspiele: Prüfen, dass es tatsächlich um *formale* Logik geht und nicht nur um diffuse, impressionistische Sackgassen-„Gefühle“, dass man alle Begriffe an ihr abreiben kann bis ebenjenes nackte Gerüst übrig bleibt.

⁵⁷ Aus diesem Grund passiert dies auch äußerst selten in der akademischen Öffentlichkeit. Den meisten Menschen ist bewusst, dass sich die Vertreter_innen der anderen Linien auch im Raum befinden und fürchten, sich in einem Blutbad unter akademischen Kolleg_innen zu verbrennen. Studigruppen in Seminaren hingegen sind deutlich offener für solche

B) Alternativ könnte man versuchen das Schlussmuster auszuhebeln, indem man zwar alle drei Punkte akzeptiert, sodann aber versucht zu behaupten, dass die eigene Theorie und/oder Praxis all diesen Facetten gerecht wird. Das heißt zu behaupten, dass sich die drei Punkte nicht widersprechen und dass man mit allen Klientelgruppen und Ansprüchen klarkommt, ohne darin Widersprüche oder Ambivalenzen zu sehen. Das wäre streng genommen kein Argument, sondern eine narzisstische Größenphantasie... (vgl. IV.ND5)⁵⁸

Daher ist es wichtig, diese Theorie entlang der Prüfkriterien für Rhizome zu kritisieren (s.a. I.5e und I.5f) und nicht gemäß der üblichen Prüfkriterien. Man muss Bücher wie diese im obigen Sinne als *Gebrauchsgegenstände* verstehen; eine Theorie benutzen als wäre sie ein Tintenfass oder ein Hammer. Ein Hammer ist ein Werkzeug. Werkzeuge kritisiert man nicht durch Diskutieren, sondern indem man Kriterien dafür entwickelt, wozu sie taugen. Man verwendet sie, um Ziele zu erreichen, die außerhalb des Werkzeugs selbst liegen. Werkzeuge sind nicht Schuld daran, wie sie verwendet werden. Man kritisiert nicht die Werkzeuge für das, was mit ihnen geschaffen wurde, sondern betrachtet kritisch, ob es sich um ein geeignetes Werkzeug handelt. Man kann zum Beispiel kritisieren: „Mit einer Zange wäre das besser und schneller gegangen“.

Ein Hammer erhebt nicht den Anspruch, die Lösung für alle Probleme zu sein, sondern i.d.R. nur auf solche der Art ‚Nagel‘. Die Nägel, für die diese Arbeit geschrieben wurde, sind Ambivalenzen im pädagogischen Umgang mit Heterogenität/Vielfalt und deren Reflexion. Das heißt nicht, dass man diese Arbeit nicht auch für andere Dinge benutzen kann, aber dies geschieht auf eigene Gefahr.

Außerdem kann man einen Hammer bekanntlich auch benutzen, um jemanden damit zu erschlagen oder schwer zu verletzen: Das Trilemma kann konsequenterweise auch dazu verwendet werden, das Diskriminieren von Menschen zu perfektionieren.

ambitionierten, harten Kämpfe und können sich in den diskussionsfreudigsten Fällen stundenfüllend die Köpfe darüber einschlagen, welche der drei Linien wichtiger, besser oder passender sei.

⁵⁸ Falls Sie an dieser Stelle stolpern, warum die dritte Möglichkeit nicht genannt wird, nämlich einen vierten Punkt zu ergänzen: Dieses ist innerhalb einer rhizomatischen Arbeit keine Kritik an der Arbeit, sondern im Gegenteil dezidiert erwünscht. Ein Rhizom bleibt immer offen (vgl. Abschnitt 1). Das behauptete Verhältnis der drei Punkte bleibt schließlich vom Hinzufügen eines vierten, fünften, x-ten Punkts unberührt. Da sich das Schlussmuster nur auf die drei Punkte bezieht, ist über das Verhältnis zu eventuellen vierten Punkten einfach nichts gesagt, weswegen das Ergänzen von solchen das Schlussmuster nicht betrifft.

Ähnlich wie die Neue Rechte Michel Foucaults Begriff der ‚Biopolitik‘ benutzt, um solche noch besser zu betreiben, lässt sich auch diese Arbeit invertiert auslesen, also mit Fokus darauf, was man tun muss, um dafür zu sorgen, dass eine diskriminierte Gruppe diskriminiert bleibt. Weise vorausgesehen hat dies Ackermann (2017, 245). Das heißt es, dass Schlussmuster nackte Gerüste sind.

Ich empfehle Menschen, die *gegen* Diskriminierung arbeiten, auf dieses invertierte Auslesen immer mal wieder zurückzugreifen, um sich bewusst zu machen, welche Mechanismen man sich noch so ausdenken könnte, um die Lage zu verschlimmern. Beim Auslesen einer Karte kann also einiges passieren. Sie hilft schließlich allen Aus_Lesenden bei der Orientierung, nicht nur denen, die vorhaben damit positive Wege einzuschlagen.

Die Kritik ist also vornehmlich ein Entwickeln von Kriterien für den Bereich, für den die Theorie etwas taugt. Da Rhizome Theorien zum Benutzen liefern, muss man bestimmen können, wofür es sinnvoll ist, sie zu verwenden. Kritiken können also – neben solchen, die sich auf obige Prüfkriterien beziehen – die Form haben zu zeigen, dass ein Geltungsbereich falsch bestimmt wurde, zu groß oder zu klein ist, oder aber sich darauf beziehen, dass andere Werkzeuge das Problem schneller, adäquater oder sparsamer lösen. Die stärkste Kritik an dieser Theorie wäre demnach, dass sie nutzlos ist. Ein schlechtes Rhizom ist banal, uninspirierend, untauglich, nicht sachdienlich. Je besser ein Rhizom ist, desto anschlussfähiger ist es an eine Vielzahl an Feldern; es eignet sich zur Reflexion zahlreicher Fallkonstellationen und hilft bei der Verortung der feldrelevanten Sackgassen. In einem Satz: Gute Rhizome helfen bei der Orientierung und sind nützliche Werkzeuge, während schlechte Rhizome unhandliche oder nutzlose Werkzeuge sind, die keine Orientierungspunkte und keine Inspirationen liefern.

1.6a Der doppelte Boden beim Schreiben und Lesen

Die Arbeit ist dabei getragen von einem performativen Metawitz: Soziale Positionen wie ‚Die Anderen*‘, ‚normal*‘, etc. sind in ihr mit einem Sternchen markiert. Sie erzeugen dadurch die Anderen* beim Lesen, indem Sie durch Assoziation eine Gruppe Menschen zu den Anderen* machen. Beschäftigt sich ein Leser z.B. gerade mit schwulen Jugendlichen, setzt er beim Lesen und Anwenden der Theorie für ‚andere*‘ das Adjektiv ‚schwule‘ ein. Liest er das Wort „Normal*-Perspektive“, setzt er im Kopf „heterosexuelle Perspektive“ ein, usw. So ist es der Leser, der die Schwulen im Akt des Einsetzens zu den Anderen* gemacht hat. Der Vorteil

dieses Verfahrens besteht darin, dass es dazu nötigt, immer wieder über den Konstruktionscharakter von Andersheit* zu stolpern. Die Notwendigkeit, eine Eigenaktivität als Leser_in zu zeigen, macht es nahezu unmöglich, nicht über die Veränderungsprozesse nachzudenken, die von einem selbst beim Lesen ausgehen. Es sensibilisiert auf diese Weise außerdem für Passagen, in denen es im negativen Sinne eine essentialistische Kategorisierung bedeuten würde, diese oder jene Gruppenbezeichnung im Geiste für ‚die Anderen*‘ einzusetzen.

Auch hier bleiben Sie also – ähnlich wie bei den Lesarten von ‚Wir‘ (siehe auch Abschnitt I.1e) – ganz auf sich zurückgeworfen. Es hängt an Ihren Assoziationsketten, wer die Anderen* sind. Das Auslesen der Karte zwecks Theorie-Machen beginnt demnach bereits mit dem, was beim Lesen für ‚Andere*‘ und ‚Normale*‘ eingesetzt wird.

I.6b Wie man beim Lesen eines Rhizoms das Beste für sich rausholt

„Durch den Wahnsinn, der es unterbricht,
eröffnet ein Werk einen Leerraum,
eine Zeit der Stille, eine Frage ohne Antwort,
provoziert es eine Zerrissenheit ohne Versöhnung,
durch die die Welt gezwungen ist, sich in Frage zu stellen.“
(Foucault 2003, 66)

Das wichtigste in dieser Arbeit ist beim Lesen **mit den eigenen Affekten und Querassoziationen zu arbeiten und nicht gegen sie**. Alle drei Bücher der Kartenreihe sind für affektive Wanderungen geschrieben. Da die Karte versucht, einmal durch das Stimmenkonzert an Formen des unterdrückten Begehrens zu führen, ist für jede_n von uns mind. eine Passage dabei, die schwer fällt. Vielleicht ist es eine Betroffenen-äußerung, die einem den Magen umdreht; eine Theorie, die man noch nie leiden konnte; eine politische Bewegung, die man für geradezu gefährlich oder lächerlich hält. Dass Rhizome zum Benutzen da sind, heißt, dass sie Arbeitsbücher zum Wandern in den eigenen Assoziationsketten sind. Man darf sich beim Lesen nicht für das Abdriften der Gedanken bestrafen oder sich disziplinieren, denn diese Arbeit ist zum entgleitenden Denken da. Ein Denkanstoß-Buch oder ein anstößiges Denkbuch für diese Prozesse zu sein, ist der ganze Sinn der vorliegenden Werkreihe.

Wenn Sie zum Beispiel merken, dass eine Äußerung einer Betroffenen Sie auf die Palme bringt, wenn Sie plötzlich Mitleid empfinden oder Trauer, lachen oder weinen, schreiben Sie es an den Rand. Im Verlauf des Textes wird hergeleitet, warum diese affektiven Reaktionen der leichteste Weg sind, aktuelle Positionen im Trilemma zu erkennen und der Reflexion zugänglich zu machen. Wenn Sie etwas so aufregt, dass Sie das Buch wegschmeißen wollen, empfehle ich, zuerst kurz ‚BULLSHIT‘ an den Rand zu schreiben, dann das Buch wegzuworfen, und dann mit ein bisschen Abstand zu schauen, welche Betroffenenäußerung oder welcher politische oder theoretische Impuls es geschafft hat, Sie so aufzubringen. Man lernt dabei sehr viel über sich selbst. Es lohnt sich. Versprochen. Dafür stehe ich mit meinem Namen. Diese Arbeit ist zu nichts gut, außer zur Reflexion von Fragen wie:

- Wo ist meine Toleranzgrenze im Umgang mit Heterogenität? Achten Sie auf alle Formen von disziplinierenden Impulsen oder punitiven Tendenzen beim Lesen: Wir alle* haben solche Gedanken in der Konfrontation mit Andersheit*. Die Frage ist nur, bei welchen.
- Welche Betroffenen bemitleide ich? Welche nehme ich ernst?
- Von welchen stelle ich mir vor, dass ich auch so wäre, wenn ich auch be_hindert, schwarz, schwul, geflüchtet, etc. wäre?
- Wann finde ich die Behauptung, etwas sei ‚Diskriminierung‘, illegitim?
- Wann stolpere ich über etwas, das ich als ‚Moralisierung‘ oder ‚Politisierung‘ wahrnehme?⁵⁹
- Wann empfinde ich einen Drang in mir, Betroffene zu verteidigen?

⁵⁹ Es ist eher der Regelfall als die Ausnahme, dass sich im Inklusionsdiskurs gegenseitig ‚Moralisierung‘ vorgeworfen wird. Überkommt einen ein solcher Affekt, ist es wichtig zu fragen, ob dieser *nur* ein Affekt ist: Dann wird etwas subjektiv als ‚Moralkeule‘ erlebt, man ist aber argumentativ nicht in der Lage, sich gegen den durch die Keule artikulierten Vorwurf zu verteidigen. Ist es jedoch möglich darüber zu streiten, handelt es sich genauer betrachtet um eine ‚Politisierung‘. Diese zweite Form der Moralisierung ist eine Politisierung durch Festlegen, wer zu ‚den Guten‘ gehört. Während man sich gegen Letztere argumentativ verteidigen kann, findet man die Spur für Erstere i.d.R. irgendwo in der Geschichte des Werdens des eigenen Über-Ichs. Man muss daher stets analytisch Oberwasser behalten: Im ersten Fall, da es sich um einen Affekt handelt, der mit dem Gegenüber nichts zu tun hat (da er biographisch ist), und im zweiten Fall, da der Raum der Moralisierungen nur verlassen werden kann, wenn man analytischer argumentiert als das moralisierende Gegenüber, seine Überlegenheit also tatsächlich zeigen kann. Es gibt daher nur eine Antwort auf den Vorwurf der Moralisierung: man muss nicht-moralisierend und analytisch sortieren gehen. Diese Fußnote steht hier, da nicht vorhersehbar ist, wer was als Moralisierung erlebt (eben weil es einer biographischen Logik entspringt).

- Welche betroffenenpolitischen Äußerungen machen mich hämisch, verführen mich dazu, lästern zu wollen, polemisch zu werden oder Witze über dieses Lamentieren zu machen?
- Wann genau fühle ich mich in der Begegnung mit anderen Menschen verletzlich oder reagiere schnell verletzt?
- Welche Artikulationen von Andersheit* sind mir so selbstverständlich, dass ich beim Lesen fast schon gelangweilt bin? Notieren Sie ebenso alle Gefühle der Überlegenheit oder Unterlegenheit: Wenn Sie zum Beispiel einen Impuls haben zu sagen, dass Ihre Theorie dies oder jenes besser erklären oder verstehen kann oder Sie im Gegenteil das Gefühl haben, dass dies ein blinder Fleck Ihres Heimatdenkstils sei.
- Welche erscheinen mir als ‚exotisch‘, ‚wild‘ oder ‚verrückt‘?
- Von welchen haben Sie einen Impuls zu sagen, sie hätten in der Erziehungswissenschaft/Pädagogik nichts zu suchen oder seien nicht an diese ‚anschlussfähig‘ (Exkommunikationsbegehren)?

Diese Buchreihe verfolgt die Hoffnung, ‚Inklusion‘ als Vereinigungszeichen der unterschiedlichsten Zugänge zum Themenfeld soziale Gerechtigkeit, Diskriminierung und Differenzgerechtigkeit (zum Definitionsfächer siehe Abschnitt IV.T5) zu verstehen. Dazu müssen Menschen in besagten interdisziplinären oder gar transdisziplinären Kontakt kommen, weswegen ich Buchstaben vorwiegend dazu verwende, Texte zu ver_rücken, hin- und herzurutschen und dafür zu sorgen, dass man Leute an irren Orten wiederfindet: Bei der Auswahl der Quellen hoffe ich, Sie im besten Sinne des Wortes auf dumme Gedanken zu bringen, zu inspirieren, alternative Wege und mögliche spannende Verbindungen aufzuzeigen.

Es ist – nach dem, was mir die anderen erzählt haben (die Aufsätze in Seminaren eingesetzt haben oder in Studigruppen gelesen) – nicht mehr und nicht weniger als eine (Reflexions-/Steilvorlagen-) Sammlung. Man muss einfach damit rumspielen und dabei so weit wie möglich sich selbst befreien; es mehr so lesen als wäre es ein Roman, insofern die meisten Menschen beim Lesen von Romanen gelernt haben, ihre Querassoziationen zu lieben (statt sich dafür zu bestrafen, wie ‚unkonzentriert‘ sie sind).

Meine Empfehlung auf Basis der Rückmeldungen anderer Leser_innen ist, dass Sie nicht mit einem Rotstift in der Hand lesen, dafür aber mit Rotwein/Rotbuschtee (oder was auch immer Sie mit gemütlichem Romane-Lesen assoziieren) und mit Haftnotizzetteln. Ganz gechillt. Wenn Ihnen spannende Assoziationen kommen, einfach aufschreiben. Spaß haben damit. Sich erinnern. Alte Ansätze wieder ausgraben, mit denen man

früher mal gearbeitet hat. Neues entdecken. Aber lieber auf Zettel schreiben, die man danach wieder abreißen kann, um zu verhindern, dass man sich selbst zensiert (weil man dann ganz schnell anfängt, sich selbst zu fragen, ob das jetzt eine kluge Idee ist oder nicht, ob die es Wert ist aufgeschrieben zu werden oder nicht, etc). Das ruiniert einem nur die Freude an der Sache und hemmt die Kreativität. Meine psychotische Empfehlung ist daher: Lassen Sie sich und Ihren Gedankenfluss zugunsten der Entwicklung kreativer Impulse so ungebremst und unzensiert stehen wie möglich. Sortieren kann man später immer noch.

Das Projekt ist von hinten bis vorne nur darauf angelegt, Dinge auf den Kopf zu stellen, um Menschen zu motivieren, sie neu zu sortieren, sie weiterzudenken oder eben ihr Denken in eine andere Richtung schweifen zu lassen. Je weniger Sie sich selbst zwingen, etwas Bestimmtes dabei zu produzieren, desto besser wird das Ergebnis.

Halten Sie Ihre Querassoziationen gut fest: Da es um *gemeinsame Intuitionen* geht, fallen den älteren Aktivist_innen und/oder Wissenschaftler_innen eigentlich immer noch mehr und noch mehr Quellen, Orte, Jahrzehnte ein, an denen man dies ‚doch alles schonmal diskutiert hat‘. *Die ganze Karte zielt als anti-historische Assemblage auf diesen Effekt.* Die Frage in einem Rhizom ist immer nur: Wo ist es hin? Wohin ist dieses Wissen geflüchtet? Warum haben wir es unterwegs verloren?

Zusammenfassend. Das Lesen eines Rhizoms fällt am leichtesten, wenn man sich die in folgender Tabelle dargestellten Unterschiede bewusst macht:

Tab. 1: Vergleich zwischen genealogischen und rhizomatischen Texten

	Genealogische Texte	Rhizomatische Texte
Schreibstil / Umgang mit Argumenten	Will überzeugen → Lesende werden überzeugt oder auch nicht	Will bezeugen → Lesende finden sich und andere (wieder)
Verständnis von 'Kritik':	Kritisch lesen bedeutet, Argumentationen zu prüfen und Gegenargumente zu finden (Diskussionstil: Selbstbehauptung und Verteidigung)	Kritisch lesen bedeutet, Kriterien zu entwickeln, sich zu orientieren und selbstreflexiv zu verorten (Diskussionsstil: Selbstexploration, Selbstunsicherheit, Irritation und Selbstfindung, Selbstbefragung)

Begründungs- richtung:	Inklusion ist begründungspflichtig: Theorieauswahl muss begründet werden und überzeugen	Exklusion ist begründungspflichtig: Ausschlüsse von Theorien aus der Karte müssen begründet werden und überzeugen (nur diese Außenkante muss überzeugend sein; innerhalb der Karte wird nur bezeugt)
Motivation	Das Erbe bewahren; die Erbfolge sichern, die Fackel weitertragen; durch Verbot illegitimer Vermischungen die Reinheit der Traditionslinien sicherstellen; die Alten ehren; Ahnenkult; den eigenen Ansatz tradieren und voranbringen	anzeigen, aufzeigen, helfen neue Freund_innen zu finden; die Nachbarschaft erkunden; Alte Bekannte mit neuen Augen sehen; sich frisch verlieben; neue Verknüpfungen entdecken, alte lösen und loslassen; helfen zu vergessen
Eigener Standort	ist fixiert durch die Erbfolge; dafür gibt es Doktorväter, Gründungsväter, etc.; Ist hierarchisiert (geistige/Doktor- Eltern über einem; geistige Kinder/Epigonen unter einem)	nomadisch; spazieren gehend; sich an überrassenden Orten wiederfinden und so auch sich selbst neu entdecken; den eigenen Standort reflektieren und damit experimentieren, ihn zu wechseln
Vorteile	leichter anknüpfungsfähig an Texte im genealogischen Schreibstil (was die meisten akademischen Texte sind), fähig Schulen oder Denktraditionen zu begründen oder zu stärken	höherer pragmatischer Wert durch Forcieren des aktiven Lesens und den darin enthaltenen selbstreflexiven Bezug; hilft beim Entwickeln eines Ethos, da es systematisch zum Reflektieren verführt
Nachteile	erschwert das interdisziplinäre Denken und Kommunizieren; verunmöglicht Transdiszi- plinarität; Tendenz zum Ausmerzen, Verleugnen oder Entwerten von Waisen und Auswüchsen, die sich nicht in eine Genealogie einreihen	es kommt durch den Assoziationismus zu begrifflichen Unsauberkeiten aufgrund der Tendenz, das Gemeinsame, das die Assoziation herstellt, zu betonen und das Verschiedene der Bezeichnungen unter den Tisch fallen zu lassen

Voilà. Mit der Methode der Rhizombildung wären wir nun so weit durch.
Da diese aus der Philosophie kommt, brauchte es zur Unterfütterung

noch etwas Sozialwissenschaftlicheres für das methodische Klein-Klein. Im folgenden Teil wird daher das Verfahren der Grounded Theory Methode erläutert, mit dem sowohl die Interviews als auch die politischen Räume codiert und ausgewertet wurden.

I.A Die Teilmethode der Grounded Theory

Es folgt nun der im Vorwort angekündigte Schulmädchen-Teil, in dem relativ mechanisch die notwendigen Fleißarbeiten aneinandergereiht werden: Nach Prüfung der Kommensurabilität von GTM und Rhizombildung durch einen Vergleich poststrukturaler und pragmatistischer Basisannahmen, werden im Folgenden der übliche Kodierprozess sowie das Verfahren des Samplings und der Interviewleitfaden abgehandelt. Das GTM-Kapitel enthält nichts für Sozialwissenschaftler_innen Überraschendes. Eine kurze, bündige Zusammenfassung des hier Ausgeführten findet sich zu Beginn des Bandes *„Subjekte der Inklusion“*.

I.A1 Grounded Theory als passende Methode zu post-strukturalistischen Zugängen und zur Rhizombildung

Die Grounded Theory Methode (im Folgenden kurz: GTM) ist bei Diskursanalysen nach Foucault eine sehr beliebte Teilmethode, ebenso wie sie in der Ethnographie gerne verwendet wird. Sie scheint also zunächst zu einem Verfahren geworden zu sein, das sehr paarungsfreudig ist und dies auch über wissenschaftstheoretische Grenzzlinien hinweg. Die pragmatistischen Wurzeln der Grounded Theory Methode, so könnte man etwas sarkastisch zusammenfassen, laden wohl zu einem ganz pragmatischen Kombinieren mit anderen Denkstilen ein. Sowohl die (Post-)Bourdieuische Ethnomethodologie als auch die (Post-)Foucaultsche Diskursanalyse ruhen auf einem poststrukturalistischen Fundament. Es scheint also etwas zu geben, das die Verschwesterung der GTM mit dem Pariser Poststrukturalismus begünstigt.

Meines Erachtens ist dies die Eskalationslinie ‚Punkte – Cluster – Theorien – Theoriearchitekturen‘ und die Grundidee, dass man auf diesem Weg einen eigenen Forschungsstil entwickelt, der, sofern man ihm treu bleibt, geradeaus in eine Metatheorie oder ein größeres Theorieensemble führt. Alle Genannten haben gemeinsam, dass sie stets von den sozialen und/oder gesellschaftlichen Phänomenen ausgegangen sind, von Beobachtungen, Intuitionen oder drängenden sozialen Problemen und von dort ausgehend eine Methode entwickelt haben, um diese einzelnen Punkte zu bündeln und letztlich in eine Theorie zu überführen, welche die Spuren der Methode in sich trägt. Es geht in diesem Kapitel nicht um die Inhalte dieser Theorien, weswegen wir an dieser Stelle nicht zu repro-

duzieren brauchen, was die Besagten dachten. Es geht lediglich um den Modus, um das *Wie* der Erkenntnis oder den Erkenntnisweg. Keines dieser Verfahren besticht mit einer genealogischen Reproduktion des Bekannten, sondern sie entfalten ihre Kraft gerade dadurch, dass sie die übliche genealogische Narration durchbrechen (wie z.B. ein Foucault, der mit seinen Diskursanalysen die etablierten historischen Erzählarrangements durchkreuzt oder ein Bourdieu, wenn er die Beobachtungs- und Protokollmethoden der Ethnographie revolutioniert und von dort ausgehend weiterdenkt); sie beginnen nicht mit den Namen ihrer Väter, sondern bei ihren Themen und sind/waren in diesem Sinne *radikal induktiv*. Das ist es, was sie im Kontrast zu anderen Philosophien dazu in die Lage versetzte, Methodologien zu gebären, die mit konkreten Methoden einhergehen. Sie betrachten die Welt zuerst vom Gegenstand her oder auf ein bestimmtes Feld zentriert, nicht von der Theoriegeschichte her. Folgerichtig stehen sie Pate für zahlreiche induktive Methoden. Dabei sind Methode, Wissenschaftstheorie und so entstandene Theorie bei Autoren wie Bourdieu, Foucault, aber eben auch bei der GTM untrennbar verworren. Sie alle neigen zum Ausbilden von ‚Gesamtkunstwerken‘, für die gilt: *Je besser man die Methode versteht, desto mehr Sinn macht die Theorie; hat man die Theorie verstanden, erhellt sie retroaktiv den methodischen Gang, durch den sie entwickelt wurde.*

Eine letzte Gemeinsamkeit besteht darin, dass sie am Ende in ontologische Fragen münden. Foucault entwickelte seine Form des Nominalismus; Bourdieu wird bis heute eine Sonderstellung oder ‚Zwischenposition‘ zwischen nominalistischen und realistischen Ontologien (aus dem Dunstkreis des Materialismus) eingeräumt; In der Nachfolge der GTM geht es um praxeologische Kulturtheorien. Es lassen sich also insgesamt drei Gemeinsamkeiten identifizieren:

1. Sie bewegen sich auf einer induktiven Linie der Form (mit differenten Bezeichnungen) ‚Punkte – Achsen/Knoten/Cluster – Theorien/Felder/ Bereichstheorien – Theoriearchitekturen‘.
2. Die Theorie trägt die Spuren der Methode in sich. Es kommt zu einer starken Verwebung von Theorie und Methode.
3. Sie kulminieren in einer ontologischen Problemstellung, da die induktiv durch das Durchwandern verschiedener Themen_Felder gewonnene Theoriearchitektur ab einem gewissen Punkt so viel Gewicht entwickelt, dass sich eine (Neu-/Um-)Ordnung der Dinge abzeichnet.

Die drei Punkte treffen nun auch auf die Rhizombildung zu. Die Einordnung von Deleuze und Guattari bezüglich wissenschaftstheoretischer Fragen zum Poststrukturalismus (Morss 2000, 198) erscheint mir daher

plausibel, da sie ihn einerseits als Zeitgenossen präzise beschrieben und studiert haben (Deleuze 1992b) und andererseits mit ihrem Denken des ‚Rhizoms‘ die Frage eröffnen, was geschieht, wenn man sich auf methodischer Ebene statt der Darstellung in Baum-Strukturen für die Möglichkeit rhizomatischer Strukturen öffnet. Auch ein Rhizom ist schließlich eine Weise, Strukturen und die Verhältnisse darin zu analysieren und zu zeichnen. Dass die Elemente dabei nicht zentralisiert, sondern eben dezentralisiert ins Verhältnis gesetzt werden, macht das Rhizom so gesehen zu einer Variation *innerhalb* des Poststrukturalismus, nicht zu einem Gegenüber oder zu einem Antipoden desselben. Durch den Assoziationismus hat es als Verfahren ebenso induktiven Charakter. Man kann also sagen, dass die Rhizombildung zur Gattung der poststrukturalen Methodologien und Methoden gehört; Morss betont jedoch, dass das Verständnis von Macht bei Deleuze deutlich fluidier sei als bei Foucault (ebd., 198) und ordnet ihn daher tendenziell eher dem Pragmatismus zu (ebd., 187). Auch dies ist insbesondere auf Basis seiner Äußerungen in den Studien zu Bartleby (1994) plausibel. Aber auch andernorts heißt es: „philosophy must constitute itself as the theory of what we are doing, not as a theory of what there is“ (Deleuze 1991, 133).⁶⁰

Entweder ist der Dienstweg also sehr kurz – er ist ein Pragmatist, steht also in direkter Verwandtschaft mit der GTM – oder aber der Dienstweg ist etwas länger, man nennt ihn Poststrukturalist und begründet die mögliche Liaison in etwa wie folgt:

Der erste Punkt in obiger Liste der Gemeinsamkeiten wird erfüllt durch die Struktur von Rhizomen, die mit dem Begriffsapparat ‚Punkte – Fluchtlinien – Knoten – Plateaus‘ beschrieben wird. Was den zweiten Punkt betrifft, heißt es über das ‚Rhizom‘ explizit, dieses sei eine Leseanleitung für den ‚Anti-Ödipus‘ und ein Begleitheft für die ‚1000 Plateaus‘. Es steht demnach außer Frage, dass das Verwobensein von Methode und so entstandenen Werk auch hier affirmiert wird. Zuletzt handelt es sich ebenso fraglos um eine ontologische Problemstellung, geht es doch dezidiert darum, hierarchisierte Ordnungssysteme durch polyzentrische, flache Strukturen zu (z)ersetzen.

⁶⁰ Derartige philosophische Schulenzuordnungen ergeben häufig nur Sinn, wenn man dergestalt inkommuniziert ist, dass es einem etwas bedeutet, wer sich zu welcher Familie zählen lässt. Auf wissenschaftstheoretischer Ebene ist ein weiterer solcher Schlüsselsatz zur Verortung gewiss: „Die Philosophie ist Konstruktivismus“ (Deleuze & Guattari 2000, 42). Mit diesem Begriff arbeitend gälte es folglich zu fragen, ob es sich um einen ‚praxeologischen Konstruktivismus‘ handelt.

Man erhält also ein konstruktives Dilemma
(p oder q ; $p \rightarrow x$ und $q \rightarrow x$, also x):
Entweder pragmatistisch oder poststrukturalistisch.
Pragmatistisch $\rightarrow$ kommensurabel zur GTM;
Poststrukturalistisch $\rightarrow$ kommensurabel zur GTM;
also ist das Verfahren kommensurabel.

Die Verwebung zwischen Methode, Wissenschaftstheorie und Theorie ist für Phänomene dieser Art von großer Bedeutung. Die Methode selbst muss einer kontinuierlichen Reflexion unterliegen und immer wieder auf das zu untersuchende Feld abgepasst werden. Sie hinterlässt Spuren in der Theorie und macht sich sogar stilistisch bemerkbar. So ist das Schreiben aus einer coolen, distanzierten, analytischen Perspektive ein anderes als das einer engagierten Sozialwissenschaft, die den Anspruch hat, sich in politische Prozesse aktiv einzumischen. Die Theorie ist zunächst eine Streittheorie, die Divergenzen zwischen verschiedenen politischen Ereignisfeldern beschreibt. Um Zugang zu diesen Feldern zu erhalten, muss man *vielsprachig* werden, was in diesem Fall nicht nur bedeutet eine disziplinäre Fachsprache zu erwerben, sondern immer auch heißt, sich an die politischen Übereinkünfte und Jargons zu halten. Man muss z.B. auswendig lernen, wer ‚Behinderte‘, wer ‚Menschen mit Behinderung‘, wer ‚verehrte Mitkrüppel‘, wer ‚Menschen mit adressierter Be_Hinderung‘ sagt und wer gerade auf dem Trip ist, bloß niemanden zu bezeichnen. Dann muss man lernen zu antizipieren, wer sich von welchem Element des Satzes angegriffen fühlen könnte.

Mein Kleiderschrank ist auf eine kuriose Größe gewachsen, da es sich nach den (ethnographischen) Regeln der Kunst gehört, sich in einem Feld so zu kleiden, dass man darin nicht auffällt wie ein bunter Hund (oder dies mit Absicht zu experimentellen Zwecken zu tun). So gibt es unter aktivistischen Gruppen sogar Streits darüber, welche Form von Essen in der Mittagspause denn nun ‚inklusiv‘ – also wahrhaft gemeinsames – Essen sei: Ein einfaches Mahl wie im biblischen Bild des Brot-Teilens? Ein Buffet, auf dem möglichst alle Komponenten getrennt gehalten werden, damit alle Individuen mit ihren Allergien, Unverträglichkeiten und/oder Behinderungen glücklich und selbstbestimmt satt werden? Eine Runde Multi-Kulti-Kitsch mit Baklava, Reiskuchen und Couscous? Alle drei Linien des Trilemmas haben eine Tendenz ihre jeweiligen Politiken bis in die letzte Pore des Alltags zu drängen. Dabei kann es schonmal vorkommen, dass man für die Kaffeesorte oder die in diesem feministischem Raum (und nur diesem) als deplatziert geltenden hohen Absätze exkommuniziert wird. Das Schreiben dieser Arbeit geschah demnach im wörtlichsten Sinne un-

ter vollem Körpereinsatz. Man lernt die unausgesprochenen Verhaltensregeln verschiedener Organisations-/Vereins-/Gremien-/Schulkulturen.

Dies kann man, indem man die eigene Intuition dafür schult, mit welchem politischen Einsatzpunkt man es gerade zu tun hat und wer in welchem soziopolitischen Kontext gerade vor einem sitzt. Man fliegt dabei ständig auf die Schnauze. Auf eine gewisse Weise wurde das Trilemma also in der Niederschrift *durch Einüben* elaboriert. Der pragmatistische Zugang sorgt dafür, dass Üben und Wiederholen Teil des Prozesses induktiver Elaboration werden. Die Theoriegenese wird dadurch selbst zu einer performativen Praxis. Das ist das Wesentliche, um es erneut zu betonen, das die oben genannten Zugänge eint. So experimentierte Foucault im Zuge der Entwicklung seiner Diskursanalyse damit, wie sich denn nun als engagierter Intellektueller in Diskurse intervenieren ließe, ebenso wie Bourdieu dafür bekannt ist, den Kampf gegen die Reproduktion sozialer Ungleichheit nicht nur als Theorie, sondern als Lebensaufgabe und Ziel zu affirmieren. Deleuze desertiert freilich auch hier ständig: „Woher kommt die Gewissheit, dass er auf unserer Seite ist, selbst in der ironischen Distanz seiner wiederholten Rückzüge von der Front, an der wir gegen die reaktive Niederträchtigkeit kämpfen?“, wie Badiou (2011b, 82) so liebevoll wetternd und rätselnd schreibt.

In allen Fällen ist die eigene kritische Praxis untrennbar mit der Weiterentwicklung des Theoriegebäudes verwoben. „Soziologie ist ein Kampfsport“ (Carles/Bourdieu 2008). Man beobachtet die Energieflüsse im Feld und versucht diese Kraft aufzunehmen und umzulenken. Man probiert etwas aus, macht eine politische Intervention, sieht sie scheitern, theoretisiert, woran sie gescheitert ist, lernt dazu, blamiert sich, „man muss weiterreden, ich kann nicht weitermachen, man muss weiterreden, man muss Wörter sagen, solange es welche gibt“ (Foucault 1991, 9). Weiterreden⁶¹ – das können Diskursanalytiker...

Auch bei der vorliegenden Karten-Theorie sind demnach alle drei Punkte erfüllt:

1. Die Theorie wurde entwickelt durch das Festhalten einzelner Punkte, die zu Knoten versammelt wurden. Diese wurden in vorliegender Arbeit als „gemeinsame Intuitionen“ benannt (vgl. I.4a). Von diesen ausgehend

⁶¹ Ein weiteres Indiz für die Passung findet sich bei Riemann (2011, 405), der über Strauss resümiert, dieser habe sich stets darin geübt, „einen spontanen Prozess der unpräzisen und informellen Forschungskommunikation und gemeinsamen Erkenntnisbildung“ anzustiften. Das dialogische Vorgehen wird demnach auch dort betont. Des Weiteren lassen sich die Metaphoriken des „Reisens“ (Corbin 2011) und „Standpunkt Veränderns“ (Charmaz 2011), die für das Nomadisieren zentral sind, in der GTM ebenso finden.

wiederum wurden Bereichstheorien zusammengetragen. Durch Verbindung der einzelnen feldspezifischen Theorien zu Diskriminierungs- und Inklusionsfacetten ist sodann die Theorieassemblage entstanden.

2. Die Theorie trägt die Spuren der Methode sehr unmittelbar und klar in sich: Die Theorieassemblage besteht neben den gemeinsamen Intuitionen, an denen man arbeiten will, aus Streitkonstellationen. Diese wurde generiert durch gemeinsame Dialoge, Verbindungen und Streits.

3. Die Theorie kulminiert in einem ontologischen Problem. Sie zeigt letzten Endes, dass die drei Linien unterschiedliche letzte Gründe anführen und insbesondere bezüglich ihrer Begriffe von Andersheit* auf unterschiedlichen Ontologien der Differenz basieren.

Die Stärke der Grounded Theory Methode besteht nun genau darin, die Vielzahl an Datenquellen, die durch eine solche vielfach verworrene politische Praxis entstehen (wissenschaftliche Publikationen, Flyer, Plakatkampagnen, Tagebücher, Gremiendebatten, Philosophische Abhandlungen, Blogs, etc.), zu sortieren. Da das eigene Eingewobensein in die Praxis dabei selbst Teil der Methode ist, verfügt sie über die nötige Offenheit, das methodische Vorgehen dem Feld anzupassen. Aus diesem Grund wurde diese Methode ausgewählt und nicht etwa eine der starrereren oder abstinenteren qualitativen Forschungsmethoden.

Wie oben angeführt, wurde sie schon sehr häufig mit poststrukturalen Ansätzen verbunden, da sie die besagten drei Merkmale mit diesen teilt. Insgesamt passt sie also am besten. In der nun folgenden Beschreibung des Auswertungsvorgehens werden noch weitere Aspekte deutlich werden, welche die Passung der Grounded Theory zu diesem Projekt erhellen.

Alle Teilsamples – die Interviews aus dem Band ‚Subjekte der Inklusion‘ sowie die verschiedenen Beobachtungen und Schriftstücke aus dem Band ‚Politiken der Inklusion‘ – wurden mit diesem Verfahren analysiert. Ich habe die Entscheidung nie bereut, mich aber zwischendrin immer wieder gefragt, ob es sich nicht auch als Ethnographie beschreiben ließe, was ich da getan habe. Da die Übergänge zwischen diesen Verfahren aber zuweilen sehr fließend sind (s.u.), ist eine Beschreibung der Grounded Theory vermutlich hinreichend, um transparent zu machen, wie vorgegangen wurde.

I.A2 Die Auswertungsmethode der Grounded Theory

Die Grounded Theory ist eine qualitative Methode, die zu den sogenannten „Coding-Verfahren“ gehört; es wird also kodiert. Wie der Name verrät, ist das Ziel des Verfahrens eine im Empirischen gegründete und begrün-

dete Theorie zu erstellen. Die Grundidee ist, durch das Bilden von Kategorien aus dem empirischen Material heraus in verschiedenen Stufen der Abstraktion eine Theorie über den Zusammenhang der so gewonnenen Konzepte zu generieren und zu plausibilisieren. Sie wurde um 1967 von Glaser und Strauss entwickelt und stammt aus dem amerikanischen Pragmatismus, nach dem es zu beobachten gilt, wie Menschen durch ihr Tun, also in ihrer *Praxis*, Antworten auf die gegebene Situation, Lösungen für die Probleme, die sich ihnen stellen und Reaktionsweisen auf krisenhafte Momente finden und variieren.

Eine Streitfrage beim Kodieren solcher Praktiken bezieht sich darauf, in welchem Verhältnis die theoretischen Kategorien zu den beobachteten und vollzogenen Praktiken stehen. Dieser wird unter der Kontraposition **„Forcing vs. Emerging“** verhandelt:

„Werden einem Problemthema forserseits vorgefasste theoretische Strukturen übergestülpt (Glaser nennt das >forcing<), oder können diese aus den Daten gewissermaßen >herauswachsen< (>emergence<)“ (Breuer 2010, 113).

Breuer beschreibt diese Debatte als typischen Effekt der Ausdifferenzierung einer in die Reife gekommenen Methode, deren Anhänger_innen nun um Deutungshoheit und Anerkennung kämpfen und sich im Konkurrenzverhältnis zueinander profilieren wollen (vgl. Breuer 2010, 113f).

Strübing wiederum nimmt diese Differenz sehr ernst und bemängelt auch, dass manche Forscher_innen sich unkommentiert auf ‚die‘ Grounded Theory im Singular beziehen, als ob es nicht (mindestens) zwei unterscheidbare Varianten von ihr gäbe (vgl. Strübing 2008, 66).⁶² Er kommt zu dem Fazit, dass der Unterschied weniger in den konkreten Verfahrensschritten besteht als viel eher auf der Ebene der Wissenschaftstheorie liegt (ebd., 69ff), was erneut zeigt, dass sich dasselbe methodische Tun auf unterschiedlichster wissenschaftstheoretischer Basis gründen lässt.

„Was beide eint, ist die Orientierung auf die praktische Brauchbarkeit der Untersuchungsergebnisse und die Idee, dass diese Brauchbarkeit nur durch eine enge und systematische Verbindung zwischen empirischen Daten und Theorie zu erreichen ist. Wo Glaser allerdings in Emergenzmetaphern verfällt, entwickelt

⁶² Wobei auch Strübing (2014; Kapitel 5) andernorts davon spricht, dass der Angriff Glasers auf Strauss und Corbin eher „von wissenschaftssoziologischem Interesse“ (ebd., 66) sei; In der rhizomatischen Sprache lässt sich in dieser Debatte ein Exzess genealogischer Verteidigungs- und Abgrenzungskämpfe beobachten, von denen sich leicht bezweifeln lässt, ob sie noch der Sache dienen.

Strauss ein dialektisches Verhältnis von Theorie und Empirie“ (Strübing 2008, 76).

Im Falle dieser Studie wurde dies vor allem durch das besagte kontinuierliche ‚Weiterreden‘ (s. I.A1) gewährleistet. Das Trilemma (bzw. Aspekte davon) wurde bei jeder Gelegenheit, neue Akteursgruppen kennenzulernen, mit verschiedenen Gruppen durchgesprochen, um ein Gefühl dafür zu bekommen, was es in welchem Raum im Sinne dieser „praktische[n] Brauchbarkeit“ kann oder könnte. Die Kategorien gewinnen auf diese Weise dialogisch ihre Kontur durch eine Reflexion, *wessen* Kategorien es sind. Gerade im Kontext von Diskriminierungstheorien ist es ein beliebtes Manöver, tagespolitische Ereignisse zu instrumentalisieren, um an ihnen zu zeigen, dass diese oder jene Theorie dieses oder jenes zeigen kann. Wenn etwas passiert wie die Silvesternacht in Köln – egal ob die 2016 oder die 2017 – dauert es maximal drei Wochen und alle Argumentationslinien haben die öffentliche Debatte einmal betreten. Der Unterschied zeigt sich nun genau darin, in *welchen* Kategorien das Geschehen beschrieben wird. Wird es in den Kategorien ‚Asyl – Geflüchtete – Migration – Nordafrika‘ verhandelt oder in den Kategorien ‚Gewalt – Sexismus – Rape Culture‘ oder in den Kategorien ‚Gruppendynamik – Großveranstaltung – Massen-psychologie‘? Was geschieht, wenn diese Kategorien zur Beschreibung eines Phänomens sich kreuzen? Wer kämpft aktiv dafür, dass es in diesen und nicht in jenen Kategorien verhandelt wird? Gerade bei politisierten Themen muss daher gelten: **Es kann kein unschuldiges Anliegen von Kategorien geben.** Dies gilt insbesondere, da einmal angelegte Kategorien den Diskurs nachhaltig in eine Richtung lenken: Nachdem die Kategorie „nordafrikanische Herkunft“ einmal an die Beschreibung des Geschehens angelegt wurde, war diese nicht mehr aus der Darstellung zu löschen. Jede angelegte Kategorie beeinflusst demnach sogar aktiv den Diskurs. Zusätzlich zu dem gewöhnlichen **Reifikationsproblem**, dass eine solche vorgängige Relevanzbeschreibung einer Kategorie Beobachtungsartefakte produziert, tritt also noch das Problem hinzu, dass die Politik in solchen Fällen explizit darin besteht, darüber zu streiten, in welchen Kategorien das Phänomen beschrieben und verhandelt werden soll.

So kommt auch Strübing zu dem Fazit, dass die Glaserschen nahezu „religiös“ (Strübing 2008, 75) anmutenden Emergenzphantasien letztlich das Vorwissen „durch die Hintertür theoretischer Kodes an die Daten herantragen“ (ebd., 77). Neigt man zu dem naiven Glauben, dass Kategorien einfach ‚emergieren‘ würden, läuft man Gefahr, diese für unschuldig zu erklären und die politisierten Widerreden gegen diese nicht mehr hören zu können. Eine Möglichkeit besteht nun darin, durch regelmäßigen

Raumwechsel zu erkunden, wer dabei durch welche „Hintertür“ einfällt. So lässt sich gerade die negative Konnotation des Begriffs ‚Forcing‘ (‚Aufzwingen‘/‚Überstülpen‘) in einem Themenfeld wie diesem einsetzen, um das Methodenproblem zur methodischen Stärke umzukehren. Man tritt sodann an die Daten heran mit der Frage: Wer zwingt diesem Phänomen welche Kategorien auf? Wer fühlt sich genötigt, dieses Phänomen in welchen Kategorien zu beschreiben? Dies impliziert gewiss auch die kritische Selbstbeschreibung: ‚In welchen Kategorien habe ich das Phänomen wahrgenommen und beschrieben?‘.

Um weder in ein Forcing noch in Emergenzphantasien zu verfallen, wurde für diese Arbeit daher eine Unter Methode entwickelt, die Züge einer Schreibübung hat. Relevante Phänomene wurden immer wieder mit anderen Kategorien beschrieben, also *umgeschrieben*: Was erscheint, wenn ich alle Herkunftsangaben aus dem Protokoll lösche? Was geschieht, wenn ich die Differenzkategorie probeweise für irrelevant erkläre? Oder durch eine andere ersetze? Wenn ich z.B. überall statt ‚Schwarze Menschen‘ einmal ‚schwule Menschen‘ einsetze, was geschieht sodann mit diesem Verständnis von (Anti-)Diskriminierung? Was geschieht, wenn ich es überhaupt nicht in den Kategorien von Diskriminierung beschreibe, sondern die Szene so darstelle, dass es sich um einen Streit oder eine Ungerechtigkeit handelt, die mit Gruppenzugehörigkeiten gar nichts zu tun hat? Dieses Fragen wurde in Anlehnung an das Konzept der reflexiven Dramatisierung und Entdramatisierung nach Faulstich-Wieland (2000; Faulstich-Wieland & Horstkemper 1995) methodisiert.

Da ein Nicht-Anlegen der diskriminierungsrelevanten Kategorien (in obigem Aufsatz geht es um Geschlecht und geschlechtersensible Pädagogik) zu einem Übersehen und Verleugnen diskriminierender Strukturen führen kann, werden diese zunächst dramatisiert und sodann wieder reflexiv entdramatisiert. Forschungspraktisch bedeutet dies, die Kategorien zunächst anzulegen (Dramatisierung), dann aber auch wieder (selbst-)kritisch zu fragen, was andere Erklärungsmuster sind und wie sich die Szene unabhängig von diesen Kategorien beschreiben ließe (Entdramatisierung).

Diese Arbeit verhält sich zu dem ‚Forcing vs. Emerging‘-Streit demnach ähnlich distanziert wie Breuer, da die Diskriminierungsforschung und das relevante Feld andere (und zuweilen elaboriertere) Konzepte liefern, um das (Nicht-)Anlegen von Kategorien zu reflektieren. Es ist aus diskriminierungstheoretischer Perspektive ein sehr altes epistemologisches Problem, das sich in allen qualitativen Studien zeigt und das in diesem Themenfeld eine solche Brisanz gewinnt, dass es sich gar nicht GTM-immanent lösen

lässt. Vielmehr muss es fortwährend die Untersuchung als selbstkritische Frage begleiten. Gleichzeitig taucht es in diesem Feld *explizit* auf – wie man in der GTM sagen würde: ‚in vivo‘. Sätze wie „Ich will nicht, dass man das auf meine Behinderung bezieht!“ sind spontane Äußerungen aus der Dynamik des Feldes selbst heraus, die darauf verweisen, wer es für (in-)adäquat hält, etwas in diesen oder jenen Kategorien zu beschreiben. Auf wissenschaftstheoretischer Ebene gibt diese Arbeit Strübing damit Recht⁶³, dass der Hund wohl eher dort als in der Forschungspraxis begraben liegt. Diese Arbeit aber basiert, wie erläutert, auf einem rhizomatischen Fundament, weswegen uns auch auf dieser Ebene der Streit zwischen den GTM-Lagern nicht weiter zu interessieren braucht.

I.A2.a Mindestkriterien der GTM

Neben der Vielfalt der Variationen der GTM – jenen, zwischen denen man sich entscheiden muss und jenen, zwischen denen man sich vermeintlich entscheiden muss – und den notwendigen Adaptationen des Verfahrens an den individuellen Forschungsprozess und -gegenstand gibt es Mindestkriterien, die erfüllt sein müssen, damit eine Vorgehensweise sinnvoll als grounded theoretisch bezeichnet werden kann, über die ich auch legitimiere, warum ich selbst dies tue. Breuer (2010) nennt hierfür folgende drei, die auf einem klärenden Interview mit Anselm Strauss (2004) basieren:

- 1) Die GTM-spezifische Art des Kodierens: „Das Kodieren ist theoretisch, es dient also nicht bloß der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene.“ (Strauss 2011, 74; Breuer 2010, 41)
- 2) Das Prinzip des theoretical sampling
- 3) Das Prinzip des Vergleichens (vgl. ebd.)⁶⁴

Unter theoretischem Kodieren wird verstanden, dass das Verfahren über das Deskriptive hinausgehen muss. Am Ende einer Grounded Theory-Arbeit steht demnach tatsächlich eine *Theorie* und nicht nur ein Modell, das verschiedene Ebenen oder Faktoren differenziert. Dies mag zunächst trivial klingen, ist aber bei qualitativen Studien häufig nicht der Fall. Strauss distanziert sich mit dieser Aussage demnach von Arbeiten, deren

⁶³ Für jene, die sehr genau lesen: Hier muss jemandem Recht gegeben werden, da methodisch bedingte Setzungen Teil der Außenkante der Arbeit sind. Das ganze Kapitel ist ein Job für Mr. Hyde.

⁶⁴ Gelegentlich finden sich fünf oder gar noch mehr Prinzipien. Neben obigen werden oft das Verfassen der Memos und das Relationieren selbiger als separate Punkte angeführt (vgl. Pryborski & Wohlrab-Sahar 2008, 194). Diese werden in dieser Darstellung als Unterpunkte zu Kodierweise und Vergleichsmethoden dargelegt.

Ergebnis lediglich darin besteht, eine Liste relevanter Faktoren anzuführen. Einer solchen Trivialisierung der GTM gilt es entgegenzuwirken.⁶⁵

Die GTM versteht sich selbst schlicht als „Verfahren der empirisch begründeten Theoriebildung“ (Strübing 2008). Daher kommt sie mit vergleichsweise wenigen Prinzipien und Vorschriften aus. Im Wesentlichen sagt der Ansatz: Tun Sie, was auch immer dem Generieren, Reflektieren und Prüfen der betreffenden Theorie dienlich ist; unterlassen Sie alles, was Sie im Denken blockiert, monothematisch, borniert oder eingleisig werden lässt. Daher auch der (Glaser'sche) Ausspruch „all is data“ (vgl. Mey & Mruck 2011, 28). Im Gegensatz zu Oevermanns Ausspruch von der „Welt als Text“ (Garz & Kraimer 1994; Wernet 2006, 11ff) und ähnlichen methodisch bedingten Totalisierungen handelt es sich hier eben *nicht* um ein solches epistemologisches Postulat, sondern wiederum um eine ganz *pragmatische* Sache:

„All is data“ meint im US-amerikanischen Pragmatismus, dass sich potentiell überall etwas für die eigene Theorie lernen lässt, dass Dinge, die die eigene Theorie validieren, falsifizieren, bereichern oder erweitern können, prinzipiell überall und in allen Formen in der Welt auftauchen können. Vielleicht sieht man morgens auf dem Weg zum offiziellen Arbeitsplatz ein Plakat an der Bushaltestelle; vielleicht begegnet einem ein Mensch, der aus einer Lebenswelt kommt, die einem bewusst macht, über welche Möglichkeiten man so alles nicht nachgedacht hat. Nichts spricht in der GTM dagegen, dass eine Kernthese der Theorie von der Verkäuferin im Tabakladen stammt (auch dann nicht, wenn man sie nicht geplant und ganz offiziell interviewt hat). Daher kommt die Eigentümlichkeit passionierter GTM-Anhänger_innen immer ein Feldtagebuch dabei zu haben, in dem man sog. „Memos“ festhalten kann. Manche sagen, dies führe zur Entgrenzung von Arbeit. Andere sagen, dass wir GTM-ler_innen so viel freier im Arbeiten seien als andere, dass es das Wert ist.

Das Prinzip des theoretical sampling schließt an diese Offenheit für alle Formen von Daten an, indem es diese Offenheit strukturiert, damit sie nicht ins Chaos kippt: es geht darum, systematisch nach Daten zu suchen, die einem qualitativ neue Felder und somit Erkenntnisse eröffnen. „By maximizing or minimizing differences among comparative groups, the sociologists can control the theoretical relevances of his data collection“ (Glaser & Strauss 1967, 55). Die beiden empfehlen zunächst mit ähnlichen Fällen zu beginnen, damit sich ein erstes Muster abzeichnen

⁶⁵ Das diesbezügliche Spezifikum des Rhizombildens mit seinem Abklatschverfahren zur Theoriegenese beim Auslesen wurde in Abschnitt I.6 dargelegt.

kann, das sich überprüfen, weiterzeichnen und variieren lässt. Daher wurde in dieser Arbeit mit vier Fällen aus derselben ‚Fallgruppe‘ begonnen. Erst nach dieser Minimierung von Differenz wurde die Differenz maximiert und im zweiten Teilprojekt nach möglichst divergenten Diskriminierungserfahrungen gesucht.

Das häufigste Missverständnis beim theoretical sampling besteht darin, dies mit Komplettieren zu verwechseln. Wenn ich zum Beispiel in meinem Sample bereits einen sehr religiösen Menschen und einen Atheisten interviewt habe, besteht die Aufgabe des theoretical samplings *nicht* darin, nun noch einen Menschen zu interviewen, der auf dieser Achse zwischen den beiden Extremen steht und gewissermaßen ‚milde religiös‘ ist. Vielmehr geht es beim theoretical sampling darum, einen Fall zu suchen, der das Forschungsthema überhaupt nicht mit (Nicht-)Religiosität in Verbindung setzt, also die Achse als Ganzes außer Kraft setzt und eine neue Verbindung eröffnet. In der GTM wird die Erhebung demnach nicht wie bei anderen Verfahren einmal geplant und sodann durchgeführt, sondern Erhebung und Auswertung verlaufen „iterativ-zyklisch“ (Breuer et al. 2010, 55); Iterativ, da das Sampling unter einer wohlbestimmten Fragestellung der Erhebung eine Richtung gibt, in die sie voranschreitet, und zyklisch-kreiselnd, da die Erhebung wiederum Rückfragen aufkommen lässt, welche die weitere Materialsuche beeinflussen.⁶⁶

Dies wiederum wird gewährleistet über den dritten Aspekt in obiger Liste: den der (ungewöhnlichen) Vergleiche. Das berühmt gewordene Beispiel aus der GTM-Geschichte ist der Vergleich der beruflichen Tätigkeiten von Priestern und Prostituierten (vgl. Strübing 2014, 20). Erstens soll man sich also nicht vor Vergleichen zwischen Elementen scheuen, die zunächst unvergleichbar erscheinen, sondern diese sogar bewusst wagen. Wer nicht zwischen Äpfeln und Birnen vergleicht, kommt niemals auf die Kategorie ‚Obst‘. Zweitens basiert das Vergleichen – wie immer – auf Fragen nach Dimensionen, entlang derer verglichen werden kann. Typischerweise sind das W-Fragen: Was? Wann? Warum? usw. (vgl. Mey & Mruck 2011, 39) Dieses auch als ‚generisches Fragen‘ bezeichnete Vorgehen bedeutet im Kontext dieser Arbeit insbesondere:

⁶⁶ Auch hieran merkt man, dass die meisten GTM-Arbeiten domestizierte sind, die sich nicht an die Offenheit dieses Verfahrens halten. Insbesondere die wissenschaftliche Antragslogik und die doktoereliche Befürchtung, Doktorand_innen könnten mit zu viel Offenheit nicht umgehen, führen zu frühen Schließungen und Festlegungen der Erhebungszeitpunkte und -gruppen.

- Vergleich innerhalb einer Differenzkategorie: Welche Positionen werden innerhalb einer Betroffenengruppe vertreten? Welche Gleichbetroffenheit/welcher konjunktive Erfahrungsraum wird in dieser Betroffenengruppe als solcher konstruiert? Wie reagieren andere Betroffene auf diese Situation? Welche Strategien werden von wem aus dieser Gruppe bevorzugt?
- Vergleich zwischen Differenzkategorien: Wie verhält es sich mit diesem Tatbestand bezüglich der anderen Differenzkategorien/Diskriminierungsachsen? Gibt es zum Beispiel für diese feministische Praxis ein Analog aus der Rassismuskritik? Was bedeutet dieser Begriff, der im Kontext von Behinderung fällt, im Kontext von Migration? Was sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Integrationspädagogik für Menschen mit Behinderung und jener für Menschen mit Migrationshintergrund? etc.
- Politischer Vergleich: Wie würden politische Gegner_innen diese Szene wahrnehmen und beschreiben? Wer regt sich darüber (nicht) auf? Wie würden politische Feind_innen diesen Ansatz diskreditieren? Wer gibt ihnen (überraschenderweise) Recht? Wie formuliert man das politisch (un-)korrekt? Wie würde diese Szene dargestellt werden, wenn die Deutungshoheit darüber bei XY läge?
- Historischer und interkultureller Vergleich: Gibt es eine Epoche, einen Staat oder einen Kulturkreis, in dem genau diese Verhaltensweise diskriminierend wäre statt anti-diskriminierend? Ist eine Welt denkbar, in der dies (k)ein Problem ist? Wird es als universal dargestellt? Von wem? Oder wird es als epochal/kontingent/kulturspezifisch dargestellt? Was würde dieser Satz oder dieser Akt bedeuten, wenn er von jemand anders, woanders oder zu einer anderen Zeit gesagt worden wäre?

An einem durchgehenden Beispiel erläutert, bedeutet das für das Vorgehen: Auf der ersten Ebene wurde für das zweite Teilprojekt z.B. verglichen, wie verschiedene Frauen mit Hijab/Kopftuch mit Diskriminierung umgehen. Der gruppeninterne Vergleich legt dabei die Gemeinsamkeiten offen, die je nach Theoriezugang als ‚konjunktiver Erfahrungsraum‘ oder ‚Gleichbetroffenheit‘ bezeichnet werden: Welche gemeinsamen Erfahrungen machen die Frauen bezüglich der Reaktionen auf ihr Kopftuch? Von welchen Gesetzesregelungen sind sie gemeinsam betroffen? Gleichzeitig aber zeigen sich auch die Unterschiede.

Durch vergleichende Fragen in *internen Debatten* wie ‚Wie gehst du damit um, wenn dich jemand fragt, warum du das Kopftuch trägst?‘, ‚Wie erklärst du das, oder verweigerst du die Antwort?‘, etc. werden die differen-

ten Strategien im Umgang offengelegt: „Schickst du ein Bewerbungsfoto mit oder was ist deine Strategie?“.

Die Ebene des Vergleichs *zwischen den Differenzkategorien* knüpft an diese Ergebnisse an und fragt wiederum nach ähnlichen und kontrastierenden Phänomenen: So kennen zum Beispiel auch Menschen mit Körperbehinderung das Strategiegespräch bezüglich der Frage, ob man ein Bewerbungsfoto mitschickt oder nicht. Sind die Argumentationen dieser beiden Gruppen strukturell homolog oder verschieden? Was haben Menschen mit Körperbehinderung mit Muslimas, die das Kopftuch tragen, gemeinsam?

Die Ebene des *politischen Vergleichs* fokussiert sodann den öffentlichen Diskurs: In diesem Fall wären das z.B. die Debatten darum, welche Maßnahmen zur Verhinderung von Diskriminierung in Bewerbungsprozessen adäquat seien. Dabei werden folglich auch die Quellen hinzugenommen, in denen *über* die Betroffenen gesprochen wird. Welche politischen Positionen werden bzgl. Themen wie dem AGG, (teil-)anonymisierten Bewerbungen oder eventuellen Quoten-Regelungen vertreten? Wer verteidigt diese? An welche Gruppen denken die Menschen, wenn sie diese verteidigen und an welche nicht? Kommt es zu Bündnissen zwischen den verschiedenen von Diskriminierung betroffenen Gruppen? etc.

Der *historische und interkulturelle Vergleich* ergibt sich ebenso aus den vorhergehenden Vergleichen: Welche historischen Spuren hört man den Iranerinnen im Exil an, wenn sie über Kopftücher sprechen? Welche Frauen aus der türkischen Diaspora mischen sich in die Debatten ein? Welche nicht? Wie beeinflusst die Geschichte dieser Länder die Narrationen? Wird explizit auf die Geschichte der relevanten Länder rekurriert oder zeigt es sich nur implizit als historische Spur?

Die Vergleichsebenen inspirieren sich demnach gegenseitig. Aus dem Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden lassen sich neue Fragen stellen, die sich wiederum andernorts beantworten lassen. Durch das konsequente Erfragen, für welche Fälle dies gilt und für welche nicht, breitet sich das Rhizom gleichzeitig aus und gewinnt immer mehr an Kontur.

Das Schöne an dieser Facette der GTM ist außerdem, dass durch die ungewöhnlichen Vergleiche auch ungewöhnliche Allianzen entstehen können. Durch das Aufzeigen der gemeinsamen Strukturen verschiedenster Diskriminierungserfahrungen und Anti-Diskriminierungs-Politiken werden Solidarisierungen denkbar, wo zuvor Kämpfe als getrennte, isolierte Felder erschienen. Ein schönes filmisches Beispiel für eine solche Querverbindung ist „Pride“, in dem es um die Gruppe „Gays and Lesbians for the Miners“ geht, eine lesbischwule Londoner Vereinigung, die sich mit den

streikenden Minenarbeitern gegen Margaret Thatcher verbündete. Bei Anti-Diskriminierungspolitikern steht das Entdecken solcher ungewöhnlichen Allianzen und Bündnismöglichkeiten im Zentrum, da sie nicht nur die Divergenzen verschiedener Differenzlinien aufzeigen, sondern auch das Gemeinsame sowie das Strategische, das in jedem Bündnis liegt, zu erfassen helfen.

Bei der Konzeption und Analyse der Interviews wird es folglich auch darum gehen, welche Kategorien unspezifisch für die Diskriminierungssache sind und welche auf Spezifika des Feldes ‚psychische Störungen‘ verweisen. Die Erstellung des Interviewleitfadens bereitet genau dies vor, indem dort feldspezifische *und* diskriminierungsachsenübergreifende Fragen auftauchen, die im weiteren Verlauf ermöglichen, die Antworten verschiedener Fallgruppen zu vergleichen.⁶⁷

I.A2.b Der Kodierprozess nach der GTM

Das Wesentliche der Kodierweise der GTM hat sich durch die drei Mindestkriterien bereits abgezeichnet. Der Kodierprozess verläuft demgemäß nicht linear, sondern iterativ-zyklisch und wird durch Fragen weiterentwickelt. Die Kategorien sind demnach *nicht* durch einen Kodierleitfaden festgelegt, sondern werden konsequent induktiv erst entwickelt. Im Vergleich zur Herangehensweise nach Mayring geht es beim Kodieren nach GTM außerdem um offene Kategorien, die nicht trennscharf sein müssen. Der Fokus liegt viel mehr darauf, beim Kodieren gerade auf die Übergänge und Zusammenhänge zwischen den Kategorien zu achten.

Dabei wird unterschieden zwischen offenem, axialem und selektivem Kodieren (Mey & Mruck 2011, 41; Berg & Milmeister 2011, 318ff.). Diese Unterteilung spiegelt die Konzeption der unterschiedlichen Abstraktionsstufen im Verfahren. Beim offenen Kodieren wird zunächst festgehalten, in welchen Kategorien sich ein Phänomen beschreiben ließe. Im nächsten Schritt formieren sich dabei Achsen, die dafür sorgen, dass diese Kategorien orientiert werden. Indem man diese in ein Verhältnis zueinander setzt, richtet sich der Blick auf Kontinua, Spektren, Dimensionen oder andere

⁶⁷ Das Verhältnis von ‚Feld‘ und ‚Diskriminierungsachse‘ steht dabei im iterativ-zyklischen Prozess stets zur Debatte und wird mit ausgehandelt. In allen offenen Verfahren dieser methodischen Gattung ist die Frage, was eigentlich der Fall ist und was eigentlich das Feld ist (und wo es endet) eine den gesamten Forschungsprozess begleitende Fragestellung. So ist es stets Teil des Feldes, dass manche Gruppen betonen, dass dies ein gruppenspezifischer Kampf ist, dass sie also darauf bestehen, auf dem eigenen Acker zu kämpfen, während andere Gruppierungen sich als Teil eines gemeinsamen Feldes der aktivistischen Bewegungen verstehen.

„Linien“, auf denen sich Kategorien sortieren lassen. Das selektive Kodieren fügt zuletzt die so entstandenen Achsen zu einer Theorie i.S. eines organisierten Zusammenhangs von Aussagen.

In dieser Arbeit ist dies sehr durchsichtig: Beim offenen Kodieren wurden zunächst die drei Grundkonzepte des Empowerments, der Normalisierung und der Dekonstruktion sowie deren unzählige Subdimensionen gefunden und aufgefächert. Die Achsen beschreiben die jeweiligen Verbindungslinien (E+N; N+D; D+E). Die Theorie als Ganzes wiederum zeigt den trilemmatischen Ringschluss der Form $E+N \rightarrow \text{non-D}$; $N+D \rightarrow \text{non-E}$; $D+E \rightarrow \text{non-N}$.

Der Prozess beginnt demnach mit einer großen Offenheit, die in eine zunehmende Schließung mündet. Im letzten Schritt wird daher nicht mehr induktiv vorgegangen, sondern größtenteils deduktiv geprüft, ob etwas dagegen spricht, die Kategorien zu diesem Schlussmuster zusammenzufügen. Dies entspricht der typischen Kehre vom Induktiven ins Deduktive, wie man sie etwa auch aus der Objektiven Hermeneutik kennt, bei der zuletzt die erstellte Fallstrukturhypothese geprüft wird. Wie alle qualitativen Methoden hat demnach auch diese den Anspruch überprüfbare Aussagen aufzustellen und durch die Induktion nicht lediglich eine Liste an Kategorien zu erstellen oder ein Faktorenmodell zu zeichnen. „Es ist wie bei Platon: Man erreicht die Idee, indem man aus der Höhle der Erscheinungen tritt, doch man muss zurück in die Höhle gehen, um zu erhellen, was ausgehend von der Idee existiert.“, wie Badiou (2016f, 72) schreibt und damit erinnert, wie alt das Konzept der Kehre vom Aufleiten zum Ableiten auch jenseits der qualitativen Forschungsmethoden ist.⁶⁸

In diesem Kodierprozess ist noch ein letztes Spezifikum des Untersuchungsfeldes ‚Inklusion und Diskriminierung‘ zu bedenken:

⁶⁸ Im Duktus des Schulenstreits innerhalb der GTM wird dies phrasiert wie folgt: „Die Position von Strauss dazu haben wir im vorangegangenen Kapitel bereits kennen gelernt: Er setzt – in deutlicher Anknüpfung an Dewey's Modell iterativ-zyklischen Problemlösens – auf den Dreiklang von Induktion, Deduktion und Verifikation, wobei er Verifikation eher im Sinne einer Überprüfung der Plausibilität und der praktisch-experimentellen Funktionsfähigkeit der an der Empirie entwickelten Theorien versteht, einer Überprüfung im Übrigen, die inkrementell vonstattengeht und von Strauss als Teil des Theoriebildungsprozesses und nicht als eine distinkte Arbeitsphase betrachtet wird (vgl. S. 66 f.). Glaser hingegen lehnt die Vorstellung ausdrücklich ab, dass die Überprüfung einer Theorie untrennbarer Bestandteil der Theoriegenerierung ist“ (Strübing 2014, 74).

I.A2.c Sprechpositionen, Subjektivität und Reflexion in der GTM

Es befinden zwar nicht alle, aber doch einige der Diskriminierungs- und Inklusionstheorien, dass es beim Themenfeld Diskriminierung ganz zentral um eine Reflexion von Subjektivität und Sprechposition gehen muss. Meine Version der Grounded Theory bezieht sich auch deshalb stark auf Breuer (v.a. Breuer 2010; 2011), da dieser Fragen der (Selbst-)Reflexion und der Subjektivität ebenso ins Zentrum stellt:

„Unserem Forschungsstil liegt die Auffassung zugrunde: Der Forscher bzw. die Forscherin kommt selbst als Subjekt und Person im Kontext der sozialwissenschaftlichen Erkenntnisarbeit vor. Das methodologische Postulat, das aus diesem Grundgedanken folgt, beinhaltet eine selbstreflexive Herangehensweise an die Forschungsarbeit, [...]; an die Tatsache, dass sie sowohl aufregend und herausfordernd wie belastend und schmerzlich sein kann“ (Breuer 2010, 115)

Im Vergleich zu anderen Verständnissen der GTM-Methode und im Maximalkontrast zu Verfahren wie der „>objektiven< Hermeneutik“ liefert Breuer mit seinem psychologischen Hintergrund ein stärker ausgearbeitetes Konzept von Reflexion und der „Person- und Subjekthaftigkeit des Forschungshandelns“ (ebd.).

So ist es für die meisten Aspekte der Inklusionsforschung von Vorteil, seine Sprechpositionen zu bedenken, seine Privilegien zu reflektieren und Diskriminierungserfahrungen als biographisches Erfahrungswissen mit hegemonial-wissenschaftlichem Wissen kritisch in Verbindung setzen zu können. Im krassen Gegensatz zu Wissenschaftsverständnissen, nach denen Subjektivität die Erkenntnis verfälscht oder den Erkenntnisweg in sonst einem negativen Sinne manipuliert, geht es bei diesem Forschungsstil also darum „Möglichkeiten des produktiven epistemologischen Nutzens eröffnen [zu] können“ (ebd.). Dies betrifft in meinem Fall insbesondere den Feldzugang zu segregierten Räumen wie z.B. Frauenräumen und Empowermentgruppen für People of Color. Ohne meine spezifische soziale Positionierung als Frau (cis-femininum) of Color wäre der Feldzugang hier schließlich ausgeschlossen. Es gilt in der GTM mit seiner Subjektivität zu arbeiten und nicht mit einer Phantasie der sowieso unmöglichen Ausmerzungen dieser. Gleichzeitig wird man dem Anspruch der Theoriebildung nur gerecht, wenn der Raum der subjektiven Meinungen verlassen wird, um zu einem objektivierten Geltungsanspruch zu gelangen. Statt auf der Ebene des Erfahrungswissens (häufig auch als intuitive/subjektive Theorie bezeichnet) zu verweilen, wird dieses durch Ab-

straktion und mit Hilfe der systematischen Vergleiche im theoretical sampling entsubjektiviert.

Es muss daher ein „*Dezentrierungsverfahren*“ (Breuer et al. 2011, 429), wie es auch im GTM-Kontext genannt wird, eingeleitet werden. Die spezifische, partikulare Subjektivität ermöglicht einen phänomenologischen Zugang zum *Erfahren* von Diskriminierung und erleichtert somit zuweilen das Verstehen; es bedarf aber auch ebenjener objektivierten Erfassung, die wiederum rekursiv das subjektive (Selbst-)Verstehen befruchtet.

Das Verhältnis von subjektivem Erfahrungswissen und systematisierter, objektivierter Erkenntnis ist daher nicht das eines Gegensatzes, sondern das einer Interaktion miteinander. Die eigene Lebenspraxis und berufliche Praxis im Feld wird in diesem Verständnis von qualitativer Sozialforschung somit zum Teil des Auswertungszyklus.

Mit seinem Fokus auf die Subjekthaftigkeit und die individuellen Aneignungsweisen des Forschungsstils ermöglicht der Gedankengang Breuers außerdem eine schlüssigere Verbindung zu den Zielen dieser Arbeit als andere Auslegungen der GTM. Breuer lehnt sich hier vielfach an die Ethnographie an, die mit ihren Prinzipien zur Reflexion der teilnehmenden Beobachtung einiges an anschlussfähigen Konzepten zu dieser Frage liefert.

So wurde dort insbesondere die Balance aus Nähe und Distanz, Feldkenntnis und Befremdung ausgearbeitet (Heinzel et al. 2010; Hünersdorf et al. 2008). St.Pierre (1996) wiederum haben wir es zu verdanken, die Methode der Kartographierung als inhärent ethnographisches Projekt zu verstehen. Dort wird die Rhizombildung als eine Form der Feldforschung beschrieben, was abermals bestätigt, dass sich diese Methoden sehr leichtfüßig untereinander verkuppeln lassen.

Das dritte und letzte Argument für die Passung zu dieser Variante der GTM ist schließlich, dass sie gut zu mir passt. Es gibt zwei Dinge, die man immer wieder über mich als Forscherin sagt: ich sei „passioniert“ und ich sei „eigentlich Künstlerin“ (geblieben). Beides ist mal als Kompliment und mal als Kritik gemeint. So heißt es bei Breuer weiter: „Auch die Grenze zwischen Wissenschaft und Kunst wird in diesem Zusammenhang unschärfer und durchlässiger“ (Breuer 2010,120). In vergleichenden Übersichten wird die GTM daher häufig als „Kunstlehre“ (Flick et al. 2007, 476) unter den qualitativen Methoden bezeichnet.

Ein historisches Vorbild für die hier ins Werk gesetzte wissenschaftliche/philosophische Praxis ist gewiss Sartre. So ist dies nicht zuletzt auch ein Werk der freundschaftlichen Unterredung und der Liebe zum Wein. Was

ich in diesen Begegnungen in den verschiedensten Subkulturen gelernt habe, ist für mich und die vorliegende Arbeit von unschätzbarem Wert. Insbesondere diese Unterredungen haben mir geholfen zu verstehen, was ein politisches Engagement Menschen bedeuten kann und welche Lebens- und Leidensgeschichten zuweilen hinter theoretischen und politischen Konzeptionen stehen. Das künstlerische Element ist es, das genau diesen Überschuss erzeugt, indem es sich, da es das Subjektive nicht nur zulässt sondern einfordert, der Verletzlichkeit des menschlichen Daseins in jeder Begegnung aussetzt. Insbesondere für die zweite Teilstudie zu politischen Räumen gilt, dass man ein Teil von ihnen werden muss, um sie verstehen zu können. Wie oben bereits angedeutet, muss man dazu gewisse Inkorporationen zulassen. Es macht keinen Sinn über politische Bündnisse zu schreiben, ohne welche einzugehen. Einen neutralen Beobachterstandpunkt bei einem solchen Thema zu behaupten wäre geradezu lächerlich. Es kann also nur darum gehen, das eigene Eingebundensein in diskriminierende Strukturen und Praktiken des Widerstands gegen diese immer wieder zu reflektieren.

Dazu braucht es tragfähige politische Freundschaften, damit man Menschen um sich hat, die einen auf Dinge aufmerksam machen, die man falsch gemacht, übersehen, unkritisch hingenommen oder zu sehr aus der eigenen Perspektive betrachtet hat. Insbesondere der in den Abschnitten IV.DE2 und IV.ND5 beschriebene Prozess der Dezentrierung kann per definitionem nur gelingen, wenn man bereit ist, die eigene Welt der Gewohnheiten zu verlassen und sich auf das Andere und die Anderen einzulassen. Da es um ein solches Einüben anderer Diskursformen und Diskussionskulturen geht, kann dies nur mit Anderen geschehen. Inklusionsforschung kann in diesem Sinne nicht im stillen Kämmerlein gelingen, sondern ist notwendigerweise ein kollektives Projekt. Da es um gemeinsame Gegenstände geht und die Art, wie wir zusammen leben und lernen wollen, ist eine Einbindung in ebensolche kollektiven Lernprozesse unerlässlich. Ich möchte mich daher nochmals von Herzen bei jeder der Gruppen, in denen, von denen und mit denen ich lernen durfte, bedanken.

I.A3 Beschreibung des eigenen Forschungsprozesses

Da sich der Prozess einer GTM notwendigerweise zwischendrin chaotisch und niemals planmäßig, sondern eben iterativ-zyklisch entfaltet, entspricht weder die Reihe der Bände noch die Reihenfolge der Kapitel innerhalb dieser Bände der Chronologie des Forschungsprozesses.

In GTM-Studien gibt es zudem (ebenso wie in der Ethnographie) keine klare Trennung zwischen einem (üblicherweise vorgeschalteten) Theorie-

teil und dem Ergebnis der Auswertung. Hinzu kommt das besagte Phänomen der Spur der Methode in der Theorie (s. I.A1). Im Folgenden soll daher kurz die Theoriegenese erzählt werden, um transparent zu machen, in welcher Reihenfolge die Abschnitte entstanden sind. Sodann folgt ein Einblick in den Prozess der Datenerhebung.

I.A3.a Zur Theoriegenese

Der Begriff, mit dem ich als erstes gearbeitet habe, war „Normalität“ (Traditionslinie Foucault/Link; vgl. IV.ND1). In der ersten Skizze sollte es darum gehen, was Normalität ist, was sie Menschen bedeutet und vor allem auch darum, wie Schule als eine Normalisierungsmaschine funktioniert. Ich begab mich demnach zunächst auf die Suche nach Reflexionen von pädagogischen Machtverhältnissen und Geschichten darüber, wie Menschen dieses erleben.

Parallel dazu rezipierte ich Literatur aus der Inklusionsforschung und der älteren Integrationsforschung. Von dieser Seite aus stieß ich auf die erste Sackgasse: Ich ärgerte mich sehr bald über all die Publikationen, die „Inklusion“ einfach synonym zu „gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung“ verwendeten und in einer nahezu handwerklichen Logik entpolitisierten. Ich erinnerte mich dabei an die Schriften aus der Frauenbewegung und ihr Verhältnis zu den Gender Studies; was es bedeutet, wenn die Spur einer politischen Bewegung ‚verblasst‘ oder ‚ausläuft‘; wie sich ein akademisches Feld darüber ausdifferenziert, diese Spur bewahren, wiederfinden oder loslassen zu wollen.⁶⁹

All das sah ich um mich herum, nur dieses Mal eben nicht für den Signifikanten ‚Wir Frauen‘, sondern für jenen der sog. ‚Inklusion von Menschen mit Behinderung‘. Aus dieser Sackgasse entstand die Fragestellung „Was ist Inklusion?“, damals noch mit der Unterfrage „und in welchem Verhältnis steht sie zu Normalisierung?“ mit einem Fokus darauf, was das Politische und was das Wissenschaftliche dieser Antworten ist. Der Interviewleitfaden (I.A3.c) hat daher eine foucaultsche Schlagseite. Der Fokus auf das Ausgangsthema, das damals den Arbeitstitel „Schule als Normalisierungsmaschine“ trug, ist darin noch erkennbar.

Die nächste fruchtbare Irritation entstand dadurch, dass in der Literatur – im starken Kontrast zu den Betroffenenbewegungen – ständig von Dekla-

⁶⁹ In Fußnoten in der gesamten Arbeit wird daher zu Vergleichszwecken auf das kanonische Werk von Hark (2005) verwiesen, die diese Prozesse für die Geschlechterstudien herausgearbeitet hat.

tegorisierung die Rede war (zur Kritik daran s. z.B. Köbsell 2015, 116). Ich wollte wissen, *wer* das wirklich will und aus welchen Gründen...

Ich kannte viele Situationen der Instrumentalisierung aus meiner eigenen minoritären Position und überlegte daher sehr lange, ob und wenn ja, in welcher Form ich mit welchen ‚Betroffenen‘ sprechen wollte. Ich wusste aber auch aus Erfahrung, dass Betroffene untereinander sich andere Sachen erzählen als normalen* Fremden. Die Entscheidung, welcher Modus der Begegnung adäquat sei, sollte ausgesetzt werden. Ich konnte noch nicht reden; beziehungsweise: sagte ständig Sachen, die mir sofort zu tiefst peinlich waren.

Es folgte ein langer Sommer der Philosophie, in dem ich mich nur noch mit toten Franzosen befasst habe – vorwiegend Foucault, Deleuze, Bataille, Baudrillard, Barthes. Am Ende fühlte ich mich zwar beflügelt, aber auch schal und empfand diesen Drang, mich jetzt wieder mit Lebendigem umgeben zu wollen. Kein Wunder, wenn man in die Philosophie flüchtet, um sich vom Leben fern zu halten: Falsche Lesemotivation – schlechtes Ergebnis. Ich dachte, wenn ich eine Rahmenphilosophie wähle, die ich rückwärts singen kann, habe ich mehr Zeit für die Betrachtung der Daten und ruhte mich also erst einmal auf meinen diskursanalytischen Kenntnissen aus.

Ich war wirklich gut in diesem Scheiß – leichtfüßig und souverän war mein Zugang zu diesem Schreiben. Irgendwas fühlte sich leer an, aber ich machte mich trotzdem auf, die ersten Daten zu sammeln. Es entstanden die Interviews mit den vier Frauen (Band ‚Subjekte der Inklusion‘). Parallel wurden die ersten Memos zu einzelnen Betroffenenbewegungen verfasst, wie sie im dritten Band (‚Politiken der Inklusion‘) ausgeführt werden.

Am Material krachte mir sodann das Foucault’sche Denken nach und nach zusammen. Es wurde mir auf einer zunehmenden Zahl an Ebenen zu dünn – der ethischen allen voran (ausgeführt in Abschnitt IV.EN3). Zuerst hatte ich überlegt, mich ganz auf Deleuze zurückzubessinnen, aber dann – im strengsten Sinne – geschah ein Einbruch des Realen. Auf einem Event zu queerem Aktivismus in Berlin brachte mich die Fratze körperloser Groteske fast zum Weinen; mitten auf einer Trans*-Queer*-X-Party schrieb ich ein Liebesgedicht an die Phänomenologie und einen Brief an mich selbst mit einer Entschuldigung dafür, dass ich auf meinen Körper in den letzten Monaten nicht gut aufgepasst hatte; ich fuhr nach Hause; und wollte die nächsten Wochen nichts so sehr wie einen ernstzunehmenden Begriff von Körper und Leib, einen, der sich jenseits des Slangs polymorpher, verketteter Maschinen bewegt, und ich – altes Kind des humanistischen Lateingymnasiums – wollte auch gerne meine Idee

des Guten zurück und wollte gerne, dass besagten Körpern wieder eine Würde zukommen kann.

Bezeichnenderweise kann ich mich gar nicht mehr erinnern, wie ich damals auf Badiou gekommen bin. Vielleicht, wahrscheinlich sogar, war es eine der neu erschienenen Übersetzungen im Verlagsprogramm von Merve. Vielleicht war es einfach Zeit. In jedem Fall kehrte ich nach meinem diskursanalytischen Ausflug so wieder zurück in meinen (neo-)materialistischen Hafen mit altgriechischer Note.

Dann erst war ich in der Lage, die vorhandenen Memos zum politischen Diskurs zu reorganisieren, wie sie im dritten Band dargelegt werden. Ich hatte – in jedem Sinne des Wortes – wieder eine Idee (*und* einen Leib). In der Folge befasste ich mich demnach sehr lange damit, was Badiou über Deleuze zu sagen hatte und mit dem im Trilemma dilemmatisch-komplementären Verhältnis der beiden (E vs ND). Dieses intensivere Befassen mit ontologischen Problemen und dem Status der Wahrheit wiederum komplettierte den vierten und letzten Band über die ‚Theorien der Inklusion‘. Mit dem Einbruch Badiou war der ontologische Rundgang komplett. Dementsprechend könnte man zusammenfassen, dass ich die Forderung nach kontinuierlicher Methodenreflexion (Flick 2011, 16) sehr ernst genommen habe; so ernst, dass ich die angelegten Folien immer wieder gewechselt habe, um zu schauen, was mit den Daten passiert: Zuerst mit Foucault, dann mit Deleuze, dann mit einer Kombination aus beiden, dann im Widerspruch zu Badiou.

Die im dritten Band zusammengestellte Übertragung auf andere Fallgruppen als der im zweiten Band interviewten hat die Entwicklung der Theorie befruchtet und die erwünschte Generalisierung befördert, wie es von der GTM avisiert ist. Ich kann also bestätigen, dass das systematische Vergleichen tatsächlich befähigt, den Sprung vom Fallspezifischen zum Allgemeinen zu schaffen, wenn man der Methode nur lange genug folgt.

Publikations- und Vortragsphasen: Dialogische Validierung und (Um-)Schreib-Übungen.

Wenn die induktiv gewonnene Theorie steht und elaboriert wurde, wird sie zuletzt Validierungsschlaufen unterzogen, indem sie deduktiv für verschiedene Gegenstände benutzt wird. Diese Schleifen dienen der Überprüfung des Erklärungswertes und der Fruchtbarkeit, aber auch der Reflexion der angelegten Kategorien und der Terminologie. Dieser Teil des Prozesses ist dokumentiert in kleineren Publikationen, die das Trilemma z.B.

- auf Rassismus (Boger 2016a),
- auf die Situation von Arbeiterkindern* an der Universität (Boger 2015c),
- auf Behinderung und Schule (Boger 2015a),
- auf die (De-)Pathologisierungsdebatte der psychiatriekritischen Bewegung (Boger 2015b)
- und auf die Frage, was ‚Inklusion‘ in den Kunstpädagogiken bedeuten könnte (Boger 2018a) anwenden.

Zuletzt erschien der längste und ausführlichste Artikel „Theorien der Inklusion – Eine Übersicht“, der den Fokus auf den Paradigmenstreit innerhalb diskriminierungskritischer Theoriebildung legt (Boger 2017a). Die Theorie lässt sich also definitiv in verschiedenen Feldern benutzen und hat in verschiedenen Kontexten einen unterschiedlich gewichteten Innovationswert (vgl. Prüfkriterien in Abschnitt 1.5e).

Begleitet wurde die Publikationsphase durch regelmäßige Vorträge und Diskussionsrunden, in denen ich erkunden konnte, welche Schwerpunkte in welchen Räumen welche Resonanz finden. Ich hatte großes Glück: Ab 2015 musste ich diese Validierungsgelegenheiten nicht mehr selbst organisieren, sondern wurde zum Vortragen eingeladen. Zu sehen, dass die Theorie tatsächlich eine Frage beantwortet, die Menschen beschäftigt, hat mir viel Kraft gegeben, weiter daran zu arbeiten.

Psychotechnische Schreibschlaufen

Das Schreiben einer solchen Arbeit über Anti-Diskriminierung erfordert ein hohes Maß an Psychotechnik. Insbesondere die Outing-Verfahren und mitunter Outing-Zwänge in den verschiedenen politischen Räumen und die ständige Exposition in Empowerment-Gruppen, die ich sowohl besucht als auch mitunter angeleitet habe, bedürfen einer bestimmten politisierten Praxis der Selbstsorge. Das Schreiben an sich ist bereits eine solche Psychotechnik; vielleicht sogar die zentrale. Neben der Buchreihe geschah dies in einem Forschungstagebuch und mehreren ausgegliederten Aufsätzen zur Psychodynamik und Phänomenologie intersektionaler Praxis (Boger 2018c), zur Biographisierungsfähigkeit bei Psychosen (Boger 2018d) und anderen tangentiellen Themen, die zum Ende der Projektarbeit hin entstanden sind. Man muss nicht an die Lacansche Psychoanalyse mit ihrem Geknotete und Ersatzgeknotete glauben, um zu sehen, dass diese Technik funktioniert. Deleuze und Guattari, so revolutionär ihr Werk auch sein mag, bergen solche Weisheiten nicht. Auf der psychotechnischen Ebene sind sie zu kaum etwas zu gebrauchen. Da bleibt einem nur Lacan.

Ich schreibe und lese so viel ich kann. Dank dieser Technik höre ich seit 2009 keine Stimmen mehr und gelte als und fühle mich stabil supplementiert. Wer hätte gedacht, dass es eine Be_Hinderung gibt, deren Heilungsprozess den wunderschönen Namen ‚Bildung‘ trägt?

I.A3.b Sampling – Begründung und Vorgehensweise

In diesem Abschnitt geht es zunächst um die Vorgehensweise bei den Interviewstudien und die Begründung des gewählten Samples. Im Zuge der Debatten um Inklusion muss dabei insbesondere die eigene Kategorienbildung und die Hervorbringung von ‚inklusionsrelevanten Fällen‘ *als* solche reflektiert werden. Versucht man nämlich ein qualitatives Sampling zum Thema ‚Inklusion‘ zu begründen, landet man sehr schnell in ebenjenen Spannungsverhältnissen der Verbesonderung und Nivellierung, die das Thema wesentlich kennzeichnen.

Einerseits geht es schließlich um eine Schule für alle*. So gesehen gibt es entweder keine inklusionsrelevanten Fälle oder aber alle Fälle sind inklusionsrelevant. Andererseits ist jedoch deutlich, dass es sehr wohl ‚brisantere‘ Fälle gibt oder Fälle, an denen sich ein bestimmtes Phänomen zeigen oder erörtern lässt. Es bleibt daher sowohl möglich als auch sinnvoll, sich auf eine bestimmte Fallgruppe zu konzentrieren. In der vorliegenden Studie wurde sich dafür entschieden, sich mit einer solchen vulnerablen Gruppe zu befassen, bei der folglich eine bestimmte die Fälle verbindende Konstellation vorliegt. Es sind demnach nicht irgendwelche Schüler_innen. Gleichzeitig handelt es sich aber auch nicht um eine der typischen Differenzkategorien wie ‚Behinderung‘ oder ‚Migrationshintergrund‘ und auch nicht um schulspezifische Differenzierungen wie Förder-schwerpunkte oder eine bestimmte Gruppe im Leistungsspektrum. Stattdessen wurde nach einer Fallkonstellation gesampelt, die sowohl offen lässt, ob es sich um ein lern- und (schul-)leistungsrelevantes Phänomen handelt, als auch, ob es sich dabei nach eigenem Ermessen überhaupt um eine Krankheit, Störung oder Be_Hinderung handelt.

‚Psychische Krisen‘ in der Schulzeit sind ein solches Phänomen, das potentiell alle* betreffen kann. Je nachdem wie dramatisch man diesen Begriff auslegt, kann man es so sehen, dass wohl jede_r schon einmal eine psychische Krise hatte, oder aber so, dass es sich um besondere* Phänomene handelt, von denen eine bestimmte Personengruppe betroffen ist. Das Kinder- und Jugendgesundheitssurvey zum Beispiel schätzt den Anteil an psychisch belasteten Schüler_innen auf 22,5%; Klinische Störungen lägen bei 9,6% vor (Schlack, Kurth & Hölling 2008). Heinold (2014)

fordert daher, psychische Gesundheit als ein Kernthema der inklusiven Schulentwicklung stark zu machen, denn dieses Themenfeld betrifft die Organisation als Ganzes (und somit alle*) und ist gleichzeitig für eine bestimmte Fallgruppe besonders* relevant.

Beim Sampling wurde nun so vorgegangen, dass diese beiden Lesarten – a) es betrifft alle* oder b) es betrifft eine besonders* vulnerable Gruppe – immer offen blieben. Das macht es möglich, die Frage, ob sich die interviewten Personen selbst zu einer besonders* vulnerablen Gruppe zählen oder sich als ‚irgendwelche‘ Schüler_innen erleben, mit in die Analyse einzubeziehen. So wurde die Rhetorik und Konzeption der ‚Schule für alle*‘ häufig dafür kritisiert, Differenz zu nivellieren (ausführlich in Abschnitt IV.ND1). Von der anderen Seite her gab es eine Kritik an der Reifikation und Essentialisierung, die Studien innewohnt, die zum Beispiel gezielt nach Förderschwerpunkten oder Behinderungsformen oder einem Migrationshintergrund sampeln.

Das Sampling mit der im Folgenden beschriebenen Vorgehensweise versucht nun beides zu vermeiden, indem es mit offenen Lesarten spielt. Dazu wurde die Ausschreibung, mit der die Personen gesucht wurden, objektiv-hermeneutisch ausgezirkelt, um genau diese Offenheit für Lesarten der Adressierung zu prüfen. Der stärkste Beleg dafür, dass dies in der Praxis gelungen ist, ist das faktisch entstandene Sample, in dem sich sowohl eine Person befindet, die in transnormalistischen Begriffen von ‚psychischen Krisen‘ spricht als auch eine Person, die stark mit der Stigmatisierung von als ‚psychisch krank‘ adressierten Menschen konfrontiert ist und diese pathologisierende Bezeichnung für sich affirmiert. Auch Zwischenpositionen auf diesem Spektrum finden sich. Demnach konnten durch das Spiel mit offenen Lesarten alle Eskalationsstufen essentialistischer Veränderung sowie der entessentialisierte Fall der Nicht-Adressierung als Andere* erfasst werden (bzw. in der Sprache der Objektiven Hermeneutik: alle formulierten ‚offenengänge‘ sind in der Beantwortung des Aushangs eingetroffen).

I.A3.b1 Der Schlüsselsatz „In der Schule hat von all dem niemand etwas geahnt“

Dieser Satz – ‚In der Schule hat von all dem niemand etwas geahnt‘ – stand optisch stark hervorgehoben auf einem Din A4-Blatt, das mit der Überschrift „Versteckspiele“ versehen war und an zahlreichen Orten verteilt wurde. Unter diesem Satz wurde erklärt, dass es um eine Interviewstudie zu Erfahrungen aus der Schulzeit geht, die sich an Menschen

richtet, die „intuitiv mit diesem Satz etwas verbinden“. Es wurde also explizit dazu aufgefordert, einfach dem spontanen Impuls zu folgen, ob man sich angesprochen *fühlt*.

Der Schlüsselsatz zum Sampling wurde objektiv-hermeneutisch⁷⁰ gezirkelt, da dieses Verfahren dazu da ist, Lesarten aufzufächern und akribisch nach der Bedeutung jedes einzelnen Wortes in einem Satz zu fahnden. Er wurde immer wieder umformuliert bis sich folgende Zuspitzung zur Auswahl des Personenkreises durch den Satz ‚In der Schule hat von all dem niemand etwas geahnt‘ unter dem Titel ‚Versteckspiele‘ ergab:

- Die Kombination des Titels „Versteckspiele“ mit der Formulierung „etwas ahnen“ signalisiert, dass es um Menschen geht, die etwas „versteckt“ haben, auf eine Weise, die danach fragen lässt, ob und wer davon etwas hätte „ahnen“ können. Im Gegensatz zu der Formulierung „In der Schule hat von all dem niemand etwas gewusst“, geht es also nicht um Wissen oder um das Verstecken von sachlichen Informationen, sondern um Dinge, die man in der interpersonellen Wahrnehmung hätte erspüren können. Der Begriff „ahnen“ bietet im Gegensatz zu „wissen“ (oder anderen Optionen wie „bemerken“, „registrieren“, „wahrnehmen“) Allusionen an Bauchgefühle oder Befürchtungen (wie in „ich hab’s geahnt! Jetzt ist es wirklich passiert.“) oder „leise Ahnungen“, also sachte Vermutungen oder herantastende Hypothesen über das Vorliegende. Durch die zahlreichen Begriffsketten im Deutschen wie „leise Ahnung“, „ich ahne fürchterliches“ oder „ich hatte ja keine Ahnung, was da los ist“, verbindet er sich im semantischen Netzwerk leicht mit Mysteriösem, Bedrohlichem oder Abgründigem oder aber auch mit positiven Überraschungen („Ich hätte nie geahnt, dass du mir heimlich eine Party organisierst!“). So bleibt zunächst auch die Lesart offen, dass in der Schule niemand geahnt hat, dass Lisa heimlich so viel Geige übt, dass sie nächsten Sommer in der Carnegie Hall spielt; Lebenspraktisch jedoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass man mit so etwas „Versteckspiele“ treibt, also ein aktives Verstecken vollzieht, deutlich geringer. Es gibt also eine Tendenz zum Negativen.

⁷⁰ nach Oevermann (Wernet 2006), dessen Epistemologie bzw. wissenschaftstheoretische Grundlage mir in dieser Arbeit egal ist, da ich ihn nur mal kurz ‚benutzt‘ (s. Abschnitt I.6) habe, um folgenden Aushang zu pointieren; Wissenschaftstheoretisch ist dieser Zugang inkommensurabel zu dem, was hier sonst geschieht; aber das tut nichts zur Sache, da es sich nur um einen Zettel zu Akquisiezwecken handelt.

- Im Vergleich zu „bemerken“ und „registrieren“ wird er stärker verbunden mit intuitiven Prozessen, da er im Gegensatz zur „Bemerkung“ und „Registration“ keine Assoziation zu Verwaltungsakten oder Schriftstücken hat: eine Behörde ahnt nichts. Eine Behörde hört an, registriert, macht einen Vermerk, merkt etwas an. Die leise Ahnung aber stellt sich zwischen den Menschen ein.
- Er spricht somit die Erfahrung einer verneinten Ahnung an, also die Erfahrung, dass andere nichts geahnt haben, dass etwas unbemerkt passierte. Die Ahnung kommt *niemandem* zu.
- „von all dem“ versteckt wiederum, um was es geht. Der Satz spiegelt dadurch seine inhaltliche Bedeutung auf der performativen Ebene. Es geht inhaltlich um das Verstecken und der Satz selbst versteckt etwas unter der obskuren Formulierung „von all dem“.
- Zuletzt fällt natürlich noch das Wort „Schule“, um zu markieren von welcher Lebensphase die Rede ist.
- Um dies zu ermöglichen ist außerdem relevant, was dort *nicht* steht: Aus den Kontaktdaten kann man herauslesen, dass die Studie in einer AG für Schulpädagogik zu verorten ist, also auch nicht einer Disziplin entspringt, die mit bestimmten Bevölkerungsgruppen assoziiert wird (wie etwa ‚Migrationspädagogik‘ ‚Gender Studies‘, ‚Klinische Psychologie‘ oder ‚Sonderpädagogik‘). Es geht demnach auch um die Absenz typischer Schlüsselreize, wie eben, dass kein Bezug zu bestimmten Personengruppen oder für diese einschlägigen Fachdisziplinen gezogen wird. Auch der Begriff ‚Inklusion‘ fällt *nicht*.

Die Samplingtechnik hat, wie eingangs erwähnt, tatsächlich dazu geführt, dass sowohl Fälle adressiert wurden, die das Versteckte als etwas erleben, das einen zur fundamental/brisant Anderen* macht, als auch Fälle, die sich nicht so sehen. In diesem Sinne ist der Versuch gelungen. Einer der Fälle (genannt: Norma) machte mich im Interview darauf aufmerksam, dass der Titel „Versteckspiele“ für sie als Frau mit Essstörung eine besondere Bedeutung habe, da es bei Essstörungen ihres Erachtens viel darum ginge, Dinge zu verheimlichen (auch die Fachliteratur versteht das Verheimlichen des eigenen Ernährungsverhaltens und das Schweigen als feste Bestandteile der Familiendynamik bei Essstörungen; vgl. Claude-Pierre 2002, 106; Ströter 2005, 317). Insgesamt haben oder hatten drei der vier so gefundenen Fälle eine Essstörung, wobei diese Symptomatik nur bei Zweien im Zentrum steht und nur bei einer davon die einzige Symptomatik ist, die sie relevant macht. Einerseits passt der Titel „Versteckspiele“ also vielleicht besonders gut zur Fallgruppe „Essstörungen“, andererseits geht es im Sample u.a. auch um Störungen des Affekts,

pathologisierte Persönlichkeitsstrukturen, selbstverletzendes Verhalten und Suizidalität. Auch andere Symptomgruppen sind durch eine Psychodynamik gekennzeichnet, für die Formen des Versteckens oder Verheimlichens vor Angehörigen zentral sind. So kann schlussendlich nicht festgestellt werden, ob es Zufall war oder ob der Titel die Fallgruppe ‚Essstörungen‘ tatsächlich bevorzugt oder besonders stark anspricht. Da es hier um Diskriminierung geht und nicht um klinische Psychologie ist es für die Studie auch nicht wichtig, welche Psychodynamik des Versteckens genau mit welchem klinischen Bild einhergeht. Die Passagen, in denen sich ‚Norma‘ und ‚Klara‘ über die Unterschiede zwischen Magersucht und anderen Suchtdynamiken bezüglich solcher Fragen äußern, wurden daher auch aus der Falldarstellung ausgeklammert, da sie keine inklusions- und diskriminierungsrelevanten Codes enthielten, wenn auch sie für die Narration bedeutsam waren.

Alle vier Frauen im Sample sind Studierende oder bereits Akademikerinnen mit Abschluss. Demnach haben wir es mit Blick auf die schulische Leistungsheterogenität mit sehr privilegierten Ausgangslagen zu tun.

Theoretisch hätten sich natürlich auch Männer melden können, faktisch haben sich nur Frauen gemeldet. Dies scheint prinzipiell unspezifisch für diese Studie zu sein, wie die häufigen Erfahrungen von Psychologinnen zeigen, die nur Kolleginnen im Datensatz haben.

Spezifisch für diese Studie könnte aber auch die hegemonial weibliche Auslegung der Einladung – überspitzt gesagt – „über Gefühle zu reden“ eine Rolle gespielt haben. Außerdem gibt es nach wie vor einen hochsignifikanten Geschlechtsunterschied im Verhältnis internalisierender und externalisierender Störungen (Ihle, Frenzel & Esser 2002, 26f). Dadurch ist die Basisrate für Versteckbares bei Frauen bereits deutlich höher.

Das Privilegienprofil der interviewten Personen gestaltet sich entlang der üblichen Hauptachsen notiert wie folgt:

- *Class*: Zwei Fälle aus akademisch gebildetem Elternhaus; zwei Fälle unbekannt. Keine Berichte über Armut, Arbeitslosigkeit (der Eltern) oder sonstige ökonomische Krisen. Keine thematisiert dies (oder nennt es als Privileg).
- *Race*: Alle interviewten Personen sind weiß, werden als deutsch eingesehen, sprechen Deutsch als Erstsprache und nennen von sich aus keine Migrationsbewegung in der Familiengeschichte. Keine thematisiert dies (oder nennt es als Privileg).
- *Gender*: Alle vier sind cis-weiblich. Zwei kommen von sich aus auf Sexismus zu sprechen.

- *Ability*: Das Spektrum reicht von isolierter psychischer Krise ohne Hospitalisierung bis zum chronischen, schweren Verlauf mit mehrfacher Hospitalisierung und betreutem Wohnen. Keine sichtbaren körperlichen Behinderungen.

I.A3.b2 Spezifika der Fallgruppe bezüglich ‚Inklusion‘

Das entstandene Sample mit oben beschriebenem Privilegienprofil liefert ein auf vielen Ebenen gegensätzliches Bild zu dem Stereotyp des ‚unterrichtsstörenden Jungen mit Lernleistungsschwäche und Migrationshintergrund‘, das die massenmediale Inklusionsdebatte prägt. Alle vier in diesem Sample sind Frauen bzw. waren Mädchen ohne (adressierten) Migrationshintergrund mit guten Schulleistungen und ohne Körperbehinderung. Die Inklusion dieser ‚braven Mädchen mit guten Schulleistungen‘ zu problematisieren ist nicht nur möglich, sondern notwendig, wenn es denn wirklich um alle* gehen soll. Diese Idee entspricht dem Prinzip der maximalen Kontrastierung (I.A2.b), nach dem es gilt, systematisch nach den Fällen zu suchen, die dethematisiert werden, die also regelhaft aus dem Sample herauszufallen drohen. Im Kontext schulischer Inklusion ist diese Gefahr des Übersehenwerdens am größten bei Schüler_innen, bei denen niemand auf die Idee käme, dass sie einer besonderen* Anleitung, Didaktik oder Methodik bedürfen, die bei ihren Lehrkräften entweder beliebt sind oder einfach Teil der grauen Massen, deren Leistungen im oberen oder im soliden Mittelfeld liegen und deren Störungen eher internalisierend als externalisierend sind, die also vorwiegend sich selbst statt andere ‚stören‘. Im Folgenden geht es also um die Menschen, über die am wenigsten gesprochen wird, wenn jemand „schulische Inklusion“ sagt, über die aber trotzdem gesprochen werden sollte: nette Mädchen mit gepflegten Umgangsformen, die sehr gute oder stabil durchschnittliche Noten schreiben, nicht den Unterricht stören, keinerlei körperliche oder geistige Behinderung haben und auch sonst nicht viel Aufmerksamkeit zu brauchen *scheinen*.

Es ist daher ebenso davon auszugehen, dass diese sich gar nicht (mit-) gemeint fühlen, wenn sie in der Zeitung etwas über ‚Inklusion‘ lesen, weswegen eine Frage dazu in das Interview aufgenommen wurde. Winkler (2008) benennt diese Form der Exklusion mit dem treffenden Begriff „Oblivionismus“ (von ‚oblivion‘ – ‚Vergessen‘). Es ist eine Ausgrenzung durch Nicht-Thematisieren und auffälliges unter den Tisch fallen lassen. Genau diese Menschen zu befragen bedeutet folglich auch sicher zu stellen, dass die vorliegende Theorie der Inklusion tatsächlich für alle Menschen, die es angeht, Sinn macht.

Ein Prüfstein für Inklusionstheorien muss sein, dass sie sowohl den hier interviewten Fällen als auch den hegemonial als ‚gegenteilig‘ Konstruierten gerecht werden; alles andere wäre ein performativer Selbstwiderspruch, eine exklusive Inklusionstheorie. Warum also nicht mit den Menschen beginnen, die vermutlich *am wenigsten* das Gefühl haben, dass die momentane Inklusionsdebatte überhaupt etwas mit ihnen zu tun hat, eben weil das, was sie bewegt, einem ‚Versteckspiel‘ unterlag?

Von diesem vielleicht paradox anmutenden Einsatzpunkt her lässt sich am leichtesten prüfen, ob mit den gängigen Theorien der Inklusion tatsächlich alle* gemeint sind oder ob nicht doch bestimmte Fallgruppen systematisch hinausfallen. Eine Gruppe, die mit dem Begriff ‚Vielfalt‘ wenig anfangen kann und selten damit assoziiert wird, sind Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen, die vielleicht gar keine sind. Gerade an der Schwelle zwischen Pathologisierung und als universal* verteidigbarem menschlichem Leiden finden sich solche übersehenen Fälle. Die hier Interviewten hatten ‚psychische Krisen‘, von denen ‚niemand etwas geahnt‘ hat. Das kann im strengsten Sinne alles und nichts bedeuten – von kleineren menschlichen Tragödien bis hin zu tabuisierten Abgründen.

Dadurch sprengt diese Fallgruppe viele der üblichen Dichotomien wie ‚behindert – nicht-behindert‘, ‚gesund – krank‘. Sie (nicht) zu adressieren hat etwas immanent Dekonstruktives. So werden sie im Theorieteil zur Herleitung des Interviewleitfadens zwar vorübergehend unter den Begriff ‚unsichtbare Be_Hinderungen‘ gefasst (in I.A3.c2), aber in allen Fällen ist es explizit Teil des Interviews, wie sie solche Konstruktionen und Adressierungen erleben und ob diese für sie Sinn ergeben. Die Fälle werden weder im gängigen Raster der Förderschwerpunkte erfasst, noch werden sie im Laiendiskurs unter das Label ‚Menschen mit Behinderung‘ gezählt. Auch ihre Pathologisierung ist fraglich. Dennoch haben alle gelitten und alle waren von unterschiedlichen Formen der Stigmatisierung dieses Leidens betroffen.

Dies ist konform zu den diskurstheoretischen Überlegungen im Anschluss an Foucault, nach denen gerade die begriffliche Unklarheit dazu beiträgt, dass **diese Fallgruppe, die keine ist**, übersehen wird. Gerade das Brüchige und wenig Überzeugende ihrer Gruppierung macht sie zu Unsagbaren und Unsichtbaren. Es gibt im hegemonialen Begriffsapparat keine Bezeichnung für sie. Jede Kategorisierung unter Bezeichnungen wie ‚seelische Be_Hinderung‘, ‚psychische Auffälligkeit‘, ‚Störung‘ oder ‚Krise‘ bleibt fragil und diskutabel. Alles, was sie eint, ist die Identifikation mit dem Schlüsselsatz *‚In der Schule hat von all dem niemand etwas geahnt‘*, der gleichzeitig sagt, dass da etwas Ungesagtes ist, dass da etwas ist, das

vielleicht hätte gesagt werden können oder sollen, das übersehen oder tabuisiert wurde, das in der Schule keinen Platz hatte und eben auch keine klare Kategorie. Um weder in Nivellierung von Differenz zu verfallen, welche die Existenz vulnerabler Gruppen aberkennt, noch eine vermeintlich klare Kategorie zu reifizieren, wurde also mit dieser Nicht-Kategorie oder ‚ephemerer Kategorie‘ gearbeitet. Die Adressierung geht voll und ganz vom Phänomen aus, das sodann eine Fallgruppe hervorbringt, die nur von diesem Phänomen aus gedacht und nur für diese Studie als solche existiert. Tatsächlich wird die Kategorie am Ende der Analyse beim Fazit zur Auswertung erfolgreich wieder in sich zusammengefallen sein.

Der methodische Kniff zur Vermeidung von Nivellierung und Essentialisierung besteht also darin, dass in vorliegender Interviewstudie beim Sampling eine Kategorie und eine Fallgruppe von einem Phänomen ausgehend bewusst erschaffen wird, um diese sodann im weiteren Verlauf wieder loszulassen. Man ist offen dafür, dass sich vom Phänomen ausgehend eine Fallgruppe *als* Gruppe bildet, die eine sinnhafte analytische Einheit formiert; Und man ist offen dafür, dass diese Unterscheidung schlussendlich nicht die analytisch tragende Unterscheidung darstellt. So ist das Trilemma *keine* Theorie für diese Fallgruppe. Es ist eine fallgruppenunspezifische Theorie, die von dieser Fallgruppe ausgehend begann, sodann mit anderen ebenso fingierten Fallgruppen vergleichend weiterentwickelt wurde und letztlich aber keine Reifikationen von Gruppenzugehörigkeiten mehr enthält, da sie wiederum nach Phänomenen bzw. Theoriezugängen, nicht nach Menschengruppen gegliedert ist.

Dadurch, dass es sich um sog. „unsichtbare Behinderungen“ handelt (zur Begriffskritik siehe Kapitel I.A3.c2 und II.T3.a), stellen sich in diesem Kontext auch Fragen nach Transparenz, Privatheit und informationeller Selbstbestimmung. An diesen Fällen lässt sich daher das *Phänomen der Entgrenzung pädagogischer Diagnostik* diskutieren: Alle interviewten Personen arbeiten mit einer Konstruktion von „Privatheit“ und sprechen über den zuweilen ambivalenten Charakter des Gesehenwerdens sowie des Übersehenwerdens. Pädagogisch gesprochen betrifft dies die Frage nach Nähe und Distanz in der Schülerinnen-Lehrerinnen-Beziehung, aber auch die Abwägung zwischen dem Wert der Förderung und den Kosten der damit einhergehenden Stigmatisierung.⁷¹

In Fällen unsichtbarer Behinderung entsteht so aus Betroffenenperspektive ein „*Förderungs-Outing-Dilemma*“, das in der Praxis Formen annimmt

⁷¹ vgl. Boger & Textor (2016) zum Begriff „Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma“

wie etwa: ‚Soll ich meiner Lehrkraft verraten, dass ich psychisch krank bin, damit sie mir die Fehlstunden nicht so übel nimmt? Oder ist es immer noch besser als Schulschwänzerin zu gelten denn als Psycho?‘. Auch diskutieren die Interviewten explizit, ob sie es gut gefunden hätten, wären die Lehrkräfte über die Diagnose informiert gewesen. Dadurch, dass es sich nicht um Störungsmuster handelt, die als lernrelevante Symptomatiken (an-)erkannt/konstruiert und mit Förderschwerpunkten assoziiert werden (im Gegensatz zu viel diskutierten Störungen wie z.B. ADS), bleibt fraglich, ob eine solche Diagnostik in der Schule überhaupt etwas zu suchen hätte. Wäre das übergreifend? Wäre es eine Kompetenzüberschreitung, nicht lernrelevante Symptomatiken in einem schulischen, diagnostischen Prozess zu berücksichtigen? Wer legt dabei fest, was ‚lernrelevant‘ ist? Wo verlaufen die Grenzen von Privatheit, Diskretion, diagnostischer Offenlegung und Überwachung?

Durch die Auswahl dieses Samples wird außerdem eine Forschungslücke beantwortet: Es sind diese Fälle, die in neuem Licht erscheinen, wenn von der Anerkennung der Heterogenität von Schulklassen, *die schon immer da war*, die Rede ist. Diese Kinder und Jugendlichen waren faktisch ‚schon immer‘ da – lange bevor Inklusion zum Modethema wurde, lange bevor es Diskurse darüber gab, wer wie integriert oder segregiert zu beschulen sei.

So unterliegt die inklusive Schulentwicklung in der Praxis momentan häufig dem Fehlschluss, dass man sich mit ‚Inklusion‘ nur befassen müsse, wenn eine neue Fallgruppe (typischerweise Menschen mit adressierten Förderschwerpunkten oder seit neustem auch wieder Geflüchtete) den schulischen Raum betritt. Die Suggestion, dass nur dann Handlungsbedarf bestünde, wenn nun Kinder gemeinsam unterrichtet werden sollen, die früher segregiert worden wären, verführt viele Schulen (und insbesondere die Gymnasien) dazu zu glauben, dass sie diesen Handlungsbedarf nicht hätten. Die Schüler_innen, die unter einem nicht-inklusiven Ethos der Schule leiden auch wenn es bei ihnen nicht um (potentielle, ehemalige oder drohende) Segregation geht, werden dadurch übersehen. Es geht bei inklusivem gemeinsamem Unterricht aber nicht nur um Desegregation oder Fallgruppen mit Segregationshintergrund, sondern eben auch um die Schüler_innen, die jahrelang übersehen wurden, *weil* sie nie als vulnerable Gruppe anerkannt wurden.

Dadurch, dass alle im Sample die Oberstufe erfolgreich mit Abitur abgeschlossen haben, ist in diesem Kontext auch die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems kein biographisch relevanter Faktor. Zwar wird von der Bedrohung der Abschlusssprache gesprochen, aber nur in der dritten Per-

son. In keinem der Fälle ging es jemals darum, an der Möglichkeit einer Hochschulreife zu zweifeln. Ein weiterer Vorteil dieses Samples ist daher, dass sich damit auch *Inklusion in der Sekundarstufe II* thematisieren lässt. Auch dieser Schwerpunkt ist einer, der im Vergleich zu Primar- und Sekundarstufe I deutlich weniger erforscht ist (vgl. Amrhein 2015, 141). Dies liegt vor allem an obigem Fehlschluss, dass es eine inklusive Schulentwicklung nur bräuchte, wenn neue Fallgruppen auf die Schule aufgenommen werden. Es braucht aber, um es nochmals zu betonen, keine neuen Fallgruppen oder Förderschwerpunkte auf der Schule, damit Inklusion relevant wird. Inklusion ist auch für die Bestandsschülerschaft relevant, da sie für alle* relevant ist. Der Fehlschluss, dass die Reflexion von Ableismus nur wichtig sei, wenn sich ein Mensch mit deutlich sichtbarer Behinderung im Raum befindet, kann daher nur als Konkrektismus bezeichnet werden. Gerade in der hochgradig leistungsorientierten Oberstufe aber gibt es zahlreiche Fälle von chronischer Krankheit und Be_Hinderung, die Fragen nach einer weniger ableistischen Leistungsorientierung eröffnen. Weitere Fallgruppen, die häufig im Inklusionsdiskurs übersehen werden, da ihre Be_Hinderungen als ‚nicht lernrelevant‘ konstruiert und dethematisiert werden, sind Schüler_innen mit Epilepsie und anderen Anfallsleiden oder chronischen Krankheiten. Häufig wird die Reflexion des schulpädagogischen Handelns dabei auf einen Umgang mit Fehlzeiten und Regelungen zum Nacharbeiten verpasster Lerninhalte reduziert.

Diese Verengung verleugnet, dass Ableismus – wie alle Diskriminierungsformen – strukturell ist und sich somit als ein System vielfach verzweigter Benachteiligungen und Stigmatisierungen manifestiert. Auch bei diesen Fallgruppen dürfen daher Themen wie soziale Integration, ein Ethos der solidarischen Unterstützung und Begleitung und eine gesellschaftskritische Reflexion des Umgangs mit Krankheit und Behinderung im Allgemeinen nicht vernachlässigt werden.

Ihnen keine Aufmerksamkeit zu schenken, die über Fehlstundenverwaltung hinausgeht, bedeutet letztlich ein Schulsystem unkritisch hinzunehmen, das einen dem Kapitalismus voraussetzenden Gehorsam zeigt, indem es Krankheit als ‚Störung des Betriebsablaufs‘ wahrnimmt, sachlich verwaltet und darüber die Menschen vergisst, die darunter leiden. Insbesondere die Oberstufe trimmt unsere Schüler_innen auf diese Arbeitsmarktlogik, die besagt:

1. Wer zu oft krank ist, fliegt raus.
2. Für das Nacharbeiten von durch Krankheit versäumten Aufgaben bist du alleine zuständig.
3. Sei also lieber fit und funktioniere, sonst wirst du in diesem System abgehängt.

Würde man die Qualität von Schule nur an kapitalistischen Kriterien der Vorbereitung und Zurichtung von Humankapital für die Arbeitsmärkte messen, käme man also zu dem zynischen Fazit, dass die Schulen das schon richtig machen. Der heimliche Lehrplan steht und ist stimmig.⁷² Der Inklusionsdiskurs aber kennt höhere Werte als die kapitalistische Funktionslogik: Diese Kälte müssen wir nicht weitergeben. Eine Gesellschaft, die einen anderen Umgang mit Krankheit und Behinderung einübt, ist möglich und sollte in der Schule beginnen.

Neben der Intention, weder eine der üblichen Differenzkategorien zu reifizieren noch in eine Nivellierung von Differenz zu verfallen, die fundamental Andere* aus der Studie ausschließt, hat das so entstandene Sample also die weiteren Vorteile in mehrere Forschungslücken zu passen, die genau dadurch vorhanden sind, dass Übersehenwerden das Grundmoment der Problematik dieser Fälle darstellt.

Sie gelten offensichtlich gemeinhin als ‚unwichtige‘ oder ‚uninteressante‘ oder aber als ‚unbenennbare‘ Phänomene für die Inklusionsforschung. Da es aber darum gehen muss, gerade solche diskursiven Mechanismen im Blick zu halten (Welche Fallgruppen werden von wem dramatisiert, problematisiert oder für uninteressant befunden?), kann eine Theoriebildung zu Inklusion nur gelingen, wenn sie selbst diese Modewellen nicht unreflektiert mitschwimmt.

I.A3.c Zur Erstellung des Interviewleitfadens: Theorien der (De-)Pathologisierung und Stigmatisierung

Zur Erstellung des Interviewleitfadens waren neben den Theorien zur schulischen Inklusion noch zwei weitere Theoriekontexte relevant. Diese betreffen den Begriff der „psychischen Störung“ und die Reflexion selbiger als „unsichtbare Behinderung“. Wie sichtbar oder unsichtbar eine Behinderung ist, hat wiederum Konsequenzen für die Stigma-Verarbeitung, die wir kurz mit Goffman betrachten werden. **Beide Unterkapitel dienen lediglich dazu, die Genese des Interviewleitfadens transparent zu machen.** Die nun folgenden theoretischen Darlegungen haben also keinen Eigenwert und folgen auch nicht der Eigenlogik theoretischer Arbeiten im emphatischen Sinne. Die Theorien, die den Interviewleitfaden inspiriert haben, finden in der Auswertung der Ergebnisse auch nur selten

⁷² zum Begriff siehe Zinnecker (1975)

Erwähnung. Wenn man sich für den Prozess der Leitfadenerstellung nicht interessiert, gibt es also keinen Grund dieses Kapitel zu lesen.

I.A3.c1 Zur Konstruktion „psychischer Krisen/Störungen“

Im Folgenden werden vier Ansätze vorgestellt, die sich mit der Konstruktion psychischer Krankheiten/Störungen in westlichen Gesellschaften unserer Zeit befassen haben. Diese vier Zugänge bilden das Spektrum der *Zugangsweisen* zur (De-)Pathologisierungsdebatte relativ vollständig ab: sie ziehen sich einerseits von soziologischen bis hin zu psychologieimmanenten Betrachtungen und andererseits von politisierter, gesellschaftskritischer bis zu deskriptiver Herangehensweise. Freilich bilden sie nicht den Diskursstand zum Thema, geschweige denn alle Zugänge ab, da es hier – wie einleitend bemerkt – zunächst um die *Zugangsweisen* zum Thema geht, die für den Interviewleitfaden aufgefächert werden mussten.

Wir beginnen die Darstellung mit dem für dieses Thema kanonischen Werk Michel Foucaults (1). Sodann betrachten wir, was die deutsch- und englischsprachige Anti-Psychiatrie-Bewegung erarbeitet hat (2). Während die beiden ersten für gesellschaftskritische Zugänge aus verschiedenen Zeiten stehen, gibt es aber auch deskriptive Analysen zum Wandel, der dort vonstatten ging: Eva Illouz zeigt aus kultursoziologischer Perspektive, wie das Therapeutische seinen Siegeszug zur kulturprägenden Ideologie angetreten ist, die nachhaltige Veränderungen unserer (Selbst-)Beziehungen und Praktiken mit sich brachte (3). Zuletzt geht es um die Selbstwahrnehmung der hauptsächlich an der Pathologisierung beteiligten Disziplinen, ergo der Psychiatrie und Psychotherapiewissenschaften selbst (4). Die letzten beiden sind demnach deutlich weniger politisch als die ersten beiden, die auch explizite Verbindungen zur Kritischen Theorie aufweisen, von denen sich Illouz dezidiert abgrenzt.

1. Michel Foucault

In seinem Werk „Psychologie und Geisteskrankheit“ (1954/2012) rekonstruiert Michel Foucault die Geschichte der Geisteskrankheit und analysiert die Episteme, die dieser Konstruktion zugrunde liegen. Nach der Einleitung teilt sich das Buch in fünf Kapitel, deren Kernthesen hier kurz zusammengefasst werden, um jeweils zu zeigen, wie diese den Interviewleitfaden beeinflusst haben:

Einleitung und Fragestellung

Die Eingangsfrage lautet: „unter welchen Voraussetzungen kann man auf dem Gebiet der Psychologie von Krankheit sprechen? und: welche Beziehungen lassen sich zwischen den Befunden der Psychopathologie und denen der organischen Pathologie feststellen?“ (Foucault 2012, 9). Es geht also um die Bedingungen der Möglichkeit der Pathologisierung. Er benennt sodann die beiden Postulate der *Essentialisierung* und der *Naturalisierung* als Grundlage des falschen Parallelismus zwischen körperlichen/organischen und psychischen Krankheiten: „Zunächst wird postuliert, daß Krankheit eine Essenz ist, eine spezifische Entität, auffindbar durch die Symptome, in denen sie sich äußert, aber früher vorhanden als diese und gewissermaßen unabhängig von ihnen“ (ebd., 15). Organische und psychische Krankheiten mit denselben Mitteln zu analysieren und zu kategorisieren sei folglich nur möglich, wenn man psychischen Krankheiten unterstellt, dass diese auf dieselbe Art und Weise wie körperliche Krankheiten eine Abweichung oder Fehlregulation der als „natürlich“ erdachten Funktionsweise des menschlichen Organismus darstellen. Dies geht folglich einher mit der Naturalisierung kulturspezifischer Normalitätsvorstellungen und der entsprechenden Verhaltenserwartungen.

Für den Interviewleitfaden folgt daraus: Diskriminierung äußert sich gemäß dieser Eingangsthese in der Vorstellung, dass die diskursiv als ‚psychisch krank‘ Konstruierten widernatürliches Verhalten zeigen, das essentiell verschieden von der ‚gesunden menschlichen Natur‘ sei. Der Widerstand gegen diese diskriminierende diskursive Praxis müsste ergo darin bestehen, das eigene Verhalten als sinnhaft und verstehbar darzustellen. Im Interview muss es Raum dafür geben, sich selbst als verstehbares Subjekt zu zeigen, dessen Verhalten innerhalb des ‚natürlichen‘ menschlichen Spektrums liegt. Fragen müssen stets so formuliert sein, dass sie keine essentielle Andersheit* unterstellen, sondern auch solche Antworten ermöglichen, in denen erst exploriert wird, ob das Subjekt sich selbst als essentiell anders* erfährt oder nicht und wie es ggf. mit der Zuschreibung von Andersheit* umgeht.

Erste These

Im ersten Kapitel analysiert Foucault die sog. „Regressionshypothese“, die psychische Krankheiten als Infantilismen und/oder Primitivitäten des Verhaltens begreift und es so denkbar macht, Krankheiten nach der Schwere oder Tiefe der Regression zu systematisieren (wie es heutzutage auch noch getan wird; zum Beispiel im Modell der Strukturniveaus nach Kernberg (2007)). Er weist auf die zwei erkenntnisleitenden Grund-

annahmen solcher Modelle hin: erstens das Propagieren einer psychischen Substanz (wie z.B. der Libido) und zweitens die *Gleichsetzung von Krankheit mit Primitivität/Kindlichkeit*. Diese Modelle genügen nicht, um zu erklären, warum ein Mensch genau jetzt, genau hier (in diesem Kulturraum) und genau auf diese Weise krank wird, da Regression eine Potentialität ist, die allen Menschen innewohnt. Es gilt zu fragen, was die psychische Krankheit „notwendig, signifikant und historisch macht.“ (Foucault 2012, 50)

Zweite These

Daher braucht es nicht nur die Entwicklungslogik (erstes Kapitel), sondern auch die individuelle geschichtliche oder biographische Logik, die Sinn und Bedeutung einer psychischen Erkrankung erfassen kann. Er beendet diese Ausführung mit seiner anthropologischen These, dass die *Angst* „gleichsam ein Apriori der Existenz“ (ebd., 70) ist und der Punkt, von dem die Dinge ihre (existentielle) Bedeutung erhalten.

Dritte These

Daraus folgend gilt es, innerhalb dieser Psycho-Logik mit den Mitteln einer *phänomenologischen Psychologie*, also mit geschulter „Intuition“, die Erfahrungswelt des Kranken zu begreifen. Er beschreibt den pathologischen Prozess mit Binswanger (einem Heidegger-Schüler) als „*Verweltlichung*“: Der Kranke lebt in seiner eigenen Welt und weiß um die normale Welt, die ihm so fraglich erscheint. Dieser Punkt ist auch für die vorliegende Arbeit sehr wichtig: „das kranke Bewußtsein entfaltet sich immer mit einer für es selbst doppelten Beziehung: auf das Normale und das Pathologische“ (ebd., 80), das impliziert: „Der Kranke erkennt den Gegensatz zur realen Welt, oder besser, das irreduzible Nebeneinander zweier realer Welten bereitwillig an: [...] Das Singuläre seiner Erfahrung entkräftet ihm nicht die Gewißheit, die sie begleitet“ (ebd., 78).

Für den Interviewleitfaden folgt daraus: Die Konstruktion von Normalität* ist ein zentraler Fluchtpunkt in der Fremd- und Selbstbeschreibung von Menschen, die als ‚psychisch krank‘ adressiert werden oder von Pathologisierung bedroht sind. Es ist dem Subjekt zugänglich, dass es mit Normalitätserwartungen konfrontiert ist und mit diesen kollidiert. Es muss also eine Frage geben, die sich um diese Konstruktion von Normalität* dreht. Auch bei der Formulierung dieser Frage muss offen gelassen werden, ob die Antwort den Essentialismus affirmiert oder durch oben beschriebene Brechungen ersucht, Normalvorstellungen zu erodieren. Das Interview sollte offen sein für subjektive Beschreibungen der ‚Welt der

Normalen** und dafür, ob sich die Beschreibenden zu dieser Welt dazu zählen oder nicht.

Übergang zum Teil „Wahnsinn und Kultur“ und zweite Fragestellung

Foucault grenzt sich mit den folgenden Darlegungen ab von Durkheim. Dieser liege falsch damit zu sagen, was als Krankheit gelte, bestimme sich über die Abweichung von einem spezifischen Kulturtypus. Krankheit, so Foucault, sei viel mehr immer als Teil und Ausdruck einer Kultur zu verstehen. Psychisch kranke Verhaltensweisen zeichnen sich also gerade nicht dadurch aus, dass sie innerhalb einer Kultur untypisch sind, sondern dadurch, dass sie typische Konflikte einer Kultur darstellen. „Dann treten aber zwei Fragen auf: Wie ist unsere Kultur dazu gekommen, der Krankheit die Bedeutung der Abweichung [wie Durkheim es tut; M.B.] und dem Kranken einen Status zu geben, der ihn ausschließt? Und wie drückt sich unsere Gesellschaft dennoch in diesen krankhaften Formen aus, in denen sie sich nicht erkennen will?“ (Foucault 2012, 98)

Für den Interviewleitfaden folgt daraus: Die Kollision mit Normalitätserwartungen hat demnach nicht die Form einer einfachen Negation. Vielmehr kollidiert das Subjekt gerade deshalb mit den Normalvorstellungen des Kulturtypus, da es auf etwas zeigt, das Menschliches, allzu Menschliches ist. Es muss also auf die implizite Anthropologie geachtet werden. Äußern die Interviewten sich dazu, was sie in sich tragen, das die Gesellschaft nicht als Teil von sich (an-)erkennen will (das aber sehr wohl Teil des Menschseins ist)?

Vierte These

Die Kernthese des Kapitels zur „Entstehung der Geisteskrankheit in der Geschichte“ ist, dass die Errichtung der klinischen Psychologie als moderne, positivistische Wissenschaft den Wahnsinn moralisierte und ihn dadurch reduzierte auf das Themenspektrum: „das Verhältnis zwischen Freiheit und Zwang; die Regressionsphänomene und die Struktur des kindlichen Verhaltens; Aggression und Schuldgefühl“ (ebd., 112). Diese Analyse kulminiert in der Behauptung, dass die klinische Psychologie mit ihren Apparaten, Dispositiven und Behandlungsmodi die Geisteskrankheit, die sie zu heilen vorgibt, erst möglich gemacht hat. So war es erst die Einrichtung der einschlägigen Spitäler und Zuchthäuser selbst, die den Wahnsinn mit Fragen der (juristischen) Schuldfähigkeit, der (vor allem Arbeits-)Moral, der Disziplin und der vernünftigen Folgsamkeit in Verbindung brachten. Genau wie es in der Inklusionsdebatte über die Sonderpädagogik heißt, sie selbst sei das Problem, das sie zu beheben vorgibt,

heißt es bei Foucault: „Eine Psychologie des Wahnsinns kann demzufolge nur lächerlich sein, und dennoch rührt sie ans Wesentliche. Lächerlich, denn eine Psychologie des Wahnsinns betreiben wollen, hieße von der Psychologie fordern, daß sie auf die Bedingung ihrer Möglichkeit zurückgeht und das für sie schlechthin Unüberschreitbare überschreitet.“ (ebd., 114). Analog zu der Diskussion, ob es für die Inklusion das Beste wäre, würde die Sonderpädagogik sich selbst abschaffen, stellt sich im Kontext von seelischen Behinderungen, psychischen Krankheiten und dem Förderschwerpunkt ESE also die Diskussionsfrage, ob es das Beste wäre, wenn die Psychiatrie (als Disziplin und als Institution) ebenso abgeschafft wird.

Für den Interviewleitfaden folgt daraus: Alle Fragen müssen so formuliert sein, dass sie keinen notwendigen klinischen Bezug unterstellen. Stattdessen muss es im Interview Raum dafür geben, die eigene (Ent-)Unterwerfung unter das klinische Regime zu artikulieren. Wird dieses als ‚wissenschaftlich‘ anerkannt? Wagt das Subjekt, diese Konstruktion klinischer Wissenschaftlichkeit zu kritisieren?

Fünfte These

Geisteskrankheit wurde nun also bestimmt als ein durch die psychologische Wissenschaft entfremdeter Wahnsinn. Wahnsinn ist dabei eigentlich nichts weiter als eine Unvernunft, zu der prinzipiell alle Menschen Zugang haben könnten, die aber in dieser Kultur abgewehrt und entwertet wird. Auf diese Weise flüchten die Menschen vor der Begegnung mit der Unvernunft, ebenso wie es im Bereich körperlicher Behinderungen heißt, dass die Ausgrenzung von Menschen mit Körperbehinderung von einer Angst vor der Konfrontation mit dem Tod und der Fragilität des Lebens her rührt (vgl. Haubl 2015).

Der Wahnsinn aber ist Teil der Menschengeschichte und diese Geschichte der *realen* Konflikte, die das Menschsein in dieser Gesellschaft mit sich bringt, ist nach Foucault „das einzige konkrete Apriori [...], aus welchem die Geisteskrankheit mit der leeren Öffnung ihrer Möglichkeit ihre notwendigen Figuren hernimmt.“ (Foucault 2012, 129). Zusammenfassend: „Die gegenwärtige Welt macht die Schizophrenie möglich, nicht weil sie durch ihre Ereignisse unmenschlich und abstrakt wäre, sondern weil unsere Kultur diese Welt auf eine solche Weise liest, daß der Mensch selbst sich nicht mehr in ihr erkennen kann.“ (ebd., 129)

In der Analyse der vier Fälle wird daher betrachtet, inwiefern die Frauen ihre ‚Störungen‘ als Störungen verstehen und in welchen Bezug sie diese

zu den gesellschaftlichen Verhältnissen setzen. Wird die eigene psychische Problematik als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse verstanden oder als Abweichung von Normalismen? Wird die Zuschreibung von Andersheit* internalisiert und affirmiert oder gibt es einen Widerstand gegen diese Essentialisierung?

2. Anti-Psychiatrische / Psychiatriekritische Lesart

Die Psychiatriekritik lässt sich in zwei Wellen einteilen. Die erste davon ist in den siebziger Jahren situiert und richtete sich vorwiegend gegen die dehumanisierenden Praktiken in psychiatrischen Verwahranstalten. Die zweite Welle der Psychiatriekritik hat gerade erst begonnen. Nachdem die Forderungen der ersten Welle in Teilen umgesetzt wurden und es vermehrt zu gemeindepsychiatrischen Reformierungen und Dehospitalisierungen kam, muss sich die zeitgenössische Psychiatriekritik stärker mit diagnostischen Grundsatzproblemen und zuweilen deutlich subtileren Machtmitteln auseinandersetzen. Zu dieser zweiten Bewegungswelle gehören auch die Gruppen, die im Zuge der Ratifizierung der UN-BRK sichergestellt haben, dass dort endlich das Verbot der Zwangsbehandlung kodifiziert wird.

Mader (2015) zum Beispiel arbeitet aus intersektionaler Perspektive heraus, dass neben diesen offensichtlichen Gewalttaten in Psychiatrien auch die Pathologisierung selbst eine bedeutende Funktion in der (Re-) Produktion diskriminierender Mechanismen hat:

„Als in Europa am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert begonnen wurde, wissenschaftlich eine Differenz zum ‚Anderen‘ zu beschreiben, wurde über diese Kategorisierung und Diagnostik definiert, was als ‚normal‘ und was als ‚wahnsinnig‘ verstanden werden soll. Die Psychiatrie mit der Praxis der Psychopathologisierung spielte daher eine tragende Rolle für dieses Entstehen des ‚Anderen‘.“ (Mader 2015, 77).

Diese Pathologisierungsprozesse sind demnach mit dem Selbstverständnis einer männlich und weiß dominierten Gesellschaft verwoben, so „dass die Definition von Symptomausprägungen bereits auf eurozentrische Normen und Vorstellungen ausgerichtet war.“ (ebd., 87). Der Fokus in dieser exemplarisch zitierten Analyse der zweiten Welle der Psychiatriekritik liegt demnach stärker auf einer Dekonstruktion der Normalitätsvorstellungen und Herrschaftsansprüche, die sich in vermeintlich objektiven Diagnosen niederschlagen. So beginnt die Gewalt nicht erst bei der Internierung in Psychiatrien, sondern setzt bereits bei der Zuschreibung von Andersheit

ein, auf deren Basis Gewaltverhältnisse gerechtfertigt wurden und werden:

„Dass der Zeitpunkt von bestimmten Pathologisierungen keinesfalls Zufall ist, sondern als Legitimationsbasis für Herrschaft benutzt wurde, lässt sich mit der zeitlichen Einordnung des Aufkommens von Pathologisierungen aufzeigen. [...] Gilman argumentiert, dass die wissenschaftliche Behauptung, dass Jüd_innen eine Prädisposition zum Wahnsinn hätten, die Gesellschaft bereits im 18. Jahrhundert ermächtigte, Jüd_innen wie vermeintlich psychisch Kranke zu behandeln und zu internieren. Analog dazu wurde Schwarzen Sklav_innen eine Weglauf-Manie (Drapetomanie) diagnostiziert. So wurde Jüd_innen, Schwarzen und (weißen) Frauen, insbesondere wenn sie politische Emanzipation forderten, Wahnsinn unterstellt (vgl. Gilman 1984: 157, Showalter 1987).“ (ebd.)

Andere Vertreter_innen kritisieren, dass der Wandel hin zu gemeindepsychiatrischen Konzepten, der durch die erste Welle der Psychiatriekritik ausgelöst wurde, eben kein Weniger an Diskriminierung bedeute, sondern nur einen Regimewechsel vom fordistischen Ausschluss zu post-fordistischer Inklusion⁷³ im sozialen Nahraum, die durch eine Vielzahl vernetzter proto-psychiatrischer Instanzen die Überwachung und Kontrolle dezentralisiert und dadurch ausweitet (vgl. Weigand 2015). Diese dezentralisierende Bewegung von der Psychiatrie hinter die Türschwelle des Kranken lässt sich auf einer anderen Ebene auch als Privatisierung verstehen: Der kürzlich durch Suizid verstorbene Kulturtheoretiker Mark Fisher (2015) betont ebenso, dass der Konstruktion psychischer Störungen, insbesondere der Depression, ein Mechanismus der Privatisierung und somit Entpolitisierung von Problemen, die durch den zeitgenössischen Kapitalismus entstehen, innewohnt. Die stärkste aufstellbare These lautet demnach, dass es nicht nur Diskriminierungen durch Internierungen in Psychiatrien gibt, sondern auch Diskriminierungen durch das Einsperren von Menschen und ihren Problemen *Zuhause* und somit jenseits des Öffentlichen.

Ein weiterer wichtiger Zweig, der ebenso im Begriff ist (wieder) aufzukeimen, ist die feministische Psychiatriekritik, die sich u.a. mit der Fortschreibung von Geschlechterstereotypen bei der Diagnostik, heteronormativen Zwängen und der Pathologisierung davon abweichender Gender-

⁷³ Hier wird der Inklusionsbegriff folglich stark negativ konnotiert als Synonym zu ‚Einschluss‘ verstanden. Auch diese Möglichkeit der Begriffsverwendung gibt es.

performances, sexueller Orientierungen und Vorlieben befasst. (z.B. bei Körner 2015; Kalkstein/Dittel 2015; Carrie/Waldschrat 2015).

Für den Interviewleitfaden folgt daraus: Es ist wichtig bei der Analyse dieser Konstruktionen auf intersektionale Verschränkungen zu achten. Pathologisierungen sind verwoben mit sexistischen, heteronormativen, rassistischen und anderen Diskriminierungsmechanismen. Ebenso muss die Pathologisierung des Aufbegehrens im Blick gehalten werden.

3. Eva Illouz

Die Kulturosoziologin Eva Illouz beschreibt in ihrem Buch „Die Errettung der modernen Seele“ (2011) den Siegeszug des Therapeutischen. Sie grenzt sich dabei deutlich von Foucault ab, da ihre Absicht weniger eine macht- und herrschaftskritische Bewertung der heutzutage omnipräsenten therapeutischen Selbstbezüge ist, sondern ein Verstehen der „pragmatischen“ Funktionsweise einer Kultur, die wesentlich durch diesen neuen „emotionalen Stil“ (ebd., 28) geprägt ist. Nach den Darlegungen zu ihrem beeindruckend breiten Korpus an Schriftstücken verschiedenster Textgattungen, Beobachtungen und Interviews kommt Illouz zu dem Fazit, dass die „therapeutische Ideologie“ mittlerweile einen derart hegemonialen Status erreicht habe, dass von einer „neuen Achse sozialer Ungleichheit“ (ebd., Kapitel 6) die Rede sein muss.

Unter Verwendung der Bourdieu'schen Nomenklatur benennt sie das „emotionale Kapital“ und den „emotionalen Habitus“ (ebd., 350), der in der gegebenen konnexionistisch-kapitalistischen Struktur privilegiert ist. Folgen wir dieser an Bourdieu angelehnten Argumentation, „können wir die These aufstellen, daß ein bestimmter emotionaler Habitus mehr und mehr zur Voraussetzung wird, um auf einer immer größeren Zahl von Feldern Zutritt zu erhalten und mitspielen zu können.“ (ebd., 356f). Meines Erachtens stellt im schulischen Kontext diese habituelle Form, seine Gefühle zu artikulieren und sich als „emotional intelligent“ zu gebaren, den größten Schutz gegen die Gefahr der Stigmatisierung durch den Förderschwerpunkt ESE dar. Wir müssen in Illouz' Sprache davon ausgehen, dass das Einfordern distinguiert Formen des Umgangs mit Emotionalität in einer Kultur, in der das Therapeutische zu einer hegemonialen Form geworden ist, zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt. So ist zu unterstellen, dass das von Illouz breit dargelegte mittlerweile alltagssprachlich sedimentierte Konzept der „emotionalen Intelligenz“ natürlich auch bei Lehr-

kräften einen Teil der Wahrnehmung und Diagnose der Schüler_innenschaft darstellt.

Als „emotional intelligent“ wahrgenommene Schüler_innen genießen folglich das Privileg von den Lehrkräften, aber auch von Mitschüler_innen, als sensible, sozial verträgliche, umgängliche Menschen und potentiell gute Freund_Innen angesehen zu werden. Worauf Illouz mit dem Begriff des „konnexionistischen Kapitalismus“ (manchmal auch als „Netzwerkgesellschaft“ bezeichnet) rekurriert ist folglich, dass der privilegierte emotionale Habitus ein Kapital mit sich bringt, das sich leicht in soziales Kapital konvertieren lässt. In der Bourdieuschen Nomenklatur kommt es folglich zu einer Kapitalakkumulation: Der distinguierte emotionale Habitus generiert einen emotionalen Stil, der einen als sozial kompetent und emotional intelligent im Feld in Szene setzt, was die Wahrscheinlichkeit erhöht, diese vorteilhafte Position zu nutzen, um sie in soziales Kapital zu konvertieren, das dann wiederum auf den üblichen Wegen mit allen anderen Kapitalsorten interagiert.

Dass die Analyse keinen herrschaftskritischen, sondern einen kulturtheoretischen Schwerpunkt hat, merkt man vor allem daran, dass ‚emotionale Intelligenz‘ gewiss nichts per se Schlechtes ist. Illouz kämpft weder für noch gegen die Dominanz dieser Narrative; es geht ihr tatsächlich zunächst nur um die *deskriptive* Feststellung, dass es zu dieser kulturellen Verschiebung kam.

Für den Interviewleitfaden folgt daraus: Diesem Ansatz folgend müssen die Effekte auf soziale Beziehungen (als Kapitalsorte) befragt werden. Es braucht Fragen zu Themen wie ‚Verlust des Ansehens bei den Lehrkräften und Mitschüler_innen‘. Das Versteckspiel muss auch verstanden werden als eine Sozialtechnik der Selbstpräsentation als sozialverträglich und emotional kompetent. Eventuelle Sanktionen des Sozialverhaltens müssen als Teil der Mechanismen der Deprivilegierung verstanden werden.

4. Psychiatrieimmanente Pathologisierungskritik

Die vorherigen drei Ansätze haben das Phänomen aus der Außenperspektive beschrieben. Zuletzt soll daher noch erwähnt werden, dass auch die Psychiatrie selbst die zunehmende Pathologisierung (selbst-)kritisch beäugt. Besonders zu erwähnen ist das stark rezipierte Werk von Allen Frances „*Normal – Zur Inflation psychiatrischer Diagnosen*“ (2013). Der Autor war an der Hervorbringung der Diagnose AD(H)S substantiell mitbeteiligt, weswegen er auch in den Massenmedien viel Aufmerksamkeit

für seine Darlegungen über Inflation und Missbrauch psychiatrischer Etiketten bekam. Insbesondere in den USA, aber gewiss in den Grundzügen auch hier, geht es im schulischen Bereich um die Pathologisierung von Kindern unter einem Leistungsregime. Ritalin wird dabei zuweilen als Hirn-Doping eingesetzt; die Angst von Eltern und den Kindern selbst, den Leistungsansprüchen nicht gerecht zu werden, befördern einen regelrechten *Willen zur Pathologisierung*. In dem Buch, das gleichzeitig eine sehr ehrliche Autobiographie ist, beschreibt Frances den Prozess, in dem aus einer neuronalen Dysfunktion mit anfänglich harten diagnostischen Kriterien, die auf nur sehr wenige Menschen zutrafen, eine Massendiagnose wurde. Auch die Querbezüge und Einflüsse der Pharmabranche auf Pathologisierungsprozesse werden dort offengelegt.

Zwar sind die Verhältnisse in Deutschland diesbezüglich deutlich besser, aber auch hierzulande macht es analytisch Sinn zu fragen, wie verwaltende Stellen wie Behörden, Rentenversicherungsträger und Krankenkassen an Pathologisierungen mitbeteiligt sind. So gilt das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma nicht nur für Schulen; analog werden auch Kuraufenthalte und Psychotherapien nur bewilligt, wenn das Phänomen als krankheitswertig eingestuft wurde.

Was Frances offenlegt, sind in diesem Sinne ‚Betriebslogiken‘ der Pathologisierung. Aus dieser Perspektive wird man darauf geschult, nicht ‚betriebsblind‘ zu werden, insofern er sehr alltagspraktisch darauf verweist, wie eng Pathologisierungen mit Prozessen des Krankschreibens, der Entschuldigung von Abwesenheit vor Schulen und Arbeitgebern, der Legitimation eingeschränkter Leistungsfähigkeit etc. einhergehen. So bearbeitet die Psychiatrie allzu häufig Artefakte einer verwalteten Leistungsgesellschaft. Einer meiner Ärzte arbeitete mit der Unterscheidung zwischen ‚Patient_innen‘ und ‚Drehtürpatient_innen‘ – erstere haben ein psychiatriebetrieb-exmanentes Problem, letztere sind Patienten, weil sie Patienten waren. In einem anderen Kontext hat Trescher (2015; 2017) dafür den Begriff „Bürokratie-Behinderung“ gewählt und damit die Brücke zwischen einer Betrachtung von Betriebslogiken und der foucaultschen Rahmung geschlagen.

Für den Interviewleitfaden folgt daraus: Pathologisierungsprozesse gehen mit Verwaltungsakten einher. Sie sind mit Betriebslogiken verbunden. Außerdem sind sie eng verzahnt mit Leistungsregimen, die zuweilen auch dafür sorgen, dass es Anreize zur Selbstpathologisierung gibt. Prozesse der (Selbst-)Pathologisierung lassen sich in diesem Sinne auch als strategische oder instrumentelle Praktiken befragen, die dazu dienen etwas anderes zu erreichen (eine bezahlte Kur, einen Nachteilsausgleich, Medika-

tion, etc.). Welche Strategien verfolgen die Interviewten? Und wie sind diese mit den Versteck-Strategien verzahnt?

Zusammenfassung über alle Ansätze hinweg

Alle vier Betrachtungsweisen zeigen, dass sich die Entstehung der Konstruktion psychischer Störungen in der westlichen Welt nachzeichnen lässt, dass diese mit der Legitimation von Herrschaftsverhältnissen und Prozessen der Veränderung einhergeht und dass diese einen expansiven Charakter aufweist. Mit allen vier Zugängen wurde beobachtet und beschrieben (Foucault persönlich ist zu früh gestorben, aber seine Nachfolger_innen haben dies getan), wie heutzutage immer mehr Menschen als „psychisch gestört“ gelten und durch therapeutische und/oder psychiatrische Systeme aufgegriffen werden. Foucault nennt dies ein „Epistem“, Illouz spricht von einem „hegemonialen Status der therapeutischen Ideologie“, die psychiatriekritische Bewegung spricht von „Kolonisierung“ oder einem „post-fordistischen, dezentralisierten Überwachungsnetz“, die zeitgenössische akademische Psychiatrie von einer „Ausweitung/Inflation der Pathologisierung“. Trotz aller Unterschiede in der Wortwahl besagen alle Ansätze auf ihre Weise, dass unterstellt werden muss, dass die (potentiellen) Patient_innen als Angehörige einer solchen Kultur dies mitbekommen und also gezwungen sind, sich zu dieser Tatsache zu verhalten: es ist die erste Generation, bei der wir beobachten können, dass in Psychotherapie zu gehen eine bekannte Option für nahezu alle Angehörigen des Kulturraums darstellt. Dadurch könnte sich einerseits die Stigmatisierung verringern – man* kennt andere Menschen, die schon mal in Therapie waren; man* stellt sich das nicht mehr so gruselig vor; man* hat es mal im Fernsehen gesehen, wie so was ablaufen könnte. Andererseits kann es auch einfach zu neuen Stereotypen und einem anderen – nicht notwendigerweise besseren – Umgang kommen.⁷⁴

⁷⁴ Kardorff (2010, 279) betont in diesem Zusammenhang, dass „ein Ende der Ausgrenzung Ver-rückter nicht in Sicht ist“. Der öffentliche Diskurs führe nicht etwa zu einer Entstigmatisierung, sondern nur zu einzelnen Verschiebungen von Toleranzgrenzen. „Den Nicht-Betroffenen hilft die Zuordnung von Personen zu einer Außenseitergruppe bei der eigenen Verhaltensorientierung, bekräftigt die Geltung sozialer Normen, mahnt zu Vorsichtsmaßnahmen, provoziert besondere Verhaltensweisen der ‚Normalen‘ und stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl. [...] und sie erzeugt neue Abweichungen durch Verengung von Abweichungstoleranzen, Zuspitzung geltender Normen oder Verfeinerung diagnostischer Praktiken. In Zeiten raschen Wandels entstehen neue Bezugsnormen, die die Grenzen zwischen Kategorien in einigen Bereichen aufweichen oder verwischen, in anderen wiederum erhöhte Anforderungen an Selbstdarstellung oder an Lesitungsfähigkeit, Anpassungsbereitschaft und Flexibilität stellen.“ (ebd.) Aus der vermehrten öffentlichen

Es gibt ein gewisses Allgemeinwissen über psychische Störungen: Begriffe wie „Depression“ oder „Essstörung“ werden in der Alltagssprache verwendet und sind keine unverständlichen Fachbegriffe mehr. In den Buchhandlungen stehen zahlreiche Ratgeber, Erfahrungsberichte, Sach- und Fachliteratur. Dieses *Wissen über das Wissen*, das in unserem Kulturraum kursiert, müsste sich in den Interviews nachzeichnen lassen. Meine Vorannahme war daher: Wir werden sehen, wie sich in Anbetracht der Expansion therapeutischen Wissens die interviewten Menschen verhalten zu den omnipräsenten therapeutischen Begriffen, den Wikipedia-Artikeln, den Fernsehfilmen, den Stereotypen, die daraus entstehen. Tatsächlich reflektieren zwei der interviewten Frauen explizit, wie die Aufklärungskampagnen zu Anorexie in den 90ern (vor allem Skandalfilme und krasse Bilder von extremen Fällen) und die Prime Time Produktionen der 2000er (Die „Castingshow-Ära“, Germanys Next Top Model, etc.) ihr Leben und die Wahrnehmung ihrer Person beeinflusst haben. In jedem Fall müsste sich rekonstruieren lassen, für wie „normal“ – mal mit und mal ohne Anführungsstriche – jede der Frauen psychische Störungen heutzutage hält. Wie sehr ist man heutzutage noch „aussätzig“ oder „anders“, wenn man psychische Probleme hat? Und wie wird aus der Betroffenenperspektive mit dem zunehmenden Bewusstsein über die fehlende Objektivität und Willkür psychiatrischer Diagnosen umgegangen? Welche Möglichkeiten der (Gesellschafts-)Kritik und der Dekonstruktion werden von den Betroffenen solcher Etikettierungen wahrgenommen? Diese und andere waren die Leitfragen, die in die Erstellung des Interviewleitfadens eingeflossen sind.

Es war nach den Bibliothekengängen also deutlich, dass die Selbstwahrnehmung als (Nicht-)Andere* und die Essentialisierung dieser Andersheit* befragt werden soll. Desweiteren sollten die Normalitätskonstruktionen und -erwartungen untersucht werden; Und es sollte ein Weg gefunden werden, widerständiges Sprechen und sprachkritische Impulse zu erfassen, indem die Begriffe von ‚Krankheit‘, ‚Störung‘ und ggf. die einzelnen Bezeichnungen, die im Interview selbst gefallen sind, zur Diskussion gestellt werden.

I.A3.c2 Zur Stigmatisierung bei sog. „unsichtbaren“ Behinderungen

„Diese Angst drängt alle, deren >Stigma< nicht unbedingt sichtbar ist, dazu, es zu verbergen, während das sichtbare Stigma die Gefahr allgegenwärtig werden und die Angst noch deutlicher mit der eigenen Existenz verschmelzen lässt.“ (Eribon 2017, 48)

Häufig werden seelische Behinderungen zu den sogenannten „unsichtbaren Behinderungen“ gezählt. Zunächst lässt sich scheinbar einfach zwischen sichtbaren und unsichtbaren Behinderungen unterscheiden: Rollstühle, Prothesen, Blindenstöcke lassen sich in der Interaktion nicht verbergen; nach Behinderungen wie Allergien, Depressionen oder Anfallsleiden müsste man Menschen aktiv fragen, um sie in Erfahrung zu bringen. Dieser Anschein aber ist trügerisch. Schließlich lässt sich eine Prothese unter einer langen Hose oder einem Ärmel verstecken, Rollstühle sind – wie der Körper insgesamt – beim Telefonieren oder Chatten im Internet nicht sichtbar. Anfallsleiden sind eben nur dann unsichtbar, wenn die betreffende Person in diesem Moment keinen Anfall hat. Und was soll an einer seelischen Behinderung „unsichtbar“ sein, wenn sie zum Beispiel darin besteht, einmal pro Schulstunde aufzustehen und sich im Klassenzimmer vorne neben der Tafel die Hände zu waschen?

Die Dichotomie zwischen sichtbaren und unsichtbaren Behinderungen erweist sich so als deutlich komplizierter und vielleicht – wie es in den stärkeren Kritiken an diesem Konzept heißt⁷⁵ – gar als unbrauchbar.

Außerdem ist diese Unterscheidung eine okulozentrische. So muss des weiteren gefragt werden, warum es nicht „hörbare“ oder „wahrnehmbare“ Behinderungen heißt, sondern „sichtbare“, gerade wenn man zum Beispiel an Behinderungen wie Tourette oder Stottern denkt. Woher kommt dieser Fokus auf Sichtbarkeiten?

⁷⁵ Dieses Kapitel enthält viel Wissen aus der aktivistischen Praxis, das noch nicht in akademischen Kreisen ausgeführt wurde und daher nicht konventionell zitierbar ist. Wir haben es in Selbsthilfegruppen und Disability Studies-Kreisen diskutiert. In der Literatur dominiert derzeit das Konzept der Salienz (Hannover (2010), z.B. bei Wocken (2015) spezifisch für Behinderung), das in ebenjener Einfachheit noch nicht genügt, um zu beschreiben, was alles getan werden kann, um diese Salienz zu beeinflussen und warum die eventuelle Unfähigkeit, dies zu tun (lies: sich zusammenzureißen, die Fassade zu halten, etc.), häufig selbst Teil der psychischen Störung bzw. der Psychodynamik ist. Gezielt werden muss demnach in Richtung einer Verkettung der sozialpsychologischen Untersuchungen mit dem Ansatz des Stigmamanagements (z.B. nach Goffman), der es vermag, die Nutzung von Handlungsspielräumen zu fokussieren. Die Arbeiten von Cloerkes (s.u.) sind dabei eine vielfach inspirierende Grundlage.

Unterstellt man zunächst probeweise, dass diese Unterscheidung eine sinnhafte ist, wandert der Blick auf die divergenten Alltagserfahrungen von Menschen mit sichtbarer und unsichtbarer Behinderung. In der unmittelbaren – also nicht telefonischen oder sonstwie medialen – Interaktion verhalten sich Menschen anders, wenn zu dem ersten Eindruck, den man über einen Menschen erhält, eine offensichtliche Behinderung zählt. Dies betrifft demnach Prozesse der Stigmatisierung; und unter dieser Rahmung lässt sich überlegen, ob es ein relatives Privileg ist, unsichtbar zu sein. Dieses Privileg bestünde dann darin, dass der Handlungsspielraum, die eigene Behinderung *freiwillig* zu thematisieren oder zu verschweigen, ein größerer ist. Es geht dabei demnach auch um Stereotype, die im Kontakt aktiviert werden und die Möglichkeiten, diese nicht zu aktivieren.

Auch Cloerkes (2000; 2007) hält in diesem Sinne fest, dass die Sichtbarkeit (neben der unterstellten Leistungsfähigkeit) ein Haupteinflussfaktor für die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung ist. Gleichzeitig ist das Unsichtbare aber auch mit dem Obskuren verbunden. Ritterfeld, Hastall & Röhm (2014) schreiben den Forschungsstand zur stereotypalen Darstellung resümierend:

„Die Stigmatisierung von Menschen mit psychischer Erkrankung oder Behinderung infolge von negativ verzerrenden Mediendarstellungen ist mittlerweile gut untersucht (im Überblick: Sieff 2003). Während Menschen mit psychischer Erkrankung häufig als Gefahr für sich sowie die Gesellschaft dargestellt werden, erscheinen Menschen mit körperlicher oder intellektueller Beeinträchtigung eher als hilfsbedürftig, unselbstständig und mitleidserregend (Hebl & Kleck 2000).“ (Ritterfeld et al. 2014)

Auch im Bereich der medialen Darstellung findet sich folglich der besagte Unterschied zwischen sichtbareren und unsichtbareren Behinderungen. Das Unsichtbare wird verbunden mit dem Dunklen, Gefährlichen, Abgründigen; das Sichtbare wird eher assoziiert mit Mitleid für die offensichtliche Einschränkung, unabweisbarer und nicht-dekonstruierbarer Bedürftigkeit. Dekonstruktive Betrachtungen werden in diesen beiden Fallgruppen daher auch verschieden verhandelt: Während es im vorherigen Kapitel, in dem es auch um die Kritik und Dekonstruktion psychischer Störungen ging, relativ leicht fiel sich vorzustellen, welche Macht diese Worte haben, und dass die Beschreibung dieser unsichtbaren Störungen die Wahrnehmung der Personen verändert, heißt das wohl häufigste Argument gegen die Dekonstruktion von sichtbaren Behinderungen: „Aber das sieht man doch!“. In diesem naiven Argument steckt ein wahrer Kern, der in veränderter Form auch in der wissenschaftlichen Reflexion aufgegriffen wurde.

Dederich diskutiert diesen Konflikt innerhalb der Disability Studies zwischen der Position, dass spätestens der real-leibliche Schmerz auf das Nicht-Dekonstruierbare von Behinderungen verweist und der Position, dass sich mit einer konstruktivistischen Epistemologie das Phänomen der Behinderung gänzlich zu einer interaktionalen Be_Hinderung dekonstruieren ließe (Dederich 2012, 152ff). Dies gilt ebenso für seelische Behinderungen. Auch dort gibt es die Position zu sagen „Aber das fühlt man doch!“. Menschliches Leiden als real-leiblicher Schmerz entzieht sich den Diskussionen um die Dekonstruktion von Behinderung. Es gibt also eine Verquickung von Sichtbarkeit, der Sichtbarkeit des Leidens und der Zuschreibung von (vermeintlichem) Leiden aufgrund sichtbarer Einschränkungen.

Neben dieser Differenz in Sachen (medialer) Darstellung und Dekonstruktion(spolitik), die an der Leibgrenze halt machen muss, bleibt die Differenz in Sachen Begegnung in der gegebenen ableistisch strukturierten Welt in jedem Fall bestehen. Wandelt man die dichotome Unterscheidung in ein Kontinuum, ließe sich sagen: Je unsichtbarer eine Be_Hinderung ist, desto größer ist die autonome Kontrolle über das (De-)Thematisieren der eigenen Behinderung. Mit zwei Begriffen von Erving Goffman (1975) gewendet bedeutet dies: Je unsichtbarer eine Be_Hinderung ist, desto mehr Möglichkeiten zum erfolgreichen „Stigmanagement“ (vgl. ebd., 68ff) und zur „Informationskontrolle“ (vgl. ebd., 128ff) hat ein Mensch. In diesem Paradigma, das aus dem Symbolischen Interaktionismus nach Mead (1934/1998) stammt, formieren sich Identitäten im Wechselspiel aus role-making und role-taking. Es geht also um Aushandlungen von Zuschreibungen (wie in diesem Fall der „Irren-Rolle“, der „Opfer-Rolle“, etc.) im kommunikativen Geschehen.

Mit dem Begriff „impression management“ nach Goffman (2009) lässt sich analysieren, wie Menschen sich auf eine Weise präsentieren, die es ihnen ermöglicht, negative Zuschreibungen zu verhindern oder abzumildern, indem sie versuchen, die Wahrnehmung ihrer Person möglichst positiv zu beeinflussen. Es geht also um die *strategische* Dimension von Kommunikation (Goffman 1981). Unter der Annahme einer solchen interaktionalen Stigmatisierungstheorie ist das Stigma demnach kein einseitiger Prozess mit der Richtung „Lehrer_in stigmatisiert Schüler_in“, sondern ein Interaktionsgeschehen, das durch Prozesse beider Parteien beeinflusst wird. Beide Seiten haben also zahlreiche Möglichkeiten der Devianzkontrolle. Beispiele für Möglichkeiten der Devianzkontrolle auf Schüler_innenseite sind:

- das aktive und bewusste Verschweigen, Verheimlichen oder Lügen
- die Preisgabe von Halbwahrheiten (Informationskontrolle und -dosierung), das Lancieren von Ablenkungsmanövern und das Erfinden von Ausreden
- die Abwehr oder die Annahme des Stigmas, die Identifikation oder gar Überidentifikation mit selbigem
- das Erleben der Stigmatisierung als ungerecht oder als berechtigt
- Weisen der Distanzierung oder der emotionalen Investition (Dramatisierung oder Entdramatisierung, Empörung, Resignation, Affektentleerung oder Wut, etc.)
- Versuche, das Stigma durch Überkompensation und großen Fleiß „auszugleichen“
- oder aber das Zulassen, dass die zugeschriebene Faulheit, der Mangel an Motivation, die Minderleistung zur selbsterfüllenden Prophezeiung werden.

Beispiele für Möglichkeiten und Faktoren der Devianzkontrolle auf Lehrer_innenseite sind:

- das (Um-)Deuten potentieller Devianz als pubertäre Krise, kleiner Ausrutscher oder vorübergehendes Problem (Bagatellisierung)
- die Unterstellung, dass dies in dem Alter „normal“ sei, dass dies einfach „Teil des Lebens“ sei oder andere Weisen der Normalisierung des Problems (Universalisierung)
- die Privatisierung des Problems (seine Bedeutung für die Schullaufbahn wird negiert: „Das spielt hier keine Rolle“, „Das müsst ihr Zuhause klären“)
- die Reduktion des Problems auf den Teil, der vermeintlich oder tatsächlich Grund für Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme ist (z.B.: „Es ist mir egal, was du machst, aber wenn du ständig deine Hausaufgaben vergisst, dann geht mich das was an.“)
- aktives Nachforschen, die Schüler_innen selbst fragen, die Eltern aufsuchen oder zum Sprechtag einladen
- oder aber das eher passive Angebot eines Gesprächs, sofern dies gewünscht ist
- Das Prüfen der eigenen intuitiven Theorien darüber, ob es sich um eine Krankheit oder um schlechte Erziehung, um einen verdorbenen Charakter oder ein schlechtes Elternhaus, potentielle Gewalterfahrungen, ein bemitleidenswertes Subjekt, um ein chronisches Problem oder um eine Notsituation handelt.⁷⁶

⁷⁶ Für eine qualitative Studie zu diesen Phänomenen s.a. Steins et al. (2014, 242ff.)

Wie das Sampling über den Schlüsselreiz „Versteckspiele“ (vgl. II.A3.b1) bereits signalisiert, hat die (Un-)Sichtbarkeit von seelischen Behinderungen eine besondere Brisanz: in Interaktionen handeln die Betroffenen diese Sichtbarkeiten, Hörbarkeiten und Wahrnehmbarkeiten ihrer Person immer wieder neu aus, reflektieren, was sie erzählen und zeigen wollen. Dies ist einerseits ein Privileg in Sachen Stigmamanagement, kann aber andererseits auch dazu führen, übersehen zu werden. Auf Lehrer_innenseite bedeutet dies eine Reflexion eigener Normalitätserwartungen und initiiert Stigmatisierungsprozesse einerseits sowie andererseits der Notwendigkeit sich zu fragen, was man wahrnimmt, wie aufmerksam man seinen Schüler_innen gegenüber ist, wie offen das offene Ohr ist und was man übersieht. So ist in der Praxis die Linie zwischen „Kein Drama daraus machen“ und dem Übersehen und Leugnen von menschlichem Leiden oft sehr dünn (vgl. Kardoff 2010, 299). Auf beiden Seiten der Interaktion besteht daher ein Bewusstsein über die Fragilität dieser Interaktionen und die Brüchigkeiten zwischen ‚gesehen Werden‘ (im positiven, anerkennenden Sinne), ‚übersehen Werden‘ und ‚übersehen Können‘.

Eine wichtige Rahmung bei der Erstellung und Reflexion des Interviewleitfadens war daher die Stigmatheorie nach Goffman und ihre Überkreuzung mit den Ordnungen der Sichtbarkeit nach Foucault. Diese sind dabei immer auf zwei Ebenen – der inhaltlichen und der performativen – relevant, da das Interview selbst eine Situation ist, die ein Stigmamanagement nach Goffman erfordert.

Die Interviewten erzählen nicht nur darüber, sondern sie *tun* es auch just in diesem Moment. Die Analysefragen auf diesen Ebenen lauten demnach: A) *Was* wird offengelegt und im Erzählen sichtbar gemacht? B) *Wie* wird es offengelegt? Mit welchen Techniken und Strategien der Informationskontrolle wird im Interview vorgegangen? Welche impliziten oder expliziten Checks, Einleitungen, Vorreden, Vertrauenstests, etc. gehen diesen Offenlegungen voraus?

I.A3.c3 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden ist halb-strukturiert. Er teilt sich in sechs Blöcke. In der Exposition (E) geht es zunächst um Schule im Allgemeinen und ein erstes Ansprechen des Versteckten. Im zweiten Teil geht es um die Wahrnehmung (W) und die Reaktionen der Lehrkräfte und der Mitschüler_innen. Danach folgen die drei großen Assoziationsfragen (A), die das Herzstück des Interviews bilden. Erst dann wird explizit nach Diskriminierung (D) gefragt. Im Anschluss werden die Befragten motiviert Forderungen (F) zu stellen oder ihre „Botschaft“ an die Lehrkräfte mitzuteilen. Im Schlussteil (S) fällt sodann das erste Mal der Begriff „Inklusion“ bevor zuletzt zwei Fragen zum Ausklang gestellt werden:

Tab. 2: Übersicht über die Interviewfragen

	Frage	Theoretischer Impuls / Absicht der Frage
E	Wie war deine Schulzeit?	Offener Einstieg (siehe I.A5 für detaillierte Beschreibung); allgemeine Einstellungen /Erfahrungen mit der Institution Schule
	Möchtest du sagen, was du versteckt hast? ⁷⁷	Beschreibung der Art von Be_Hinderung und/oder Art der Versteckspiele
	Hast du mit jemandem darüber geredet? Ggf.: Hättest du gerne?	Übergang zum Thema soziale Interaktion
W	Wie haben deine LuL ⁷⁸ darauf reagiert? (Wenn du dir vorstellst, deine LuL hätten das alles gewusst, was glaubst du wäre anders gewesen?)	Umgang mit unsichtbaren Be_Hinderungen in der Schule; (Un-) Sichtbarkeiten für Lehrkräfte; Ängste oder gute Erfahrungen mit offenem Umgang?

⁷⁷ Ja-Nein-Fragen sind in Interviews zwar unüblich, da die Sorge besteht darauf eine einsilbige Antwort zu erhalten. Hier war es jedoch wichtiger, *das Recht ‚Nein‘ zu sagen*, zu betonen, das durch die Formulierung als Entscheidungsfrage verdeutlicht wird.

⁷⁸ Abkürzung für ‚Lehrerinnen und Lehrer‘

	Was wäre für dich ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin gewesen? Was hättest du dir gewünscht?	Formulierung einer Idealvorstellung: inklusive Haltung aus Betroffenenperspektive; impliziter Empowerment-Test: fühlt sich berechtigt, Forderungen zu stellen?
	Was glaubst du, wie Deine Mitschüler_innen dich wahrgenommen haben?	Peer acceptance? Inklusive Klassengemeinschaft? Verlust des Ansehens?
A	[Ich würd dich gern zu drei Begriffen oder Formulierungen was fragen, die in dem Kontext oft auftauchen; die erste ist...] Was verbindest du mit der Formulierung „sich anders fühlen als die anderen“?	[Erklärung des Assoziationsverfahrens] Positive, negative oder neutrale Konstruktion von Andersheit, Othering / Essentialisierung, Selbst- und Fremdwahrnehmung als „Andere“? Anders auf Basis welcher Normalitätsvorstellung?
	Was verbindest du mit dem Wort „Normalität“?	Affirmation und (dekonstruktive) Kritik von Normalitätsbegriffen; Ambivalenz gegenüber Normalitätsbegriffen
	Was verbindest du mit dem Wort „Psychische Störung“? + andere bis dahin genannte Diagnosen (je individuell) Wie bezeichnest du es? Welche Worte magst du?	Erfasst Haltung zu Begriffskritik; Selbstbezeichnungsrecht; Sprachkritik / politische Korrektheit?; Dekategorisierungsansätze
D	Was glaubst du, warum ist Psych.K. in unserer Gesellschaft so ein Stigma? Was sind deine Erfahrungen mit Diskriminierung und Stigmatisierung?	Intuitive Theorien zu Diskriminierungen und Stigmatisierungen; deckt ggf. internalisierte Diskriminierung auf; Was wird als Diskriminierung erlebt?

F	Gibt es etwas, wovon du sagen würdest, das müsste jede Lehrkraft über dieses Themenfeld „psych. Probleme“ wissen? Was möchtest du ihnen sagen aus deiner Perspektive?	Nach Konfrontation mit Diskriminierung abermals Frage nach Forderungen / Wünschen: Hat sich etwas verändert im Vergleich zur ersten Antwort?
S	[Definition von Inklusion wird vorgelesen] Würdest du von dir selber sagen, dass dieses Thema [„Inklusion“] deinen Lebenslauf berührt?	Prüft, ob ein expliziter Bezug zum Begriff „Inklusion“ aus dieser speziellen Betroffenenperspektive gedacht werden kann
	Es ist ja eine paradoxe Situation: Wir sprechen über Versteckspiele. Wie geht es dir jetzt damit, darüber zu reden?	für den Fall, dass es jemanden emotional sehr aufgewühlt hat (was nicht der Fall war); Explikation der zwei Ebenen nach Goffman
	Gibt es noch etwas, das du erzählen möchtest? Haben wir etwas ausgelassen?	Kontrollfrage (wurde in allen Fällen im Sinne einer Türschwelleninszenierung genutzt)

Die Expositionsfragen dienen, wie in jedem qualitativen Interview, nicht nur dem Inhalt, sondern haben auch die Funktion sich erst einmal warmreden zu können und eine hinreichend tragfähige Gesprächsbeziehung auszubilden. Dabei geht es im Wesentlichen um Vertrauen, Offenheit und eine Intuition, ob man etwas miteinander und etwas mit dem Thema anfangen kann (Helfferich 2011, 119ff.). Wegen der großen Bedeutung dieser Exposition – gerade aus psychoanalytischer und narrationsanalytischer Perspektive – wird sie im Kapitel II.A5 sehr ausführlich besprochen.

Der zweite Block zu den Wahrnehmungen durch die Lehrkräfte und die Mitschüler_innen verlief insgesamt sehr flüssig: In den allermeisten Fällen war der Übergang von der vorherigen Frage, mit wem man darüber gesprochen habe, sehr fließend. Der Fokus bezüglich der Versteckspiele lag tendenziell auf den Lehrkräften und weniger auf der peer-Interaktion. Bei Diskriminierungserfahrungen hingegen standen die Mitschüler_innen im

Zentrum der Beschreibung. Die Fragenreihenfolge in diesem Block entsprach ziemlich genau dem „natürlichen“ Gesprächsverlauf, sodass die Frage, was denn eine gute Lehrkraft gewesen wäre, häufig bereits vorweggenommen wurde. Im Falle Normas zum Beispiel wurde sie durch die Vorwegnahme zu: „Und was heißt >sehr gut reagiert<? Was würdest du sagen ist das, was du dir in solchen Momenten wünschst?“.

Die drei Assoziationsfragen haben sich als das Herzstück der Analyse erwiesen und formierten nach der Auswertung die Gliederung der Arbeit in die Abschnitte E(mpowerment), N(ormalisierung) und D(ekonstruktion). Die Reflexionen der Frageformulierung finden sich jeweils zu Beginn der Auswertungen, also in den Kapiteln II.E, II.N und II.D.

Die expliziten Fragen nach Diskriminierung lieferten das für mich überraschende Ergebnis, die schwersten Fragen im Interview zu sein. Während das Erzählen über die psychischen Probleme sehr offen und flüssig verlief, kamen hier gelegentlich Ängste auf, sich offen zu äußern oder der Begriff wurde als zu ‚ernst‘ wahrgenommen. Ich vermute daher, dass sich Begriffe wie ‚Vorurteile‘ oder andere in der Alltagssprache ‚sachter‘ wirkende Worte als erzählgenerierender Impuls besser eignen. Andererseits bleibt es ein spannender Befund, dass es Menschen schwer fällt, über ‚Diskriminierung‘ zu sprechen, bzw. dass es ihnen leichter fällt, wenn sie dabei die Worte ‚Vorurteil‘, ‚Stereotyp‘ oder ‚Stigma‘ verwenden.⁷⁹

Das erneute Fragen nach Wünschen, Forderungen oder Ansprüchen an Lehrkräfte hat sich tatsächlich gelohnt. Es kommt zu interessanten Abweichungen zu der ersten Antwort und auch wurden bei diesem Themenrückgriff mehr strukturelle Bedingungen/Rahmenbedingungen genannt, die eine gute Schule bräuchte.

Die Schlussequenz wurde in allen Fällen genutzt, um nochmals einen Punkt besonders stark zu machen. Durch die vorhergehende wiederholte Frage nach Wünschen und Forderungen und die explizite Verwendung des als ‚politisch‘ wahrgenommenen Inklusionsbegriffs kam es hier zu Rekontextualisierungen des bisher Gesagten.

⁷⁹ Auch Fereidooni (2015) kam zu diesem Ergebnis: In seiner schriftlichen Befragung von Lehrkräften gaben diese an, keinen Rassismus im Lehrerkollegium zu erfahren, berichteten jedoch in den anschließenden Interviews – unter Verwendung anderer Begriffe – ausführlich von Szenen, die sich klar als rassistische Diskriminierung bezeichnen lassen.

I.A4 Fazit zum Methodenteil

Für die Verwendung der GTM sprachen drei Gründe: kein Verfahren hebt so klar darauf ab, eine brauchbare Theorie zu generieren; die Offenheit der Methode erlaubt es, verschiedenste Daten(sorten) und somit auch introspektive/selbstreflexive mit in die Analyse einzubeziehen; sie passt zu dem Gegenstand. Von einer GTM wird trotz der ‚Beraubung‘ des pragmatistischen Fundaments gesprochen, da die drei von Strauss benannten Kriterien für den methodischen Gang erfüllt sind und diese – wie gezeigt wurde – sich nicht mit dem rhizomatischen Denkstil und dem Ziel der Kartographierung beißen, sondern im Gegenteil Hand in Hand gehen. Dies liegt mitunter an winzigen Details wie dem ‚Kategorien‘-Begriff der GTM, der *keine* kategoriale Ordnung im Sinne des anti-rhizomatischen Entweder-Oder beschreibt (s. Abschnitte I.5a – I.5c). Mit Mayring etwa wäre dieses Vorgehen nicht kommensurabel gewesen, was wiederum am dortigen Kategorienbegriff hängt.

Materiale Bedingungen und Prozesse dieser Arbeit⁸⁰

- Das Projekt hat (abgesehen von den üblichen anfänglichen Entwürfen, die in den Papierkorb wanderten) fünf Jahre gedauert, in denen ich Vollzeit an der Universität Bielefeld gearbeitet habe. Bekanntlich wird dort irre viel zum Thema ‚Inklusion‘ gearbeitet, wodurch es mir möglich war, auch in den Forschungsprojekten in der AG bei Annette Textor sowie in der Lehre beim Thema zu bleiben und Inspirationen und Querverbindungen zum Thema dieser Arbeit zu finden (vgl. Abschnitt I.1). Da Rhizome zum Ausufern neigen, würde ich nicht empfehlen, das Rhizombilden als eines von mehreren Projekten zu betrachten oder zu betreiben. Rhizome mutieren irgendwie immer zum Vollzeit-Job.
- Diese Arbeit brauchte keine Lizenz für ein Auswertungsprogramm. Ich arbeite lieber mit Papier. Dennoch ist Rhizombilden eine relativ teure Form der Promotion (ca. 4000 Euro Reisekosten jährlich; s. Abschnitt I.5d).
- Die Besuche und Einladungen in aktivistische Gruppen, Betroffenenbewegungen und zu anderen Events haben diese Arbeit immer wieder beflügelt und befruchtet. Ich bin sehr dankbar für

⁸⁰ Diese offenzulegen entspricht gleichzeitig den Prüfkriterien des Rhizombildens, nach denen die materialen Bedingungen in die Reflexion einbezogen werden müssen (s. Abschnitte I.5d und I.5e)

diese zahlreichen Möglichkeiten, mit verschiedensten Bewegungen in Kontakt zu kommen. Diese Begegnungen waren die wichtigsten Beiträge zur kommunikativen Validierung der Theorie der trilemmatischen Inklusion in ihrem eigenen Feld. Die Voraussetzung für eine solche Arbeit ist, keine Trennung zwischen ‚Erwerbsarbeit‘ und sog. ‚Privatleben‘ zu ziehen. Man muss wirklich den Sartre machen (s. Abschnitt I.A2.c). Ich habe beobachtet, dass andere nicht genießen konnten, dass jenes, was sie ‚private‘ und ‚berufliche‘ Termine nannten, fließend ineinander übergeht: Es gibt also offensichtlich (und unabhängig von der Methode des Rhizombildens) eine *habituelle Barriere* bei der Produktion von Arbeiten, die in politischen Milieus situiert sind. Die Drop-Out-Rate von Doktorand_innen, die Angst vor einer Entgrenzung von Arbeit haben, ist enorm hoch. Ich würde also empfehlen, eine nicht-politische Dissertation zu schreiben, wenn man vorhat, ein ‚Privat‘-Leben zu haben, das sich in diesem Sinne von dem Promotionsvorhaben trennen lässt. Man muss den Slogan, dass das Persönliche politisch ist, schon ernst nehmen. Es macht auch keinen Sinn, ein Arbeitszeitkonto über den eigenen Empowermentprozess zu führen.⁸¹

- Diese Arbeit erfordert einen bestimmten Autorenkörper, wie in Abschnitt I.5c ausführlich beschrieben, um die Feldzugänge zu gewährleisten. Dieser ist trinkfest, raucht⁸² und ist nicht zufällig relativ jung.⁸³

⁸¹ Insbesondere jene, die jetzt schon in Gedanken zu den Begriffen ‚unternehmerisches Selbst‘, ‚flexibler Kapitalismus‘ und ‚Arbeitsrecht‘ gewandert sind, stammen erfahrungsgemäß nicht aus Milieus, die schon lange vor Aufkommen dieser Debatten so waren. Es stimmt einfach nicht, dass dies für alle* ein Problem ist. Insbesondere die Kunst und die Intellektuellenfreundschaft basieren auf dieser Entgrenzung. Mit „Selbstaussbeutung“ hat beides nichts zu tun. Es geht hier um Liebe und Freundschaft, nicht um Arbeitszeitkonten. Dennoch ist es fraglos ein Moment habituelier Privilegierung, dies so rahmen zu *können*. Man könnte sagen: Es nicht so zu rahmen, sondern zu glauben, es habe etwas mit Selbstaussbeutung zu tun, *ist* die habituelle Schranke, durch die man in den einschlägigen Kreisen als ‚kleinbürgerlich‘ erkennbar (und sodann leider auch häufig exkludiert) wird.

⁸² Warum dies relevant ist, erzählen die Interviewpartnerinnen in Abschnitt II.N1.

⁸³ Dass die Arbeit aus dem Noviziat kommt, ist deshalb kein Zufall, da Gespräche aus professoralen Körpern heraus sehr anders verlaufen. Dies hat vor allem zwei Gründe: Ein junger Körper lässt sich leichter ‚adoptieren‘ (zum Begriff der ‚polymorphen Adoption‘ im rhizomatischen Denkstil s. Abschnitte I.1 und I.4); die asymmetrischen Bewegungen wahren die Ordnung gängiger Rituale zwischen Jung und Alt. Zweitens ist es von unten schauend deutlich leichter, sich in ein nicht-hierarchisches Gespräch zu begeben. Von oben läuft man permanent Gefahr, sich dies als Verleugnung der eigenen Machtposition vorwerfen lassen zu müssen oder durch vorauseilenden Gehorsam der Anderen gar nicht erst die Chance

- Um das Feld, was es bedeutet ein politisches Leben zu führen, sinnhaft erforschen zu können, muss man ein politisches Leben führen und dieses mindestens einmal an die Wand fahren (s. Abschnitt I.A3.a). Dann geht man ins Bordbistro und schreibt es auf.

dazu zu bekommen. Von oben darf man mitunter nicht einmal mehr unbehelligt von ‚oben‘ und ‚unten‘ sprechen, obwohl alle wissen, was gemeint ist. Von unten fordere ich gewissermaßen einen ‚herrschaftsfreien Diskurs‘ ein, wenn ich mich mit Professor_innen nicht-hierarchisch über fachliche Fragen austauschen möchte. Von oben hingegen bedeutete dies einzufordern, das Noviziat solle einem schneller auf Augenhöhe wachsen. Es geht also fast nur von unten. Das Schlimmste, was einem von unten passieren kann, ist dafür zusammen-gestaucht zu werden, die Hierarchie nicht gewahrt zu haben. Das kann man i.d.R. sehr schnell antizipieren und dann kuschen.

Literaturverzeichnis

- = Korpus der rhizomatischen Diskurssynthese
MINUS orale Kultur, Interviews und Beobachtungsdaten
 - = Liste der kartographierten Publikationen
-

&&& (2015): After Accelerationism: The Xenofeminist Manifesto. In: &&&*Journal*, 11.06.2015. Online verfügbar unter <http://tripleampersand.org/after-accelerationism-the-xenofeminist-manifesto/>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

A[nonymisiert]., Schereen (2016): Diaspora Trauma. My search for mental health goes back generations. Hg. v. Tavi Gevinson. Rookie Mag. Online verfügbar unter <http://www.rookiemag.com/2016/01/diaspora-trauma/>, zuletzt geprüft am 04.08.2016.

Achtelik, Kirsten (2015): Selbstbestimmte Norm. Feminismus, Pränataldiagnostik, Abtreibung. 1. Aufl. Berlin: Verbrecher-Verl.

Ackermann, Karl-Ernst (2009): »Gelebtes Leben« und »ungelebtes Leben« in der Biographie. In: Eckart Liebau (Hg.): Lebensbilder - Streifzüge in Kunst und Pädagogik. Oberhausen: ATHENA-Verlag (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, 12), S. 79–88.

Ackermann, Karl-Ernst (2017): Zum Umgang mit Widersprüchen in der sonderpädagogischen Diskussion um Inklusion. In: Magdalena Gercke, Saskia Opalinski und Tim Thonagel (Hg.): Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge - Widersprüche - Konsequenzen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 229–247.

Adorno, Theodor W. (1993): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 - 1969. 14. [Aufl.]. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch Verl.

Adorno, Theodor W. (1995): Studien zum autoritären Charakter. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (2006): Theorie der Halbbildung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

AG Sprachhandeln (2014): Was tun? Sprachhandeln - aber wie? W_ortungen statt Tatenlosigkeit. Berlin.

Ahluwalia, D. P. S. (2013): Reconciliation and pedagogy. Practical, theoretical and philosophical considerations. London: Routledge (Postcolonial politics).

Ahmed, Sara (2007): Queer phenomenology. Orientations, objects, others. 2. printing. Durham: Duke University Press.

Ahmed, Sara (2012): On being included. Racism and diversity in institutional life. Durham: Duke University Press (e-Duke books scholarly collection).

Alcoff, Linda Martín: The Problem of Speaking For Others. Online verfügbar unter <http://alcoff.com/content/speaothers.html>, zuletzt geprüft am 12.08.2017.

Allport, Gordon W. (1979): The nature of prejudice. 25th anniversary ed. ; [the classic study of the roots of discrimination]. unabridged. Cambridge, Massachusetts: Perseus books.

Amnesty International (2011): Protecting Indigenous Homelands. Online verfügbar unter <https://www.amnesty.org.au/protecting-indigenous-homelands/>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Amnesty International (2017): Amnesty International Report 2016/2017. London: AMNESTY INTERNATIONAL UK.

Amrhein, Bettina (2015): Professionalisierung für Inklusion. Impulse für die Lehrer/-innenbildung der Sekundarstufe. In: Ewald Kiel, Erhard Fischer, Ulrich Heimlich, Joachim Kahlert und Reinhard Leigemann (Hg.): Inklusion im Sekundarbereich. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W.Kohlhammer Verlag; S. 140–164.

Angod, Leila (2015): Behind and beyond the ivy: How schools produce elites through the bodies of racial others. University of Toronto. Online verfügbar unter https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/69729/1/Angod_Leila_201506_PhD_thesis.pdf, zuletzt geprüft am 01.10.2017.

Anhut, Reimund; Heitmeyer, Wilhelm (2008): Desintegration, Konflikt, Ethnisierung. In: Peter Imbusch und Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Integration

- Desintegration. Ein Reader zur Ordnungsproblematik moderner Gesellschaften. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration), S. 129–147.

Anken, Lars (2012): Über dichotome Problemlagen inklusiver Bildungsbemühungen. In: Simone Seitz (Hg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 115–121.

Anken, Lars (2016): Konstruktivistische Strömungen. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (utb-studie-e-book, 8643), S. 75–80.

Antmann, Debora (2017): Der lesbisch feministische Schabbeskreis. Die Geschichte eines fast vergessenen jüdisch-feministischen Widerstands. In: Micha Brumlik, Marina Chernivsky, Max Czollek und Anna Schapiro (Hg.): Selbstermächtigung. Portland: Neofelis Verlag (Jalta, 01/2017), S. 28–36.

Anouilh, Jean (1942/2001): Antigone. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek Fremdsprachentexte, 9227).

Aristoteles (2006): Nikomachische Ethik. Stuttgart: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 8586).

Arendt, Hannah (1943/2016): Wir Flüchtlinge. Stuttgart: Reclam (Was bedeutet das alles?, 19398).

Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache ; ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast-Verl.

Asendorpf, Jens B.; Neyer, Franz J. (2005): Psychologie der Persönlichkeit. Mit 110 Tabellen. Berlin: Springer (Springer-Lehrbuch).

Asumang, Mo (2013): Die Arier. Das kleine Fernsehspiel. DVD-Video (90 Min.). Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/mediathek/198266/die-rier>, zuletzt geprüft am 03.09.2017.

Attia, Iman; Köbsell, Swantje; Prasad, Nivedita (Hg.) (2015): Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Unter Mitarbeit von Birgit Rommelspacher. Bielefeld: Transcript (Sozialtheorie).

Autrata, Otger (2013): Was ist eigentlich Partizipation? In: *Sozial Extra* 37 (3-4), S. 16–19. DOI: 10.1007/s12054-012-0108-0.

Ayim, May (2002): Weißer Stress und Schwarze Nerven. In: May Ayim (Hg.): Grenzenlos und unverschämt. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verl. ([Fischer Taschenbücher], 15190), S. 111–132.

Ayim/Opitz, May (1992): Rassismus hier und heute. In: Katharina Oguntoye und Audre Lorde (Hg.): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Aktualisierte Ausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer-Taschenbücher Die Frau in der Gesellschaft, 11023).

Aytekin, Vildan; Boger, Mai-Anh (2016): Subalterne Vorstellungen von Bildung. In: Stephan Geuenich, Daniel Krenz-Dewe, Janek Niggemann, Robert Pfützner und Kathrin Witek (Hg.): Wozu brauchen wir das? – Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Badiou, Alain (2003): Deleuze. "Das Geschrei des Seins". 1. Aufl. Zürich: Diaphanes.

Badiou, Alain (2008): Wofür steht der Name Sarkozy?. 1. Aufl. Zürich: Diaphanes.

Badiou, Alain (2009): Paulus. Die Begründung des Universalismus. Zürich: Diaphanes.

Badiou, Alain (2010a): Ist Politik denkbar? Berlin: Merve (Merve, 328).

Badiou, Alain (2010b): Logiken der Welten. 1. Aufl. Zürich: Diaphanes (TransPositionen, 34).

Badiou, Alain (2011a): Bedingungen. Zürich: Diaphanes (TransPositionen, 44).

Badiou, Alain (2011b): Kleines tragbares Pantheon. Althusser, Borreil, Canguilhem, Cavallès, G. Châtelet, Deleuze, Derrida, Foucault, Hyppolite, Lacan, Lacoue-Labarthe, Lyotard, F. Proust, Sartre. Berlin: August-Verl.

Badiou, Alain (2012a): Das demokratische Wahrzeichen. In: Suhrkamp Verlag (Hg.): Demokratie? Eine Debatte. Berlin: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2611), S. 13–22.

Badiou, Alain (2012b): Das Endliche und das Unendliche. Wien: Passagen-Verl. (Passagen Forum).

Badiou, Alain (2013a): Affirmative Dialectics: from Logic to Anthropology. In: *Journal of Badiou Studies* (2).

Badiou, Alain (2013b): Platons "Staat". Dialog in einem Prolog, sechzehn Kapiteln und einem Epilog. Unter Mitarbeit von Heinz Jatho. 1. Auflage. Zürich, Berlin: Diaphanes (TransPositionen, 50).

Badiou, Alain (2014): Theorie des Subjekts. Unter Mitarbeit von Heinz Jatho. 1. Auflage. Zürich, Berlin: Diaphanes (TransPositionen).

Badiou, Alain (2015a): Das Abenteuer der französischen Philosophie seit den 1960ern. Deutsche Erstausgabe. Hg. v. Peter Engelmann. Wien: Passagen Verlag (Passagen Forum).

Badiou, Alain (2015b): Lob der Liebe. 2., überarbeitete Auflage. Hg. v. Peter Engelmann. Wien: Passagen Verlag (Passagen Forum).

Badiou, Alain (2016a): Black. The brilliance of a non-color. Unter Mitarbeit von Susan Spitzer. Cambridge, Malden, MA: Polity Press.

Badiou, Alain (2016b): Das Sein und das Ereignis. Unter Mitarbeit von Gernot Kamecke. 1. Auflage, Neuauflage. Zürich, Berlin: Diaphanes (TransPositionen).

Badiou, Alain (2016c): Philosophie des wahren Glücks. Deutsche Erstausgabe. Hg. v. Peter Engelmann. Wien: Passagen Verlag (Passagen Forum).

Badiou, Alain (2016d): Versuch, die Jugend zu verderben. Unter Mitarbeit von Tobias Haberkorn. Deutsche Erstausgabe, 1. Auflage, Sonderdruck. Berlin: Suhrkamp (Edition Suhrkamp).

Badiou, Alain (2016e): Wider den globalen Kapitalismus. Für ein neues Denken in der Politik nach den Morden von Paris. Unter Mitarbeit von Caroline Gutberlet. Berlin: Ullstein.

Badiou, Alain; Brankel, Jürgen (2003): Ethik. Versuch über das Bewusstsein des Bösen. Wien: Turia + Kant.

Badiou, Alain; Brankel, Jürgen (2007): Gott ist tot. Kurze Abhandlung über eine Ontologie des Übergangs. 2., unveränd. Aufl. Wien: Turia + Kant.

Badiou, Alain; Cassin, Barbara (2011): Heidegger. Der Nationalsozialismus, die Frauen, die Philosophie. 1. Aufl. Zürich: Diaphanes (TransPositionen).

Badiou, Alain; Cassin, Barbara (2012): Es gibt keinen Geschlechtsverkehr. Zwei Lacanlektüren. 1. Aufl. Zürich: Diaphanes (Subjektile).

Badiou, Alain; Engelmann, Peter; Steinbach, Erwin (Hg.) (2013): Philosophie und die Idee des Kommunismus. Im Gespräch mit Peter Engelmann. Dt. Erstausg. Wien: Passagen (Passagen Gespräche, 1).

Badiou, Alain; Jatho, Heinz (2006): Das Jahrhundert. 1. Aufl. Zürich: Diaphanes (TransPositionen, 23).

Badiou, Alain; Rancière, Jacques; Riha, Rado (Hg.) (2014): Politik der Wahrheit. 3., durchges. Aufl. Wien: Turia & Kant.

Badiou, Alain; Roudinesco, Elisabeth (2014): Jacques Lacan. Gestern, heute, Dialog. Unter Mitarbeit von Thomas Wäckerle. Wien, Berlin: Verlag Turia + Kant.

Bahr, Alexander; Liebeck, Anne (2014): »In meiner Klasse würde ich mich nicht outen!« – Wider der Heteronorm(alis)ierung am Beispiel des Schulaufklärungsprojekts LiebesLeben. In: *Zeitschrift für Inklusion* (3). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/230>.

Balibar, Étienne; Wallerstein, Immanuel Maurice (2011): Race, nation, class. Ambiguous identities. 1. publ., [repr.]. London [u.a.]: Verso Publ.

Banaszczuk, Yasmina (2013): Kaffeeschubsen und Machtspiele - wo fängt Sexismus an? In: Yasmina Banaszcuk, Nicole von Horst, Mithu M. Sanyal und Jasna Lisha Strick (Hg.): "Ich bin kein Sexist, aber...". Sexismus erlebt, erklärt und wie wir ihn beenden. 1. Auflage. Berlin: Orlanda Frauenverlag, S. 21–33.

Barskanmaz, Cengiz (2011): Rasse - Unwort des Antidiskriminierungsrechts? In: *Kritische Justiz* (4), S. 382–389.

Barthes, Roland (2000): Der Tod des Autors. In: Fotis Jannidis (Hg.): Texte zur Theorie der Autorschaft. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 18058), S. 185–193.

- Bass, Ellen; Davis, Laura (2008): Trotz allem. Wege zur Selbstheilung für Frauen, die sexuelle Gewalt erfahren haben. 14. Aufl., aktualisierte Neuaufl. Berlin: Orlanda.
- Bateson, Gregory (1987): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Neuausg. der Ausg. 1982. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 691).
- Baudrillard, Jean (1978): Kool Killer oder Der Aufstand der Zeichen. Berlin: Merve-Verl. (Internationaler Merve-Diskurs, 79).
- Bay, Mia (Hg.) (2015): Toward an intellectual history of Black women. Project Muse. Chapel Hill: University of North Carolina Press (The John Hope Franklin series in African American history and culture).
- Beauvoir, Simone de (1951/2014): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Unter Mitarbeit von Uli Aumüller und Grete Osterwald. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo, 22785).
- Becker, Uwe (2016): Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. 2., unveränderte Auflage. Bielefeld: Transcript (X-Texte).
- Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (2003): Feministische Theorien zur Einführung. 3. Aufl. Hamburg: Junius (Zur Einführung, 287).
- Bedorf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1930).
- Bender-Junker, Birgit (2013): Überlegungen zur normativen Begründung von Inklusion. In: *Behindertenpädagogik* (4), S. 371–380.
- Benhabib, Seyla (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Unter Mitarbeit von Ursula Gräfe. Frankfurt am Main: Horkheimer Vorlesungen.
- Bentancor Harrette, María Virginia (2011): Empoderamiento: ¿una alternativa emancipatoria? Reflexiones para una aproximación crítica a la noción de empoderamiento. In: *margen* (61). Online verfügbar unter <http://www.margen.org/suscri/margen61/betancor.pdf>, zuletzt geprüft am 04.08.2017.
- Berk, Laura E. (2005): Entwicklungspsychologie. München: Pearson Studium (Pearson Studium Psychologie).

Berlant, Lauren Gail (2011): *Cruel optimism*. Durham, NC: Duke Univ. Press (A John Hope Franklin Center book).

Bernstein, Julia; Zick, Andreas; Hövermann, Andreas; Jensen, Silke (2017): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. IKG - Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. Bielefeld. Online verfügbar unter https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf?fbclid=IwAR1Pcsg0K7aRu4rZWUgydq8QwPB21MlnA3y70oqYruujL3PqXoDMHVNJ7Yw, zuletzt geprüft am 08.12.2018.

Berrey, Ellen (2015): Diversity is for white people: The big lie behind a well-intended word. In: *Salon*, 26.10.2015. Online verfügbar unter https://www.salon.com/2015/10/26/diversity_is_for_white_people_the_big_lie_behind_a_well_intended_word/?fbclid=IwAR0-IQbLswLuxuXair6tlduYhiiB1RfCDVlg_2FLXewnUWTo5jlPpp2R8Y, zuletzt geprüft am 08.12.2018.

Beukelman, David R.; Mirenda, Pat (2005): *Augmentative & alternative communication. Supporting children and adults with complex communication needs*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub.

Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. 3., aktualisierte und erw. Aufl. Berlin: Dt. Inst. für Menschenrechte (Essay / Deutsches Institut für Menschenrechte, 5). Online verfügbar unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf13.pdf.

Bierbaum, Harald; Euler, Peter; Feld, Katrin; Messerschmidt, Astrid; Zitzelsberger, Olga (2007): Einleitung. In: Harald Bierbaum, Peter Euler, Katrin Feld, Astrid Messerschmidt und Olga Zitzelsberger (Hg.): *Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik*. Orig.-Ausg. Wetzlar: Büchse der Pandora Verl., S. 7–11.

Billeter, Jean François (2015): *Gegen Francois Jullien*. Berlin: Matthes & Seitz Berlin (Fröhliche Wissenschaft, 64).

Blankenburg, Wolfgang (1971): *Der Verlust der natürlichen Selbstverständlichkeit. Ein Beitrag zur Psychopathologie symptomarmer Schizophrenien*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

Bloch, Ernst (1983): *Naturrecht und menschliche Würde*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 250).

Boban, Ines; Hinz, Andreas (2009): Der Index für Inklusion. In: *Sozial Extra* 33 (9-10), S. 12–16. DOI: 10.1007/s12054-009-0078-4.

Boban, Ines; Hinz, Andreas (2012a): Auf dem Weg zur inklusiven Schule - mit Hilfe des Index für Inklusion. In: Vera Moser (Hg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer (Schulpädagogik), S. 71–76.

Boban, Ines; Hinz, Andreas (2012b): Individuelle Förderung in der Grundschule? Spannungsfelder und Perspektiven im Kontext inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In: Claudia Solzbacher, Susanne Müller-Using und Inga Doll (Hg.): *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*. 1. Aufl. Köln: Link (Praxiswissen Unterricht), S. 68–82.

Boban, Ines; Hinz, Andreas; Plate, Elisabeth; Tiedecken, Peter (2014a): Inklusion in Worte fassen - eine Sprache ohne Kategorisierungen? In: Saskia Schuppener, Nora Bernhardt, Mandy Hauser und Frederik Poppe (Hg.): *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 19–24.

Boban, Ines; Kruschel, Robert; Tiedecken, Peter (2014b): Mathetik - die für Inklusion bedeutsame Schwester der Didaktik. In: Saskia Schuppener, Nora Bernhardt, Mandy Hauser und Frederik Poppe (Hg.): *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 187–192.

Bock, Thomas (2006): *Eigensinn und Psychose. "Noncompliance" als Chance*. Neumünster: Paranus-Verl.

Bock, Thomas (2009a): *Lichtjahre. Psychosen ohne Psychiatrie*. Köln: Psychiatrie Verlag (Fachwissen).

Bock, Thomas (2009b): *Umgang mit psychotischen Patienten*. 6. Aufl. Bonn: Psychiatrie-Verl. (Basiswissen, 2).

Boger, Mai-Anh (2015a): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Irmtraud Schnell (Hg.): *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boger, Mai-Anh (2015b): Das Trilemma der Depathologisierung. In: Cora Schmechel, Fabian Dion, Kevin Dudek und Mäks* Roßmüller (Hg.): Gegendiagnose. Beiträge zur radikalen Kritik an Psychiatrie und Psychologie. 1. Auflage. Münster: edition assemblage (Get well soon, 1).

Boger, Mai-Anh (2015c): Zur (De-)Thematisierung des Arbeiterkinds. In: Kathrin Rheinländer (Hg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–121.

Boger, Mai-Anh (2016a): The Trilemma of Anti-Racism. In: Anum Dada und Shweta Kushal (Hg.): Whiteness Interrogated. Oxford: Inter-Disciplinary Press.

Boger, Mai-Anh (2016b): Der Inklusion die Treue halten – Sieben Thesen zur Inklusion als Ereignis nach Badiou. In: Andreas Hinz, Tanja Kinne, Robert Kruschel und Stephanie Winter (Hg.): Von der Zukunft her denken – Inklusive Pädagogik im Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boger, Mai-Anh (2016c): Zwischen Partikularisierung und Solidarisierung. Online verfügbar unter http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/boger_011116.pdf, zuletzt geprüft am 16.02.2018.

Boger, Mai-Anh (2017a): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: *Zeitschrift für Inklusion*; 1-2017.

Boger, Mai-Anh (2018a): Ontologische Vulnerabilität in der Kunst. In: Ulas Aktas (Hg.): Kulturelle Bildung und Inklusion (Arbeitstitel): Beltz.

Boger, Mai-Anh (2018c): Notizen zur Phänomenologie und Psychodynamik intersektionaler Identitätspolitik. In: *Psychologie & Gesellschaftskritik* 41 (2).

Boger, Mai-Anh (2018d): Textfindung - Oder. Das Ende der psychotischen Vorstellung. In: Elena Demke und Mirko Olostiak-Brahms (Hg.): 100 Stimmen - Festschrift für Dorothea Bucks 100. Geburtstag (Arbeitstitel): (im Erscheinen).

Boger, Mai-Anh; Textor, Annette (2016): Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma – Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In: Bettina Amrhein (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung - Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boger, Mai-Anh; Aytekin, Vildan (2016): White Privilege and Desire in the "Paradise Trilogy". In: Ewan Kirkland (Hg.): Shades of Whiteness. Oxford: Inter-Disciplinary Press.

Böhme, Jeanette; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (2015): Keine Festschrift! Zur Einleitung einer Diskursschrift über Schulkultur. In: Jeanette Böhme, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–20.

Böhmer, Anselm (2016): Bildung als Integrationstechnologie? Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten. 1st ed. Bielefeld: transcript Verlag (Pädagogik). Online verfügbar unter <http://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4772648>.

Bönnisch, Lothar (2008): Die soziale Verlegenheit der Schule. In: Barbara Rendtorff (Hg.): Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer (Schulpädagogik), S. 257–267.

Bonin, Werner F. (1984): Über Wunderlinge, Sonderlinge Käuze - zu ihrer Funktion in der Gemeinschaft und zur Konnotation der Begriffe. In: Ekkehard Schröder und Dieter H. Frießem (Hg.): George Devereux zum 75. Geburtstag. Eine Festschrift. Wiesbaden, s.l.: Vieweg+Teubner Verlag, S. 53–64.

Booth, Tony; Ainscow, Mel (2002): Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Repr. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Bota, Alice; Pham, Khuê; Topçu, Özlem (2014): Wir neuen Deutschen. Wer wir sind, was wir wollen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Bourdieu, Pierre (1992): Homo academicus. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1002).

Bozay, Kemal (2012): Probleme und Ursachen der Re-Ethnisierung und Selbstethnisierung im Klassenzimmer. In: Karim Fereidooni (Hg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 117–124.

Brachmann, Andreas (2011): Diskurse zur De-Institutionalisierung. In: Andreas Brachmann (Hg.): Re-Institutionalisierung statt De-

Institutionalisierung in der Behindertenhilfe. Neubestimmung der Funktion von Wohneinrichtungen für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung aus sonderpädagogischer Perspektive. Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Diss., 2010. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (VS Research), S. 29–100.

Brantenberg, Gerd (1981): Die Töchter Egalías. 7. Aufl. Berlin.

Bräu, Karin; Georgi, Viola B.; Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin; Rotter, Carolin (Hg.) (2013): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Brecht, Bertolt (1992): Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 24).

Bremer, Rainer; Gruschka, Andreas (1987): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. In: *Pädagogische Korrespondenz* (1), S. 19–33.

Brenner, Andreas (2012): Der richtige Abstand. Takt trumpft Ethik. In: Günter Götde und Jörg Zirfas (Hg.): Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie (Ästhetik und Bildung), S. 147–164.

Bretz, Leah; Lantzsich, Nadine (2013): Queer_Feminismus. Label & Lebensrealität. 1. Auflage. Münster: Unrast (Unrast transparent Geschlechterdschungel, 2).

Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92580-6>.

Breyer, Thiemo (2012): Perspektivität als Thema der Phänomenologie und Psychopathologie. In: *Journal für Philosophie & Psychiatrie* 2012 (November).

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Originalausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1832).

Bröckling, Ulrich (2013): Empowerment. In: Ulrich Bröckling (Hg.): Glossar der Gegenwart. Orig.-Ausg., 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2381), S. 55–62.

Bröckling, Ulrich (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Erste Auflage. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 2217).

Bruhn, Lars; Homann, Jürgen (2000): Elite der (Besser-) Hörenden – Rassismus in der Hörgeschädigtenpädagogik? In: *Das Zeichen : Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser* (54), S. 610–620. Online verfügbar unter <http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/bruhn+homann.54.pdf?fbclid=IwAR0PjOnkF8w0mFcAGtjs2nixtilmDPqOrrn1vUKetyhhMlyrL2qd0mDyrWI>, zuletzt geprüft am 08.12.2018.

Bruhn, Lars; Homann, Jürgen (Hg.) (2013): UniVision 2020. Perspektiven für eine barriere- und diskriminierungsfreie Hochschule. Freiburg: Centaurus Verlag & Media.

Brumlik, Micha (2002): Gedenkstättenarbeit mit rechten Jugendlichen. In: Werner Nickolai (Hg.): Grenzen der Gedenkstättenpädagogik mit rechten Jugendlichen. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 100–106.

Budde, Jürgen; Blasse, Nina (2016): Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht. In: Jürgen Budde, Susanne Offen und Anja Tervooren (Hg.): Das Geschlecht der Inklusion. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, v.12/2016), S. 99–117.

Bueb, Bernhard (2007): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: List.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (2001a): Antigones Verlangen. Verwandtschaft zwischen Leben und Tod. Dt. Erstausg., 1. Aufl., Orig.-Ausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Erbschaft unserer Zeit, 11).

Butler, Judith (2001b): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Unter Mitarbeit von Reiner Ansén. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1744 = Neue Folge, Band 744).

Butler, Judith (2001c): *Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend*. europäisches institut für progressive kulturpolitik. Online verfügbar unter <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/de>, zuletzt geprüft am 01.10.2017.

Butler, Judith (2002): *Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie*. In: Uwe Wirth (Hg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Erste Auflage, Originalausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1575), S. 301–320.

Butler, Judith (2011): *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*, Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main. Unter Mitarbeit von Reiner Ansén und Michael Adrian. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1792).

Butler, Judith (2012): «In der Breite meines Tuns zeigt sich mein Widerstand». In: *Tagesanzeiger*, 31.12.2012. Online verfügbar unter https://www.tagesanzeiger.ch/leben/gesellschaft/In-der-Breite-meines-Tuns-zeigt-sich-mein-Widerstand/story/26569761?fbclid=IwAR0UGEoUgZMQcJSgUTep6oKYdbSYntNoBDQfL0Q0IXzRv2EJTIdprp_VZw0, zuletzt geprüft am 08.12.2018.

Butler, Judith; Spivak, Gayatri Chakravorty (2011): *Sprache, Politik, Zugehörigkeit*. 2. Aufl. Zürich: Diaphanes (TransPositionen).

Carles, Pierre; Bourdieu, Pierre (2008): *Soziologie ist ein Kampfsport. Pierre Bourdieu im Porträt*. Berlin: Absolut Medien (Filmedition Suhrkamp, 5).

Carrie, Christiane; Waldschrat, Gudrun (2015): "Die Unfähigkeit zum Widerstand wird hier Moral.". Eine feministische Irrfahrt ins Reich der Verhaltenstherapie. In: Cora Schmechel, Fabian Dion, Kevin Dudek und Mäks* Roßmöller (Hg.): *Gegendiagnose. Beiträge zur radikalen Kritik an Psychiatrie und Psychologie*. 1. Auflage. Münster: edition assemblage (Get well soon, 1), S. 245–266.

Castoriadis, Cornelius (1990): Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 867).

Castro Varela, María do Mar (2003): Vom Sinn des Herum-Irrrens. Emanzipation und Dekonstruktion. In: Claudia Koppert und Beate Selders (Hg.): Hand aufs dekonstruierte Herz. Verständigungsversuche in Zeiten der politisch-theoretischen Selbstabschaffung von Frauen. Königstein/Taunus: Helmer (Aktuelle Frauenforschung), S. 91–115.

Castro Varela, María do Mar (2007): Wer bin ich? Und wer sagt das? Migrantinnen und die Zumutungen alltäglicher Zuschreibungen. In: Chantal Munsch (Hg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim u.a.: Juventa-Verl. (Geschlechterforschung), S. 62–73.

Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2012): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast-Verl., S. 270–290.

Castro Varela, María do Mar; Mecheril, Paul (2010): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In: Alfred Schäfer und Christiane Thompson (Hg.): Anerkennung. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh (Pädagogik Perspektiven), S. 89–118.

Césaire, Aimé (1955/2004): Discours sur le colonialisme. Paris: Présence Africaine.

Césaire, Aimé (1968): An Afrika. Gedichte ; zweisprachige Ausgabe. München: Hanser.

Chakrabarty, Dipesh (2010): Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung. Unter Mitarbeit von Robin Cackett. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag (Theorie und Gesellschaft, Bd. 72).

Charim, Isolde; Misik, Robert (2004): Slavoj Žižeks provokanteste These: Erweist sich der Multikulturalismus als Form von Rassismus? In: taz, 07.12.2004 (7533), S. 16. Online verfügbar unter <http://www.taz.de/!663995/>, zuletzt geprüft am 08.12.2018.

- Chua, Amy (2011): Die Mutter des Erfolgs. Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte. München: Nagel & Kimche.
- Ciampi, Luc (1982): Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung ; ein Beitrag zur Schizophrenieforschung. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften).
- Cioran, Emile M. (1980): Syllogismen der Bitterkeit. (1952). Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch, 607).
- Cixous, Hélène (1975/2017): Das Lachen der Medusa. Zusammen mit aktuellen Beiträgen. Deutsche Erstausgabe, 2., durchgesehene Auflage. Hg. v. Esther Hutfless, Gertrude Postl und Elisabeth Schäfer. Wien: Passagen Verlag (Passagen Philosophie).
- Claude-Pierre, Peggy (2002): Der Weg zurück ins Leben. Magersucht und Bulimie verstehen und heilen. 3.Aufl. Frankfurt/M. 1988: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- C.L.I.T. (1977): Rufe alle Lesben - bitte kommen! Diskussionsergebnisse einer lesbischen Gruppe (CLIT, New York 1974). 1. Aufl. Berlin: Tomyris - Frauenselbstverlag.
- Cloerkes, Günther (2000): Die Stigma-Identitäts-These. In: *Gemeinsam leben* Jg. 8, 2000, Nr. 3, S. 104-111 : Abb., Lit.
- Cloerkes, Günther (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Univ.-Verl. Winter (Edition S).
- Cloos, Peter; Thole, Werner (Hg.) (2006): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90369-9>.
- Cohen, Yecheskiel (2004): Das mißhandelte Kind. Ein psychoanalytisches Konzept zur integrierten Behandlung von Kindern und Jugendlichen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel (Schriften zur Psychotherapie und Psychoanalyse von Kindern und Jugendlichen, 6).
- Cole, Teju (2012): The White-Savior Industrial Complex. In: *The Atlantic*, 21.03.2012. Online verfügbar unter <https://www.theatlantic.com/international/archive/2012/03/the-white-savior-industrial->

complex/254843/?fbclid=IwAR01v7yDdH8sn7epiXha1bFuGbqgz3IXiX1zfeZGLn3yeq89gEO7xrrKO4, zuletzt geprüft am 08.12.2018.

Cone, James H. (2012): *Martin and Malcolm and aAmerica. A dream or a nightmare?*: Orbis Books (usa).

Connell, Raewyn (2015): *Der gemachte Mann*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Convivialistes, Les (2014): *Das konvivialistische Manifest. Für eine neue Kunst des Zusammenlebens*. Bielefeld: Transcript (X-Texte zu Kultur und Gesellschaft).

Cooper, David (1971): *Psychiatrie und Anti-Psychiatrie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 497).

Cuboniks, Latoria (∞): *Xenofeminism. A Politics for Alienation*. Online verfügbar unter <http://laboriacuboniks.net/>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Cuboniks, Latoria (2015): *Xenofeminismus. Eine Politik für die Entfremdung*. In: Armen Avanesian und Helen Hester (Hg.): *Dea ex machina*. Unter Mitarbeit von Jennifer Sophia Theodor, Gesine Stempel und Stephan Geene. Originalausgabe. Berlin: Merve Verlag (Spekulationen, 425), S. 15–34.

Czollek, Max (2017): *Desintegration. Ein Manifest*. In: Micha Brumlik, Marina Chernivsky, Max Czollek und Anna Schapiro (Hg.): *Selbstermächtigung*. Portland: Neofelis Verlag (Jalta, 01/2017), S. 121–123.

Czollek, Max (2018): *Desintegriert euch!* 2. Auflage. München: Carl Hanser Verlag.

DAL (2017): *Künstliche Intelligenz übernimmt Vorurteile. Computer lernt beim Sprachenlernen aus Texten auch die Stereotypen*. In: *Scinexx*, 18.04.2017. Online verfügbar unter <http://www.scinexx.de/wissen-aktuell-21362-2017-04-14.html>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Dannecker, Karin (2012): *Taktlose Kunst*. In: Günter Gödde und Jörg Zirfas (Hg.): *Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie (Ästhetik und Bildung)*, S. 95–128.

Dannenbeck, Clemens; Dorrance, Carmen (2009): *Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der*

Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: *Zeitschrift für Inklusion*; 2-2009.

Dannenbeck, Clemens; Dorrance, Carmen (2016a): Inklusion und Kritik. Anstiftung zu einer gesellschaftstheoretischen Fundierung des Inklusionsdiskurses. In: Stefan Müller und Janne Mende (Hg.): Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik (Gesellschaftsforschung und Kritik), S. 202–220.

Dannenbeck, Clemens; Dorrance, Carmen (2016b): Über die Bedeutung des Menschenrechtsbezugs für ein Inklusionsverständnis mit kritischem Anspruch. In: Ursula Böing und Andreas Köpfer (Hg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 15–25.

Debaise, Didier; Stengers, Isabelle (2017): L'insistance des possibles. In: *Multitudes* 2017 (65).

Decker, Oliver; Brähler, Elmar (2016): Ein Jahrzehnt der Politisierung. Gesellschaftliche Polarisierung und gewaltvolle Radikalisierung in Deutschland zwischen 2006 und 2016. In: Elmar Brähler, Oliver Decker und Johannes Kiess (Hg.): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland : die Leipziger "Mitte"-Studie 2016. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forschung Psychosozial).

Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: Transcript (Disability Studies, 2).

Dederich, Markus (2010): Behinderung, Norm, Differenz – Die Perspektive der Disability Studies. In: Fabian Kessl und Melanie Plößer (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 170–184.

Dederich, Markus (2013): Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer Verlag (Nachbarwissenschaften der Heil- und Sonderpädagogik, 2).

Dederich, Markus (2014): Behinderung, Identitätspolitik und Anerkennung. Eine alteritätstheoretische Reflexion. In: Markus Dederich

und Martin W. Schnell (Hg.): Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik. Bielefeld: transcript Verlag, S. 107–127.

Dederich, Markus (2016): Ethische Grundlagen. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (utb-studie-e-book, 8643), S. 81–86.

Degener, Theresia (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* Jg. 57, 2009, Nr. 2, S. 200-219 : Anm.

Deistler, Imke; Vogler, Angelika (2005): Einführung in die dissoziative Identitätsstörung - multiple Persönlichkeit. Therapeutische Begleitung von schwer traumatisierten Menschen. 2. Aufl. Paderborn: Junfermann.

Deitrich, Ingrid (2006): Interkulturelle Begegnungen als Anlässe für Professionalisierungsprozesse. In: Thomas Rihm (Hg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 269–286.

Deleuze, Gilles (1991): Empiricism and subjectivity. An essay on Hume's theory of human nature. New York: Columbia Univ. Press (European perspectives).

Deleuze, Gilles (1992a): Foucault. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1023).

Deleuze, Gilles (1992b): Woran erkennt man den Strukturalismus? Berlin: Merve-Verl. (Internationaler Merve-Diskurs, 166).

Deleuze, Gilles (1993): Critique et clinique. Paris: Éd. de Minuit (Paradoxe).

Deleuze, Gilles (1994): Bartleby oder die Formel. Berlin: Merve-Verl. (Internationaler Merve-Diskurs, 182).

Deleuze, Gilles (2000): Die Falte. Leibniz und der Barock. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1484).

Deleuze, Gilles; Foucault, Michel (1977): Der Faden ist gerissen. Berlin: Merve-Verl. (Merve-Titel, 68).

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1977): *Rhizom*. Berlin: Merve-Verl. (Internationale marxistische Diskussion, 67).

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1992): *Anti-Ödipus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 224).

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1996): *Kafka*. Für eine kleine Literatur. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 807).

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (2000): *Was ist Philosophie?* Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1483).

Derrida, Jacques (1991): *Gesetzeskraft. Der "mystische Grund der Autorität"*. Dt. Erstausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1645 = N.F., 645).

Derrida, Jacques (2003): *Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen*. Berlin: Merve-Verl. (Internationaler Merve-Diskurs, 254).

Derrida, Jacques (2004): *Marx' Gespenster. Der Staat der Schuld, die Trauerarbeit und die neue Internationale*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1659).

Dhawan, Nikita (2014): *Affirmative Sabotage of the Master's Tools. The Paradox of Postcolonial Enlightenment*. In: Nikita Dhawan (Hg.): *Decolonizing enlightenment. Transnational justice, human rights and democracy in a postcolonial world*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Publishers (Politik und Geschlecht, 24), S. 19–78.

Di Giorgio, Carla (2016): *Mothers' and Fathers' disparate experiences in Francophone Schools: The connection between language, social capital and power in accessing 'inclusive' spaces for their children*. In: Jürgen Budde, Susanne Offen und Anja Tervooren (Hg.): *Das Geschlecht der Inklusion*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, v.12/2016), S. 15–36.

DiAngelo, Robin (2011): *White Fragility*. In: *The international Journal of critical Pedagogy* (3). Online verfügbar unter <http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/249>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Diaz-Bone, Rainer (2011): Die Performativität der qualitativen Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 12, No 3 (2011): Qualitative Archives and Biographical Research Methods. DOI: 10.17169/fqs-12.3.1750.

Diaz-Bone, Rainer (2014): Die Performativität der qualitativen Sozialforschung. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen - 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–116.

die randschau (Hg.) (1986): Editorial. In: *die randschau* (1), S. 2. Online verfügbar unter http://www.archiv-behindertenbewegung.org/iframe/randschau/randschau_1986_04_01_00.pdf, zuletzt geprüft am 04.08.2017.

Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia (2010): Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren – Ethnographie im Kindergarten. In: Friederike Heinzel und Argyro Panagiotopoulou (Hg.): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Reihe: Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Bd. 8.

Dietze, Gabriele (2017): Sexueller Exzeptionalismus als Kulturalisierung von Geschlecht und Sexualität. In: *FZG* 23 (2), S. 21–36. DOI: 10.3224/fzg.v23i2.02.

Dinshaw, Carolyn (2005): John Boswell erinnern und vergessen. In: Andreas Kraß (Hg.): Queer denken. Gegen die Ordnung der Sexualität ; (Queer studies). Orig.-Ausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2248), S. 221–239.

Dorrance, Carmen; Dannenbeck, Clemens (2016): Schule und die Frage der Inklusion in Bayern. Kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven : Policy Paper im Auftrag des BayernForums der Friedrich-Ebert-Stiftung. 2. Auflage. München: Friedrich Ebert Stiftung BayernForum.

Douzinas, Costas; Žižek, Slavoj; Lee, Alex Taek-Gwang (2010-<2016>): The idea of communism. London, New York: Verso.

Du Bois, W. E. B. (1996): Souls of Black Folk, Essays and Sketches. Charlottesville: University of Virginia Library.

Dumke, Dieter; Eberl, Doris (2002): Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern. In: *PEU* 49 (1), S. 71–83.

Dumke, Dieter; Eberl, Doris; Venker, Sandra (1998): Gemeinsamer Unterricht im Urteil von Lehrern und Schulleitern an Sonderschulen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49 (9), S. 394–401.

Düring, Katrin (2006): "Die eigenen Möglichkeiten entdecken". Integrative Pädagogik und ihre Chancen für Entwicklungen in der allgemeinen Schule. Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck. Innsbruck, 24.04.2006. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/duering-schule.html#idm2375488>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Dyer, Wayne W. (2007): Der wunde Punkt. Die Kunst, nicht unglücklich zu sein ; zwölf Schritte zur Überwindung unserer seelischen Problemzonen. 32. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 17384).

Dziabel, Nadine (2017): Reziprozität, Behinderung und Gerechtigkeit (Klinkhardt Forschung).

Eckermann, Torsten; Heinzl, Friederike (2013): Etablierte und Außenseiter – Wie Kinder beim kooperativen Lernen mit Heterogenität umgehen. In: Jürgen Budde (Hg.): Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 42), S. 187–210.

Eggers, Christian (2011): Schizophrenie des Kindes- und Jugendalters. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

Eggers, Maureen Maisha (2006): Positive Eigenbilder, die Diaspora als zentrale Referenz, Identitätsspektren und Zusammenschlüsse. Heinrich-Böll- Stiftung. Online verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/2006/05/01/positive-eigenbilder-die-diaspora-als-zentrale-referenz-identitaetsspektren-und?fbclid=IwAR1WBwsjX73hyOaN7o-Kqqwqi1Es6Tqs0nYxWM6ax0VQe63hr0X5jnYf3Q>, zuletzt geprüft am 08.12.2018.

Eggers, Maureen Maisha (2010): Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktförmige Regulierung von Differenzmarkierungen. In:

Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.): *Rassismus bildet*. Bielefeld: Transcript (Soziologische Theorie), S. 59–85.

Eggers, Maureen Maisha (2013): Diskriminierung an Berliner Schulen benennen. Von Rassismus zu Inklusion. In: *Leben nach Migration Newsletter* (8), S. 9–13. Online verfügbar unter <http://www.mrbp.de/dokumente/pressemitteilungen/MRBB-NL-2013-08-Leben%20nach%20Migration.pdf>, zuletzt geprüft am 01.10.2017.

Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2016): Historischer Überblick. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (utb-studie-e-book, 8643), S. 17–26.

Ellinger, Stephan (2013): *Förderung bei sozialer Benachteiligung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag (Fördern lernen Intervention, 1).

Ellis, B. J.; McFadyen-Ketchum, S.; Dodge, K. A.; Pettit, G. S.; Bates, J. E. (1999): Quality of early family relationships and individual differences in the timing of pubertal maturation in girls: a longitudinal test of an evolutionary model. In: *Journal of personality and social psychology* 77 (2), S. 387–401.

Ellis, Bruce J.; Garber, Judy (2000): Psychosocial Antecedents of Variation in Girls' Pubertal Timing. Maternal Depression, Stepfather Presence, and Marital and Family Stress. In: *Child Development* 71 (2), S. 485–501. DOI: 10.1111/1467-8624.00159.

El-Mafaalani, Aladin (2014): *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung (Eine Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.).

Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike (2013): *Heterogenität - Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>.

Engel, Anke (2003): *Wie regiert die Sexualität? Michel Foucaults Konzept der Gouvernementalität im Kontext queer/feministischer Theoriebildung*. In: Marianne Pieper und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hg.): *Gouvernementalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept in Anschluss an Foucault*. Frankfurt/Main: Campus-Verl., S. 224–239.

Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims. Unter Mitarbeit von Tobias Haberkorn. Deutsche Erstausgabe. Berlin: Suhrkamp (edition suhrkamp Sonderdruck).

Eribon, Didier (2017): Gesellschaft als Urteil. Klassen, Identitäten, Wege (Edition suhrkamp. Sonderdruck). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Exner, Karsten (2018): Warum die Anwendung des Inklusionsbegriffes kontraproduktiv ist. Zwei Thesen und eine Frage zum Inklusionsdiskurs im Behindertenbereich. In: Maik Walm, Thomas H. Häcker, Falk Radisch und Anja Krüger (Hg.): Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Fanon, Frantz (1952/2009): *Peau noire masques blancs*. Paris: Éd. du Seuil (Points Essais, 26).

Fanon, Frantz (1961/2002): *Les damnés de la terre*. 1. tirage, 9. [Nachdr.]. Paris: La Découverte (La découverte poche, 134).

Faulstich-Wieland, Hannelore (2000): Dramatisierung versus Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation. In: Sigrid Metz-Göckel, Christa Schmalzhaf-Larsen und Eszter Belinszki (Hg.): Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Reihe Geschlecht und Gesellschaft, 24), S. 196–206.

Faulstich-Wieland, Hannelore; Horstkemper, Marianne (1995): "Trennt uns bitte, bitte, nicht!". Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske + Budrich (Reihe Schule und Gesellschaft, 7).

Fauvrelle-Pomeon, Marie (2016): *L'écriture féminine chez Hélène Cixous: Tambours sur la digue ou le rythme de la marionnette*. Online verfügbar unter http://radac.fr/wp-content/uploads/2016/10/CDT23_17.pdf, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Federici, Silvia (2012): *Aufstand aus der Küche. Reproduktionsarbeit im globalen Kapitalismus und die unvollendete feministische Revolution*. Münster: edition assemblage.

Feld, Katrin; Winkler, Christine (2007): Hochschullehre als gemeinsam verantworteter Bildungsprozess. In *Widersprüchen - denken mit Gernot Knoeffke*. In: Harald Bierbaum, Peter Euler, Katrin Feld, Astrid Messerschmidt und Olga Zitzelsberger (Hg.): *Nachdenken in*

Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Orig.-Ausg. Wetzlar: Büchse der Pandora Verl., S. 31–44.

Felder, Franziska (2012): Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe. Frankfurt am Main: Campus-Verl. (Campus Forschung, 956).

Felder, Franziska (2016): Anerkennung. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (utb-studie-e-book, 8643), S. 96–101.

Fereidooni, Karim (2011): Schule - Migration - Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92632-2>.

Fereidooni, Karim (2015): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Dissertation. Online verfügbar unter <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4526258>

Feuser, Georg (2004): Qualitätskriterien inklusiver Bildung. In: Ewald Feyerer (Hg.): Qual-ität und Integration. Beiträge zum 8. PraktikerInnenforum. 1. Aufl. Linz: Trauner (Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, 16).

Feuser, Georg (2006): Inklusion und Qualitätssicherung - oder. Der Tanz ums goldene Kalb. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* : VHN 75 (4), S. 278–284.

Feuser, Georg (Hg.) (2017): Inklusion - ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Psychosozial-Verlag. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forum Psychosozial).

Feustel, Robert (2015): Die Kunst des Verschiebens. Dekonstruktion für Einsteiger. Paderborn: Wilhelm Fink (Essays).

Feyerabend, Paul (1980): Erkenntnis für freie Menschen. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1011).

Feyerabend, Paul (1984): Wissenschaft als Kunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1231 = N.F., 231).

Feyerabend, Paul (1986): Wider den Methodenzwang. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 597).

Fink, Bruce (2006): Das Lacansche Subjekt. Zwischen Sprache und Jouissance. Wien: Turia + Kant.

Fink, Bruce (2013): Grundlagen der psychoanalytischen Technik. Eine lacanianische Annäherung für klinische Berufe. Wien: Turia + Kant.

Fisher, Mark (2015): Gespenster meines Lebens. Depression, Hauntology und die verlorene Zukunft. Unter Mitarbeit von Thomas Atzert. Berlin: Ed. Tiamat (Critica diabolis, 223).

Flick, Uwe (2011): Triangulation. Wiesbaden: VS-Springer Fachmedien (Qualitative Sozialforschung).

Forbes, J.; Galletti Ferretti, M. C.; Gauto Fernandez, C. G.; Nogueira, L.C. Sampaio Bicalho, H.M. (1988): Entretien préliminaires et fonction diagnostique dans les névroses et les psychoses. In: Pour une clinique différentielle des psychoses. Paris: Navarin, S. 315–324.

Fornfeld, Barbara (2004): Elementare Beziehung – Leiborientierte Pädagogik – Phänomenologische Schwerstbehindertenpädagogik. In: Andreas Fröhlich, Norbert Heinen und Wolfgang Lamers (Hg.): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie - ein Blick zurück nach vorn. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, 1).

Forster, Edgar (2005): Männerforschung, Gender Studies und Patriarchatskritik. In: Rita Casale, Barbara Rendtorff, Sabine Andresen, Vera Moser und Annedore Prengel (Hg.): Geschlechterforschung in der Kritik. Opladen, Bloomfield Hills: Verlag Barbara Budrich (Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, 1), S. 41–72.

Forster, Edgar (2006): Männliche Resouveränisierungen. In: *Feministische Studien* (24 (2)), S. 193–207.

Forsyth, Donelson R. (1999): Group dynamics. Belmont: Wadsworth.

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verl. (IMD, 77).

Foucault, Michel (1984): Von der Freundschaft als Lebensweise. Im Gespräch. 1. Aufl. Berlin: Merve (Internationaler Merve Diskurs, 121).

Foucault, Michel (1988): Der Wille zum Wissen (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 716).

Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer-Taschenbücher] Fischer Wissenschaft, 10083).

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve-Verl. (Internationaler Merve-Diskurs, 167).

Foucault, Michel (2000): Was ist ein Autor? In: Fotis Jannidis (Hg.): Texte zur Theorie der Autorschaft. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 18058), S. 198–229.

Foucault, Michel (2003): Der anthropologische Zirkel. Berlin: Merve-Verl. (Internationaler Merve-Diskurs, 249).

Foucault, Michel (2012): Psychologie und Geisteskrankheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 272).

Foucault, Michel; Bess, Michael (2014): Read Me: Foucault Interview – ‘In a Sense, I am a Moralist’. In: *Critical Theory*, 06.01.2014. Online verfügbar unter <http://www.critical-theory.com/read-me-foucault-interview-in-a-sense-i-am-a-moralist/>, zuletzt geprüft am 01.10.2017.

Frances, Allen (2013): Normal. Gegen die Inflation psychiatrischer Diagnosen. Köln: DuMont.

Franz, Daniel; Beck, Iris (2016): Normalisierung. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (utb-studie-e-book, 8643), S. 102–107.

Fraser, Nancy (2001): Die halbierte Gerechtigkeit. Schlüsselbegriffe des postindustriellen Sozialstaats. 1. Aufl., Dt. Erstausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Gender studies, 1743 = N.F., 743).

Fraser, Nancy; Honneth, Axel; Wolf, Burkhardt (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1460).

Freire, Paulo (1973/1998): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rororo-Sachbuch, 6830).

Freire, Paulo (2007a): Eine Welt (1972). Auch in der Industriegesellschaft gibt es eine Dritte Welt. In: Paulo Freire, Peter Schreiner, Dirk Oesselmann und Dieter Kinkelbur (Hg.): Unterdrückung und Befreiung. Münster: Waxmann (Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts), S. 89–106.

Freire, Paulo (2007b): "Extension" und kulturelle Invasion (1970). In: Paulo Freire, Peter Schreiner, Dirk Oesselmann und Dieter Kinkelbur (Hg.): Unterdrückung und Befreiung. Münster: Waxmann (Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts), S. 44–47.

Freud, Sigmund (1931a/1972): Über libidinöse Typen. In: Alexander Mitscherlich, Angela Richards und James Strachey (Hg.): Sexualleben. Studienausgabe. Zürich: Ex Libris Zürich, S. 267–272.

Freud, Sigmund (1931b/1972): Über die weibliche Sexualität. In: Alexander Mitscherlich, Angela Richards und James Strachey (Hg.): Sexualleben. Studienausgabe. Zürich: Ex Libris Zürich, S. 273–292.

Freyberg, Thomas von; Wolff, Angelika (2009): Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel (Störer und Gestörte, / Thomas von Freyberg ... (Hrsg.) ; Bd. 1).

Friese, Heidrun (2016): Flüchtlinge: Opfer - Bedrohung - Helden. Zur politischen Imagination des Fremden. 1. Aufl. Bielefeld: Transcript (X-Texte zu Kultur und Gesellschaft). Online verfügbar unter <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=1580116>.

Fuchs, Chris (2017): Behind the 'Model Minority' Myth: Why the 'Studious Asian' Stereotype Hurts. NBC News. Online verfügbar unter https://www.nbcnews.com/news/asian-america/behind-model-minority-myth-why-studious-asian-stereotype-hurts-n792926?fbclid=IwAR30Ygkuq90cP4nasE_2QcJSBYCOrYUKuAcLK1tvjEHx01B-Gck9S0Y8OPs, zuletzt geprüft am 08.12.2018.

Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (2009): Einführung. In: Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–19.

Gabel, Susan; Peters, Susan (2004): Presage of a paradigm shift? Beyond the social model of disability toward resistance theories of

disability. In: *Disability & Society* 19 (6), S. 585–600. DOI: 10.1080/0968759042000252515.

Gallop, Jane (1982): *Feminism and Psychoanalysis*. London: Palgrave Macmillan UK.

Galtung, Johan (1969): Violence, Peace, and Peace Research. In: *Journal of Peace Research* 6 (3), S. 167–191.

Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hg.) (1994): *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. 1. Aufl., 1. [Dr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1031).

Gebhardt, M.; Schwab, Susanne; Reicher, H.; Ellmeier, B.; Gmeiner, S.; Rossmann, P.; Gasteiger-Klicpera, B. (2011): Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. In: *Empirische Sonderpädagogik* 4.

Geiselberger, Heinrich (2017): Vorwort. In: Heinrich Geiselberger (Hg.): *Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit*. Unter Mitarbeit von Arjun Appadurai, Zygmunt Bauman, Donatella Della Porta, Nancy Fraser, Eva Illouz, Ivan Krastev et al. Erste Auflage, Sonderdruck, Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp (Edition Suhrkamp), S. 7–15.

Georgi, Viola B.; Ackermann, Lisanne; Karaka, Nurten (2011): *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. 1. Aufl. s.l.: Waxmann Verlag GmbH.

Gertenbach, Lars (2011): Cornelius Castoriadis: Gesellschaftliche Praxis und radikale Imagination. In: Stephan Moebius und Dirk Quadflieg (Hg.): *Kultur. Theorien der Gegenwart*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 277–289.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.

Göbel, Christof (2017): Soziale Lernen aus der Perspektive der Aneignungstheorie von Alexej N. Leontjew – Platz und Radio Aguilita in Mexiko-Stadt. In: Thomas E. Hauck, Stefanie Hennecke und Stefan

Körner (Hg.): Aneignung urbaner Freiräume. Ein Diskurs über städtischen Raum. Bielefeld: Transcript (Urban studies), S. 221–238.

Goffman, Erving (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 140).

Goffman, Erving (1981): Strategische Interaktion. München, Wien: Hanser (Hanser-Anthropologie).

Goffman, Erving (2009): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper (Serie Piper, 3891).

Gomolla, Mechtild (2006): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Georg Auernheimer (Hg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 87–102.

Gomolla, Mechtild (2013): Barrieren auflösen und Teilhabe gestalten: Ein normativer Reflexionsrahmen für eine heterogenitätsbewusste Organisationsentwicklung in (vor)schulischen Bildungseinrichtungen. In: Jürgen Budde (Hg.): Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 42), S. 53–79.

Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

González, Roberto; Brown, Rupert (2006): Dual identities in intergroup contact. Group status and size moderate the generalization of positive attitude change. In: *Journal of Experimental Social Psychology* 42 (6), S. 753–767. DOI: 10.1016/j.jesp.2005.11.008.

Graf, Erich Otto (2013): "Integration/Inklusion und Behinderung". Eine Frage der Solidarität und der (Bildungs-)Gerechtigkeit? In: Markus Dederich, Holger Burckhart, Christian Mürner und Peter Rödler (Hg.): Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik. Orig.-Ausg. Gießen: Psychosozial-Verl. (Therapie & Beratung), S. 207–219.

Greving, Heinrich (2016): Institutionen und Organisationen der Behindertenhilfe. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz (Hg.): Handbuch Inklusion und

Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (utb-studie-e-book, 8643), S. 37–43.

Gröschke, Dieter (2002): Normalität, Normalisierung, Normalismus. Ideologiekritische Aspekte des Projekts der Normalisierung und sozialen Integration. In: Heinrich Greving (Hg.): Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 175–202.

Grosz, Elizabeth (1990): Jacques Lacan. A feminist introduction. London: Routledge.

Grubner, Barbara (2014): Sexualität und feministische Wissenschaft. Schwerpunkte, Kontroversen und Blickwechsel in der Theoriebildung. In: Barbara Grubner und Veronika Ott (Hg.): Sexualität und Geschlecht. Feministische Annäherungen an ein unbehagliches Verhältnis. Sulzbach/Taunus: Helmer (Reihe Geschlecht zwischen Vergangenheit und Zukunft des Zentrums für Gender Studies und Feministische Zukunftsforschung der Philipps-Universität Marburg, 5), S. 45–68.

Grubner, Barbara; Ott, Veronika (2014a): Feministische Blicke auf Sexualität - einleitende Bemerkungen. In: Barbara Grubner und Veronika Ott (Hg.): Sexualität und Geschlecht. Feministische Annäherungen an ein unbehagliches Verhältnis. Sulzbach/Taunus: Helmer (Reihe Geschlecht zwischen Vergangenheit und Zukunft des Zentrums für Gender Studies und Feministische Zukunftsforschung der Philipps-Universität Marburg, 5), S. 7–18.

Grubner, Barbara; Ott, Veronika (Hg.) (2014b): Sexualität und Geschlecht. Feministische Annäherungen an ein unbehagliches Verhältnis. Sulzbach/Taunus: Helmer (Reihe Geschlecht zwischen Vergangenheit und Zukunft des Zentrums für Gender Studies und Feministische Zukunftsforschung der Philipps-Universität Marburg, 5).

Grünke, Matthias (2016): Empirisch-analytische Zugänge. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (utb-studie-e-book, 8643), S. 60–65.

Gruschka, Andreas (1994): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Orig.-Ausg. Wetzlar: Büchse der Pandora (Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Münster, 4).

- Gruschka, Andreas (2014): *Lehren*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Gürbüz-Bicakci, Nalan (2017): Gibt es eine Erziehung zur Integration? Eine multimethodische Studie zu türkischen Migranteneltern der Folgegenerationen (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum-Verlag. Reihe Pädagogik).
- Gutierrez Rodriguez, Encarnacion (2014): Domestic work–affective labor. On feminization and the coloniality of labor. In: *Women's Studies International Forum* 46. DOI: 10.1016/j.wsif.2014.03.005.
- Habermas, Jürgen (1973): *Erkenntnis und Interesse*. Mit einem neuen Nachwort. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1).
- Habermas, Jürgen (1992): *Faktizität und Geltung*. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hackbarth, Anja (2017): *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen*. Dissertation. Verlag Julius Klinkhardt.
- Haddock, Deborah Bray (2001): *The dissociative identity disorder sourcebook*. Chicago: Contemporary Books.
- Haensell, Dominique (2016): Der böse, böse Essenzialismus. Diskussion: Warum die Kritik an antirassistischen »Identitätspolitiken« nicht nur sehr unsolidarisch ist, sondern auch echte Koalitionen verunmöglicht. In: *ak - analyse & kritik - zeitung für linke Debatte und Praxis* (620). Online verfügbar unter http://www.akweb.de/ak_s/ak620/20.htm, zuletzt geprüft am 04.08.2017.
- Hall, Stuart (1994): *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument-Verl. (Argument-Sonderbände, N.F., 226).
- Hamburger, Franz (2012): *Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa (Edition soziale Arbeit).
- Han, Byung-Chul (2012): *Agonie des Eros*. 1. Aufl. Berlin: Matthes & Seitz Berlin Verlag.
- Han, Pyöng-ch'öl (2011): *Shanzai*. Dekonstruktion auf Chinesisch = Shan zhai. Orig.-Ausg. Berlin: Merve ([IMD], 355).

Hannover, Bettina (2010): Sozialpsychologie. In: Gisela Steins (Hg.): Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 27–42.

Haraway, Donna (1995): Ein Manifest für Cyborgs. In: Donna Haraway und Carmen Hammer (Hg.): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/Main: Campus-Verl., S. 33–72.

Haraway, Donna; Hammer, Carmen (Hg.) (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/Main: Campus-Verl.

Harding, Sandra G. (1986/1991): Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht. Hamburg: Argument-Verl.

Harding, Sandra G. (1994): Das Geschlecht des Wissens. Frauen denken die Wissenschaft neu. Frankfurt/Main: Campus-Verl.

Hark, Sabine (2005): Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1753).

Hark, Sabine (2015): Die Vermessung des Schweigens – oder: Was heißt sprechen? In: Iman Attia, Swantje Köbsell und Nivedita Prasad (Hg.): Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: Transcript (Sozialtheorie), S. 285–296.

Harms, Susanna; Kinzel, Tanja (2018): Einen Schlusstrich ziehen? Ein Chat über den Umgang mit unterschiedlichen Familienvergangenheiten. In: Micha Brumlik, Marina Chernivsky, Max Czollek, Hannah Peaceman, Anna Schapiro und Lea Wohl von Haselberg (Hg.): Gegenwartsbewältigung. Berlin: Neofelis (Jalta, 2/2018), S. 78–84.

Harter-Meyer, Renate (2000): Ein Ritt über den Bodensee. Unterricht mit seelisch belasteten Schülerinnen und Schülern. Münster: Lit (Schule und psychische Krise, 1).

Harwazinski, Assia Maria (2011): "Ich bin keine Schlampe, ich bin Griechin!". Einblicke in die Lebenswelten jugendlicher Migranten in der Berufsvorbereitung ; ein Erfahrungsbericht aus dem Unterrichtsalltag. Berlin: EB-Verl.

Harwood, Jake; Hewstone, Miles; Paolini, Stefania; Voci, Alberto (2005): Grandparent-grandchild contact and attitudes toward older adults. Moderator and mediator effects. In: *Personality & social psychology bulletin* 31 (3), S. 393–406. DOI: 10.1177/0146167204271577.

Haubl, Ralf (2015): Behindertenfeindlichkeit - narzisstische Abwehr der eigenen Verletzlichkeit. In: Irmtraud Schnell (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 103–115.

Haug, Frigga (2013): Herrschaft als Knoten denken. In: *Luxemburg, Gesellschaftsanalyse und linke Praxis* (16). Online verfügbar unter <https://www.zeitschrift-luxemburg.de/herrschaft-als-knoten-denken/>, zuletzt geprüft am 16.02.2018.

Heinold, Franziska (2014): Inklusion beginnt im Kopf. Als gute gesunde Schulse eine Schule für ALLE schaffen? In: Saskia Schuppener, Nora Bernhardt, Mandy Hauser und Frederik Poppe (Hg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 117–123.

Heinzel, Friederike; Cloos, Peter; Köngeter, Stefan; Thole, Werner (2010): "Auf unsicherem Terrain". Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9>.

Heite, Catrin (2015): Zum-Sprechen-Bringen – Dilemmata des Empowerment. In: Michael Geiss und Veronika Magyar-Haas (Hg.): Zum Schweigen. Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 147–170.

Heitmeyer, Wilhelm (1988): Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation. Weinheim: Juventa-Verl. (Jugendforschung).

Heitmeyer, Wilhelm; Imbusch, Peter (Hg.) (2005): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration).

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für

Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH
Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>.

Helms, Janet E. (1990): The Measurement of Black Racial Identity Attitudes. In: Janet E. Helms (Hg.): Black and white racial identity. Theory, research, and practice. 1st publ. Westport, Conn.: Greenwood Press (Contributions in Afro-American and African studies, 129), S. 33–47.

Helms, Janet E.; Carter, Robert T. (1990): Development of the White Racial Identity Inventory. In: Janet E. Helms (Hg.): Black and white racial identity. Theory, research, and practice. 1st publ. Westport, Conn.: Greenwood Press (Contributions in Afro-American and African studies, 129), S. 67–80.

Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 521–569.

Herrmann, Ulrich (2005): Pädagogisches Denken. In: Notker Hammerstein und Ulrich Herrmann (Hg.): 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: Beck (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, ; 2), S. 97–133.

Hertrampf, Susanne (2008): Ein Tomatenwurf und seine Folgen. Eine neue Welle des Frauenprotestes in der BRD. In: *bpb.de* (Dossier Frauenbewegung). Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/frauenbewegung/35287/neue-welle-im-westen>, zuletzt geprüft am 16.02.2018.

Hester, Helen (2015): Synthetic Genders and the Limits of Micropolitics. In: *...ment* (06 - Displace...ment). Online verfügbar unter <http://journalment.org/article/synthetic-genders-and-limits-micropolitics>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Heydorn, Heinz-Joachim (2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Hg. v. Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick. Wetzlar: Büchse der Pandora (Werke, Studienausgabe / Heinz-Joachim Heydorn ; herausgegeben von Irmgard Heydorn ; Band 3).

Hillenbrand, Clemens (2013): Inklusive Bildung in der Schule. Probleme und Perspektiven für die Bildungsberichterstattung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (9), S. 359–369.

Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration - interkulturelle Erziehung - Koedukation. 1. Aufl. Hamburg: Curio-Verl. Erziehung und Wiss.

Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: *Zeitschrift für Inklusion*; 1-2013.

Hinz, Andreas; Boban, Ines (2013): Der neue Index für Inklusion – eine Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe. In: *Zeitschrift für Inklusion*; 2-2013.

Hinz, Andreas; Geiling, Ute; Simon, Toni (2014): Response-To-Intervention - (k)ein inklusiver Ansatz? In: Saskia Schuppener, Nora Bernhardt, Mandy Hauser und Frederik Poppe (Hg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 135–140.

Hoffmann, Nicolas; Hofmann, Birgit (2010): Zwanghafte Persönlichkeitsstörung und Zwangserkrankungen. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausg. Frankfurt/Main u.a.: Campus-Verl.

Homann, Jürgen; Bruhn, Lars (2000): Die Möglichkeit des Anders-Seins. Plädoyer für eine kooperative Beschulung schwerhöriger und gehörloser Kinder. In: *Das Zeichen : Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser* (53), S. 424–431. Online verfügbar unter <http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/homann+bruhn.53.pdf?fbclid=IwAR1WBwsjX73hyOaN7o-Kqqwqi1Es6Tqs0nYxWM6ax0VQe63hr0X5jnYf3Q>, zuletzt geprüft am 08.12.2018.

Homann, Jürgen; Bruhn, Lars (2007): Disability Studies und Deaf Studies. Kohärenz, Interdependenz und Widersprüchlichkeiten zweier neuer Disziplinen. In: *Das Zeichen : Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser* (76), S. 288–295. Online verfügbar unter <http://www.zedis-ev-hochschule->

hh.de/files/homann_bruhn_disability_deaf_studies.pdf?fbclid=IwAR30Ygk
uq90cP4nasE_2QcJSBYCOrYUKuAcLK1tvjEHx01B-GCk9S0Y8OPs,
zuletzt geprüft am 08.12.2018.

Homann, Jürgen; Bruhn, Lars (2009): Ein Dutzend Gründe, warum die Integrationspädagogik gescheitert ist. Eine Streitschrift. In: *Das Zeichen : Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser* 23 (82).

Homann, Jürgen; Bruhn, Lars (2016): Zur Kontroverse um das Soziale und Kulturelle Modell von Behinderung. Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies. ZeDiS. Hamburg, 26.04.2016. Online verfügbar unter http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/homann_bruhn_260416.pdf, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

hooks, bell (1990): Schwesterlichkeit: Politische Solidarität unter Frauen. In: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hg.): *Geteilter Feminismus. Rassismus, Antisemitismus, Fremdenhaß*. Köln: Eigenverl. d. Vereins Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis e. V (Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, 27), S. 77–92.

hooks, bell (1992): *Black looks. Race and representation*. Boston, Mass.: South End Press.

hooks, bell (1996): *Bone black. Memories of girlhood*. New York: Henry Holt and Company.

Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80633-8>.

hornscheidt, lann (2012): *feministische w_orte. Ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik*. 1. Aufl. s.l.: Brandes Apsel Verlag (wissen & praxis - Transdisziplinäre Genderstudien, v.5).

hornscheidt, lann (2014): *entkomplexisierung von diskriminierungsstrukturen durch intersektionalität*. Portal Intersektionalität. Online verfügbar unter <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/hornscheidt/>, zuletzt geprüft am 12.08.2017.

Horst; Franz (1979): "Wir Elitebehinderten?". In: *Krüppelzeitung* (1), S. 52. Online verfügbar unter http://www.archiv-behindertenbewegung.org/iframe/Krueppelzeitung/Krueppelzeitung_1979_06_01_00.pdf, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Horster, Detlef; Hoyningen-Süess, Ursula; Liesen, Christian (Hg.) (2005): *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Huber, Christian; Grosche, Michael (2012): Das Response-to-Intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63, S. 312–321.

Huber, Michaela (1995): *Multiple Persönlichkeiten. Überlebende extremer Gewalt ; ein Handbuch*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer Die Frau in der Gesellschaft, 12160).

Hughey, Matthew (2014): *The White Savior Film: Content, Critics, and Consumption*: Temple University Press.

Huizinga, Johan (1981): *Homo Ludens. Vom Ursprung d. Kultur im Spiel*. 102.-109. Tsd. Reinbek bei Hamburg (Rowohlts deutsche Enzyklopädie, 21).

Hummrich, Merle (2013): Interkulturelle Verklärungen – Kulturvergleich trifft Migrationsforschung. In: Merle Hummrich und Sandra Rademacher (Hg.): *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen*. Wiesbaden: Springer (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 37), S. 107–120.

Hummrich, Merle (2015): Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur. In: Jeanette Böhme, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–94.

Hünersdorf, Bettina (Hg.) (2008): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen ; [Tagung an der Universität Zürich ; Treffen vom 15. - 16. September 2006]. Tagung zum Thema "Ethnographie der Pädagogik"; Internationales Treffen zum Thema "Ethnographie der Pädagogik"*. Weinheim: Juventa-Verl. (Materialien).

Hutson, Christiane (2010): mehrdimensional verletzbar. Eine Schwarze Perspektive auf Verwobenheiten zwischen Ableismus und Sexismus. In: Jutta Jacob, Swantje Köbsell und Eske Wollrad (Hg.): Gendering disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: Transcript (Studien interdisziplinäre Geschlechterforschung, 7), S. 61–72.

Ihle, Wolfgang; Frenzel, Tobias; Esser, Günter (2011): Entwicklungspsychopathologie und Entwicklungsepidemiologie. In: Katja Ballaschk: Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen. 4., unveränd. Aufl. Hg. v. Günter Esser. Stuttgart u.a.: Thieme (Klinische Psychologie und Psychiatrie).

Illich, Ivan (1981): Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. 46. - 49. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rororo-Sachbuch, 6828).

Illich, Ivan (1995): Genus. Zu einer historischen Kritik der Gleichheit. 2., überarb. und erg. Aufl. München: Beck (Beck'sche Reihe, 1105).

Illich, Ivan; Fromm, Erich (1979): Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. 46. - 48. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rororo-Sachbuch Strukturen e. Kulturrevolution, 6778).

Illouz, Eva (2011): Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1997).

Illouz, Eva (2013): Die neue Liebesordnung. Frauen, Männer und Shades of Grey. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp (edition suhrkamp digital).

Irigaray, Luce (1977): Das Geschlecht, das nicht eins ist. Berlin: Merve-Verl. (Merve-Titel, 82).

Irigaray, Luce (1980): Speculum, Spiegel des anderen Geschlechts. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 946).

Irigaray, Luce (1989): Genealogie der Geschlechter. Unter Mitarbeit von Xenia Rajewsky. Deutsche Erstveröffentlichung. Freiburg i.Br.: Kore.

IVC/Statistik (2016): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen). 2015/2016. Hg. v. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. KMK.

Berlin. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2015.pdf, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Jäger, Margarete (2010): Rassismus und Normalität im Alltagsdiskurs. Anmerkungen zu einem paradoxen Verhältnis. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.): Rassismus bildet. Bielefeld: Transcript (Soziologische Theorie), S. 27–39.

Jantzen, Wolfgang (1974): Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik. Gießen: Focus-Verl. (Argumentationen, 12).

Jantzen, Wolfgang (2009): Rehistorisierung unverstandener Verhaltensweisen und Veränderungen im Feld. 1. Fachtagung „Rehistorisierung. Verhalten erklären - Menschen verstehen – Entwicklung begleiten“. Bremen, 25.09.2009. Online verfügbar unter <http://www.basaglia.de/Artikel/Rehistorisierung-2009.pdf>, zuletzt geprüft am 16.02.2018.

Jantzen, Wolfgang (2015): Behinderung aus materialistischer Perspektive. Ein Interview mit Wolfgang Jantzen. In: *Distanz: Online-Magazin abseits deutscher Konsenswünsche* (2), S. 5–12.

Jödecke, Manfred (2016): Was ist und was sein könnte. Inklusive Handlungsoptionen "diagnostischer Fallarbeit". In: Bettina Amrhein (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 178–190.

Jung, C. G. (1995): Die Archetypen und das kollektive Unbewußte. Sonderausg., 1. Aufl. Solothurn: Walter-Verl. (Gesammelte Werke, / C. G. Jung ; Bd. 9, Halbbd. 1).

Kalkstein, Fiona; Dittel, Sera (2015): Zur Ver_rückung von Sichtweisen. Weiblichkeit* und Pathologisierung im Kontext queer-feministischer psychologischer Auseinandersetzungen. In: Cora Schmechel, Fabian Dion, Kevin Dudek und Mäks* Roßmöller (Hg.): Gegendiagnose. Beiträge zur radikalen Kritik an Psychiatrie und Psychologie. 1. Auflage. Münster: edition assemblage (Get well soon, 1), S. 210–244.

Kaloianov, Radostin (2014): Kritik und Migration. Eine Studie. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl.

- Kanter, Rosabeth Moss (1993): Men and women of the corporation. New York, NY: Basic Books.
- Kardorff, Ernst von (2010): Zur Diskriminierung psychisch kranker Menschen. In: Ulrike Hormel und Albert Scherr (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 279–305.
- Karl, Michaela (2011): Die Geschichte der Frauenbewegung. Stuttgart: Reclam (Reclam Sachbuch, Nr. 18788).
- Kastner, Jens (2012): Klassifizierende Blicke, manichäische Welt. Frantz Fanon: »Schwarze Haut, weiße Masken« und »Die Verdammten dieser Erde«. In: Julia Reuter und Alexandra Karentzos (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–95.
- Kay, Manuela (2007): Quälende Diskussionen um qualvollen Sex. In: Gabriele Dennert, Christiane Leidinger, Franziska Rauchut und Stefanie Soine (Hg.): In Bewegung bleiben. 100 Jahre Politik, Kultur und Geschichte von Lesben. 1. Aufl. Berlin: Querverl., S. 200–202.
- Kemper, Andreas (2011): [r]echte Kerle. Zur Kumpanei der MännerRECHTSbewegung. 1. Auflage. Münster: Unrast (Unrast transparent Rechter Rand, 4).
- Kemper, Andreas (2013): „Bodensatz“ und weitere Vertikalismen der AfD. In: *Andreas Kemper*, 14.09.2013, <https://andreaskemper.org/2013/09/14/bodensatz-und-weitere-vertikalismen-der-afd/>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.
- Kemper, Andreas; Weinbach, Heike (2009): Klassismus. Eine Einführung. 1. Aufl. Münster: Unrast.
- Kernberg, Otto F. (2007): Borderline-Störungen und pathologischer Narzißmus. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 429).
- Kerner, Ina (2009a): Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2006. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag (Reihe "Politik der Geschlechterverhältnisse", 37).
- Kerner, Ina (2009b): Alles intersektional? Zum Verhältnis von Rassismus und Sexismus. In: *Feministische Studien* (1). Online verfügbar unter

http://www.feministische-studien.de/fileadmin/download/pdf/Kerner1_09.pdf, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Kessé, Emily; hornscheidt, lann (2017): Der Schauplatz der Disziplinarität: Was macht Inter-, Trans- und Postdisziplinarität mit Gender Studies (und was ist gar nicht fragbar so). In: Rosemarie Buikema und Kathrin Thiele (Hg.): *Doing Gender in Medien-, Kunst- und Kulturwissenschaften. Eine Einführung*. Berlin, Münster: Lit (Gender-Diskussion, Band 23), S. 79–98.

Kesselhut, Stefan (2016): Vergiss, dass es ein Ich gibt. In: *fluter*. Frühjahr 2016 (58), S. 46–49.

Ketteler, Daniel (2012): Genie und Wahn. Was ist dran? Die Bedeutungsflexibilität von Sprache und mögliche Implikationen für die Ätiologie der Schizophrenie. In: *Journal für Philosophie & Psychiatrie* (April).

Khalifa, Claudia (2005): „Ach, der gehört zu Ihnen...“. In: Eva Massingue (Hg.): *Sichtbar anders - aus dem Leben afrodeutscher Kinder und Jugendlicher*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 37–49.

Kiel, Ewald (2015): Einleitung: Inklusion im Sekundarbereich - ein schwieriges Feld. In: Ewald Kiel, Erhard Fischer, Ulrich Heimlich, Joachim Kahlert und Reinhard Lelgemann (Hg.): *Inklusion im Sekundarbereich*. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W.Kohlhammer Verlag (Inklusion in Schule und Gesellschaft, / herausgegeben von Erhard Fischer, Ulrich Heimlich, Joachim Kahlert und Reinhard Lelgemann ; Band 2), S. 9–15.

Kilomba, Grada (2013): *Plantation memories. Episodes of everyday racism*. Münster: UNRAST-Verlag.

kitchen politics (Hg.) (2014): *Wofür wir kämpfen. Queere Politik und Communities of Care*. Münster: edition assemblage (Kitchen politics, 2).

Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. s.l.: Beltz Verlagsgruppe.

Klein, Gabriele; Kreie, Gisela; Kron, Maria; Reiser, Helmut (1987): *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über d. gemeinsame Erziehung von behinderten u. nichtbehinderten Kindern*. München (DJI-Materialien Reihe). Online verfügbar unter

<http://bidok.uibk.ac.at/library/klein-prozesse.html>, zuletzt geprüft am 01.10.2017.

Klika, Dorle (2000): Identität — ein überholtes Konzept? In: *ZfE* 3 (2), S. 285–304. DOI: 10.1007/s11618-000-0026-3.

Klinger, Cornelia (2012): Für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte. Portal Intersektionalität. Online verfügbar unter <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/klinger/>, zuletzt geprüft am 12.08.2017.

Kluge, Sven; Liesner, Andrea; Weiß, Edgar (Hg.) (2015): Inklusion als Ideologie. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles: Peter Lang Edition (Jahrbuch für Pädagogik, 2015).

Knapp, Gudrun-Axeli (1998): Kurskorrekturen. Feminismus zwischen kritischer Theorie und Postmoderne. Frankfurt/Main: Campus-Verl.

Knapp, Gudrun-Axeli (2012): Im Widerstreit. Feministische Theorie in Bewegung. Wiesbaden: Springer VS (Geschlecht und Gesellschaft, 49). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94139-4>.

Knapp, Gudrun-Axeli; Wetterer, Angelika (1992): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg i.Br.: Kore-Verl. (Forum Frauenforschung, 6).

Knappik, Magdalena; Dirim, İnci (2012): Von Ressourcen zu Qualifikationen -Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In: Karim Fereidooni (Hg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 89–94.

Knebel, Leonie; Marquardt, Pit (2012): Vom Versuch, die Ungleichwertigkeit von Menschen zu beweisen. In: Michael Haller und Martin Niggeschmidt (Hg.): Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–126.

Kobi, Emil E. (2008): Alternative Integration als integrierte Alternative? Assoziationen zum Interview mit Konrad Bundschuh: „Es gibt keine Alternative zur schulischen Integration ...“. In: *Heilpädagogik online : die Fachzeitschrift im Internet* 7 (2), S. 13–28. Online verfügbar unter http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf, zuletzt geprüft am 01.10.2017.

Köbsell, Swantje (2015): Disability Studies und Inklusion oder: Warum Inklusion die Disability Studies braucht. In: Irmtraud Schnell (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 116–128.

Koenig, Oliver (2013a): Das Modell von Enabling und Disabling Spaces, Möglichkeiten und Grenzen von erwachsenen Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung Erwerbsarbeit als Identitätsziel zu verhandeln. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung aus einer Disability Studies Perspektive. Dissertation. Universität Wien, Wien. Online verfügbar unter <http://www.academia.edu/>

Koenig, Oliver (2013b): Enabling und Disabling Spaces im Übergang ins Erwachsenenalter von Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: *Zeitschrift für Inklusion* (3). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/6>.

Kohn, Edith (2012): Der ganz andere Ivan Illich. Lebenslauf und konstruierte Geschichte eines Verkünders ; [wie ein Priester zum Verkünder wurde]. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

Koller, Hans-Christoph (2012): Fremdheitserfahrungen als Herausforderung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Sylke Bartmann und Oliver Immel (Hg.): Das Vertraute und das Fremde. Differenzenerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs. Bielefeld: transcript-Verl. (Kultur und soziale Praxis), S. 157–176.

Körner, Catalina (2015): Trauma-Konzepte im Spannungsfeld zwischen psychischer Störung und gesellschaftspolitischer. In: Cora Schmechel, Fabian Dion, Kevin Dudek und Mäks* Roßmöller (Hg.): Gegendiagnose. Beiträge zur radikalen Kritik an Psychiatrie und Psychologie. 1. Auflage. Münster: edition assemblage (Get well soon, 1), S. 194–209.

Krake (2016): Die Krake. Künstliche Beziehungen für unnatürliche Frauen (10).

Kraske, Michael (2016): Der Code der Neuen Rechten. In: *Übermedien*, 11.12.2016. Online verfügbar unter <http://uebermedien.de/10759/der-code-der-neuen-rechten/>, zuletzt geprüft am 12.08.2017.

Krause, Mareile (1989): Verfolgung durch Erziehung. Eine Untersuchung über die jahrhundertelange Kontinuität staatlicher Erziehungsmaßnahmen im Dienste der Vernichtung kultureller Identität von Rom und Sinti.

Ammersbek bei Hamburg: Verl. an der Lottbek Jensen (Wissenschaftliche Beiträge aus europäischen Hochschulen : Reihe 6, Erziehungswissenschaften, 1).

Krauthausen, Raul (2015): Das „Ein Tag im Rollstuhl“-Problem. In: *Raul Krauthausen Aktivist*, 17.08.2015. Online verfügbar unter <http://raul.de/leben-mit-behinderung/das-ein-tag-im-rollstuhl-problem/>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Kremsner, Gertraud (2017): Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).

Krenz-Dewe, Daniel; Mecheril, Paul (2014): Einsicht, Charisma, Zwang. Die illusionären Grundlagen pädagogischer Führung und Nachfolge. In: Alfred Schäfer (Hg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh (Theorieforum Pädagogik, Band 6), S. 41–66.

Kristeva, Julia (1980): Desire in language. A semiotic approach to literature and art. Hg. v. Leon Samuel Roudiez. New York NY: Columbia Univ. Press (European perspectives).

Kristeva, Julia (1986a): About Chinese women. Reissued in paperback. New York NY u.a.: Boyars.

Kristeva, Julia (1986b): Women's Time. In: Julia Kristeva und Toril Moi (Hg.): The Kristeva reader. Oxford: Blackwell, S. 187–213.

Kristeva, Julia (1989/2007): Geschichten von der Liebe. Dt. Erstausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp N.F., 482).

Kristeva, Julia (2008): Das weibliche Genie - Melanie Klein. Das Leben, der Wahn, die Wörter. Dt. Erstveröff. Gießen: Psychosozial-Verl. (Bibliothek der Psychoanalyse).

Krüger, Heinz-Hermann; Keßler, Catharina; Winter, Daniela (2015): Schulkultur und soziale Ungleichheit. In: Jeanette Böhme, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–210.

Kullmann, Harry; Lütje-Klose, Birgit; Textor, Annette; Berard, J.; Schitow, Katharina (2015): Inklusiver Unterricht - (Auch) eine Frage der

Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In: Catrin Siedenbiedel und Caroline Theurer (Hg.): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung, Bd. 28. Immenhausen: Prolog, S. 181–196.

Kunstreich, Tjark (2015): Dialektik der Abweichung. Über das Unbehagen in der homosexuellen Emanzipation. Hamburg: KVV Konkret (Konkret Texte, 67).

Kupfer, Antonia (2011): Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuo, Rachel (2015): 6 Reasons We Need to Dismantle the Model Minority Myth of Those 'Hard-Working' Asians. everyday feminism. Online verfügbar unter <https://everydayfeminism.com/2015/04/dismantle-model-minority-myth/?fbclid=IwAR0lgADpnPQSI6TluMEG3EGVWKKHne27oAleob4F-Z0p-dHuANRd5-KGGLY>, zuletzt geprüft am 08.12.2018.

Lacan, Jacques (2015): Encore. Das Seminar, Buch XX. Wien: Turia & Kant.

Laing, R. D. (1973): Transcendental Experience in Relation to Religion and Psychosis. In: James Fadiman (Hg.): Exploring mandnes. Experience, theorie and research. Belmont: Cole.

l'Amour laLove, Patsy (Hg.) (2017): Beissreflexe. Kritik an queerem Aktivismus, autoritären Sehnsüchten, Sprechverboten. Querverlag. Berlin: Querverlag.

Lampke, Dorothea (Hg.) (2011): Örtliche Teilhabeplanung mit und für Menschen mit Behinderungen. Theorie und Praxis. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.

Laquière-Waniek, Eva (2013): "Herrensignifikant": Diskurs, symbolische Ordnung und Machtwechsel bei Jacques Lacan. In: Ivo Gurschler, Sándor Ivády und Andrea Wald (Hg.): Lacan 4D. Zu den vier Diskursen in Lacans Seminar XVII. Wien: Turia + Kant, S. 165–195.

Lederle, Sabine (2008): Die Ökonomisierung des Anderen. Eine neoinstitutionalistisch inspirierte Analyse des Diversity Management-Diskurses. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV

Fachverlage GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90993-6>.

Lemke, Thomas (2004a): Die Regierung der Risiken. Von der Eugenik zur genetischen Gouvernamentalität. In: Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1490), S. 227–264.

Lemke, Thomas (2004b): Veranlagung und Verantwortung. Genetische Diagnostik zwischen Selbstbestimmung und Schicksal. Bielefeld: transcript-Verl. (X-Texte).

Lewin, Kurt (1946): Action Research and Minority Problems. In: *Journal of Social Issues* 2 (4), S. 34–46. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x.

Lingenauber, Sabine (2008): Normalität. In: Sabine Lingenauber (Hg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bochum: Projekt-Verl., S. 160–168.

Link, Jürgen (1996): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird (Historische Diskursanalyse der Literatur).

Link, Jürgen (2011): Sarrazins Deutschland – Ein Streifzug durch ein protonormalistisches Manifest. In: Sebastian Friedrich (Hg.): Rassismus in der Leistungsgesellschaft. Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen der "Sarrazindebatte". Münster: Ed. Assemblage.

Link, Jürgen (2013): Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart ; (mit einem Blick auf Thilo Sarrazin). Konstanz: Univ. Press.

Linkerhand, Koschka (Hg.) (2018): Feministisch streiten. Texte zu Vernunft und Leidenschaft unter Frauen. Erste Auflage. Berlin: Querverlag.

Linton, Simi (1998): Claiming disability. Knowledge and identity. New York NY u.a.: New York Univ. Press (Cultural front).

Loeken, Hiltrud (2005): Assistenz statt Pädagogik? Professionelle Entwicklungen in der außerschulischen Sonderpädagogik. In: Detlef Horster, Ursula Hoyningen-Süess und Christian Liesen (Hg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der

Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–132.

Lohmann, Hans-Martin (Hg.) (1994): Psychoanalyse und Nationalsozialismus. Beiträge zur Bearbeitung eines unbewältigten Traumas. Neuausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer Psychologie, 12231).

Lorde, Audre (2012): Sprechen und Handeln: Dem Schweigen entgegen leben. In: Peggy Piesche (Hg.): "Euer Schweigen schützt Euch nicht". Audre Lorde und die Schwarze Frauenbewegung in Deutschland. 1. Aufl. Berlin: Orlanda-Frauenverl., S. 157–163.

Lorey, Isabell (2008): Kritik und Kategorie. Zur Begrenzung politischer Praxis durch neuere Theoreme der Intersektionalität, Interdependenz und Kritischen Weißseinsforschung. In: Alex Demirović (Hg.): Kritik und Materialität. 1. Aufl. Münster: Verl. Westfälisches Dampfboot, S. 132–148.

Lüdemann, Susanne (2011): Jacques Derrida zur Einführung. Hamburg: Junius-Verl. (Zur Einführung, 386).

Lüders, Jenny (2004): Bildung im Diskurs. Bildungstheoretische Anschlüsse an Michel Foucault. In: Ludwig A. Pongratz, Michael Wimmer, Wolfgang Nieke und Jan Masschelein (Hg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE), S. 50–69.

Lukas, Berit (2008): Das Gefühl, ein No-Body zu sein. Depersonalisation, Dissoziation und Trauma ; eine Einführung für Therapeuten und Betroffene. 2. Aufl. Paderborn: Junfermann.

Lütjen, Reinhard (2007): Psychosen verstehen. Modelle der Subjektorientierung und ihre Bedeutung für die Praxis. 1. Aufl. Bonn: Psychiatrie-Verl.

Macha, Hildegard; Lödermann, Anne-Marie; Bauhofer, Wolfgang (2010): Kollegiale Beratung in der Schule. Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerfortbildung. Unter Mitarbeit von Anna Mattes und Johann Friedrich Meißner. Weinheim, München: Juventa Verlag (Pädagogisches Training).

Mader, Esther (2015): Psychopathologisierung und Rassismus in Deutschland. Eine feministische Perspektive. In: Cora Schmechel, Fabian

Dion, Kevin Dudek und Mäks* Roßmöller (Hg.): *Gegendiagnose. Beiträge zur radikalen Kritik an Psychiatrie und Psychologie*. 1. Auflage. Münster: edition assemblage (Get well soon, 1), S. 76–101.

Magyar-Haas, Veronika (2011): Subtile Anlässe von Scham und Beschämung in (sozial)pädagogischen Situationen. In: Wassilios Mparos (Hg.): *Jugendhilfeforschung. Kontroversen - Transformationen - Adressierungen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 277–289.

Maizière, Thomas de (2017): "Wir sind nicht Burka": Innenminister will deutsche Leitkultur. In: *Die Zeit*, 30.04.2017. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2017-04/thomas-demaiziere-innenminister-leitkultur>, zuletzt geprüft am 01.10.2017.

Mann, Thomas (2008): *Buddenbrooks. Verfall einer Familie* ; Roman. Lizenzausg., 57. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer (Fischer-Taschenbücher, 9431).

Marcinski, Isabella (2014): *Anorexie - Phänomenologische Betrachtung einer Essstörung*. Orig.-Ausg. Freiburg im Breisgau: Alber (Neue Phänomenologie, 25).

Maskos, Rebecca (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 2-2015.

Maskos, Rebecca (2017): Redebeitrag Rebecca Maskos. Pride Parade Berlin. Online verfügbar unter <http://www.pride-parade.de/die-parade/parade-2017/redebeitraege/redebeitrag-rebecca-maskos>, zuletzt geprüft am 01.10.2017.

Mayfield, Stephanie (2004): Eltern volljähriger Schüler dürfen informiert werden, 13.07.2004. Online verfügbar unter <http://www.sz-online.de/nachrichten/eltern-volljaehriger-schueler-duerfen-informiert-werden-718666.html>, zuletzt geprüft am 03.09.2017.

Mcfarland, Melanie (2017): A matter of survival: "The Talk" is a conversation about parents, kids and police. In: *Salon* 2017, 20.02.2017. Online verfügbar unter <http://www.salon.com/2017/02/20/a-matter-of-survival-the-talk-is-a-conversation-about-parents-kids-and-police/>, zuletzt geprüft am 12.08.2017.

Mead, George Herbert (1998): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 28).

Mecheril, Paul (2007): Besehen, beschrieben, besprochen. Die blasse Uneigentlichkeit rassifizierter Anderer. In: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: UNRAST-Verlag, S. 219–228.

Mecheril, Paul (2009): Verfremdungseffekte, Brecht, die Migrationsgesellschaft und ihre Kultur. In: Sabine Hornberg, İnci Dirim, Gregor Lang-Wojtasik und Paul Mecheril (Hg.): Beschreiben – Verstehen – Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland. 1. Aufl. s.l.: Waxmann Verlag GmbH.

Mecheril, Paul (2014): Die Illusion der Inklusion. Bildung und die Migrationsgesellschaft. In: Vielfältiges Deutschland. Bausteine für eine zukunftsfähige Gesellschaft. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 200–216.

Mecheril, Paul (2015): Zwei Dimensionen der Macht, und: wo diese nicht explizit und systematisch auch mit Blick auf ihr Herrschafts- und Gewaltpotenzial berücksichtigt werden, neigt jede Pädagogik, auch die inklusive Anerkennungspädagogik, zur Romantisierung des Pädagogischen. In: *Erwägen-Wissen-Ethik* (26), S. 228–231.

Meißner, Hanna (2010): Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx. Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Diss., 2008. Bielefeld: transcript-Verl. (Gender studies).

Meißner, Hanna (2015): Studies in Ableism – Für ein Vorstellungsvermögen jenseits des individuellen autonomen Subjekts. In: *Zeitschrift für Inklusion*; 2-2015.

Mercer, Geof (2002): Emancipatory Disability Research. In: Colin Barnes, Mike Oliver und Len Barton (Hg.): Disability studies today. Cambridge: Polity, S. 283–299.

- Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.): Rassismus bildet. Bielefeld: Transcript (Soziologische Theorie), S. 41–57.
- Mesquita, Sushila (2011): Ban Marriage! Ambivalenzen der Normalisierung aus queer-feministischer Perspektive. Zugl.: Wien, Univ., Diss., 2010. 1. Aufl. Wien: Zaglossus.
- Meulenbelt, Anja (1993): Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus und Klassismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (rororo rororo-Sachbuch, 9355).
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Grounded theory reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 11–48.
- Meyer, Torsten (2015): What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung. Kulturelle Bildung Online. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/whats-next-arts-education-fuenf-thesen-zur-naechsten-kulturellen-bildung>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: *ZfE* 6 (4), S. 505–514. DOI: 10.1007/s11618-003-0054-x.
- Meyer-Drawe, Käte; Waldenfels, Bernhard (1988): Das Kind als Fremder. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (3), S. 271–287.
- Miller, Patrick B. (2017): Zur Anatomie des wissenschaftlichen Rassismus – Rassistische Reaktionen auf die Leistungen schwarzer Athleten. In: Marion Müller und Christian Steuerwald (Hg.): "Gender", "Race" und "Disability" im Sport. Von Muhammad Ali über Oscar Pistorius bis Caster Semenya. Bielefeld: Transcript (KörperKulturen), S. 111–142.
- Minh Ha, Trinh Thi (1989): Woman, native, other. Writing postcoloniality and feminism. Bloomington: Indiana Univ. Press.
- Mitchell, David; Snyder, Sharon; Ware, Linda (2016): Curricular Cripistemologies: The Crip/Queer Art of Failure. In: Jürgen Budde, Susanne Offen und Anja Tervooren (Hg.): Das Geschlecht der Inklusion. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, v.12/2016), S. 37–53.

Mitscherlich, Alexander; Mitscherlich, Margarete (1977/2007): Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. 20. Aufl. München: Piper (Piper, 168).

Mollenhauer, Klaus (2008): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 7. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl.

Morss, John R. (2000): The Passional Pedagogy of Gilles Deleuze. In: *Educational Philosophy and Theory* 32 (2), S. 185–200. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2000.tb00443.x.

Moser, Tilmann (2001): Dämonische Figuren. Die Wiederkehr des Dritten Reiches in der Psychoanalyse. 1. Aufl., 1. [Dr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch, 3193).

Moser, Vera (2003): Konstruktion und Kritik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mulich, Kate; B., Nathan; Gillis, William (Hg.) (2015): Anarcho-Transhuman. A journal of radical possibility & striving. Issue #2 Science as desire & resistance. Online verfügbar unter <https://anarchotranshumanzine.files.wordpress.com/2015/04/h2.pdf>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Mutzeck, Wolfgang (2008): Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität. Weinheim u.a.: Beltz (Beltz-Taschenbuch, 190).

Nakamura, Lisa (2015): Rassismus, Sexismus und der grausame Optimismus im Gaming. In: Armen Avanesian und Helen Hester (Hg.): *Dea ex machina*. Unter Mitarbeit von Jennifer Sophia Theodor, Gesine Stempel und Stephan Geene. Originalausgabe. Berlin: Merve Verlag (Spekulationen, 425), S. 45–56.

Nancy, Jean-Luc (2017): Was tun? Unter Mitarbeit von Martine Henissart und Thomas Laugstien. 1. Auflage. Zürich, Berlin: Diaphanes (TransPositionen).

Naraian, Srikala (2014): Agency in Real Time? Situating Teachers' Efforts Toward Inclusion in the Context of Local and Enduring Struggles. In: *Teachers College Record* 6 (116), S. 1–38. Online verfügbar unter <http://www.tcrecord.org/library/abstract.asp?contentid=17458>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Naraian, Srikala (2017): Teaching for inclusion. Eight principles for effective and equitable practice. New York, NY: Teachers College Press (Disability, culture, and equity series).

Narayan, Deepa (Hg.) (2005): Measuring empowerment. Cross-disciplinary perspectives. Workshop on Measuring Empowerment: Cross-Disciplinary Perspectives; Weltbank; Workshop on Measuring Empowerment. Washington, DC.

Naue, Ursula (2005): Biopolitik der Behinderung: Die Macht der Norm und des "Normalen". bidok. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/naue-biopolitik.html>, zuletzt geprüft am 01.10.2017.

Neghbian, Gabriele (1992): Gibt es einen Rationalitätsfortschritt in der Argumentation zum Thema Koedukation während der letzten 100 Jahre? In: Harm Paschen, Lothar Wigger und Robert E. Fitzgibbons (Hg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim: Dt. Studien Verl. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 12).

Neugarten, B. L. (1979): Time, age, and the life cycle. In: *The American journal of psychiatry* 136 (7), S. 887–894. DOI: 10.1176/ajp.136.7.887.

Neugarten, Bernice L. (1986): Adult personality: Toward a psychology of the life cycle. In: Bernice L. Neugarten (Hg.): Middle age and aging. A reader in social psychology. Chicago Ill. u.a.: Univ. of Chicago Pr, S. 137–147.

Nietzsche, Friedrich (2004): Zur Genealogie der Moral. Berlin: Akad.-Verl. (Klassiker auslegen, 29).

Niggemann, Janek (2014): Mit schmutzigen Händen die Herzen von Intellektuellen brechen. Zum Verhältnis von Hegemonie und pädagogischer Autorität bei Gramsci. In: *work in progress. work on progress*, S. 203–222. Online verfügbar unter https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/sonst_publicationen/VS_A_RLS_Studienwerk_2014.pdf, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Nussbaum, Martha Craven (2007): Frontiers of justice. Disability, nationality, species membership. First Harvard University Press paperback edition. Cambridge, Massachusetts, London, England: The Belknap Press of Harvard University Press (The Tanner lectures on human values).

Oelkers, Jürgen; Lehmann, Thomas (1990): Antipädagogik. Herausforderung und Kritik. 2., erw. Aufl. Weinheim: Beltz (Reihe Pädagogik).

Ogette, Tupoka (2017): exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen. 1. Auflage. Münster: Unrast.

Oguntoye, Katharina; Lorde, Audre (Hg.) (1992): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Aktualisierte Ausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer-Taschenbücher Die Frau in der Gesellschaft, 11023).

Oliver, Kelly (1993): Julia Kristeva's Feminist Revolutions. In: *Hypatia* 8 (3), S. 94–114.

Oliver, Michael (1990): The politics of disablement. Basingstoke: Palgrave Macmillan (Critical texts in social work and the welfare state).

Onken, Steven J.; Slaten, Ellen (2000): Disability Identity Formation and Affirmation: The Experiences of Persons with Severe Mental Illness. In: *Sociological Practice* 2 (2), S. 99–111. DOI: 10.1023/A:1010136801075.

Oppong, Marvin (2011): Migranten in der deutschen Politik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93316-0>.

Ortmann, Hedwig (1971): Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. Kritik einer bildungspolitischen Leitvorstellung. München: Juventa Verl. (Juventa-Paperback).

Otsuka, Julie; Scholtz, Katja (2014): Wovon wir träumten. Roman. Taschenbuchausg. 1. Aufl. München: Goldmann (Goldmann, 47968).

Ott, Michaela (2005): Gilles Deleuze zur Einführung. Hamburg: Junius (Zur Einführung, 303).

Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2012): Impulse in eine falsche Richtung. Ein Essay zur neuen "Neuen Steuerung" der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Forum Jugendhilfe* (1), S. 17–25.

Peirce, Charles S. (1991): Vorlesungen über Pragmatismus. Hg. v. Elisabeth Walther. Hamburg: Meiner (Philosophische Bibliothek, 435).

Pelletiere, Nicole (2015): Colorado Teacher Shares Heartbreaking Notes From Third Graders. In: *abc News*, 16.04.2015. Online verfügbar unter <http://abcnews.go.com/Lifestyle/colorado-teacher-shares-heartbreaking-notes-graders/story?id=30368103>, zuletzt geprüft am 08.02.2018.

Penny, Laurie (2016): It's easy for rich kids to break the rules. But it's not how the world changes. In: *the guardian*, 25.01.2016. Online verfügbar unter https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/jan/25/transgender-brighton-college-rich-kids-break-rules?CMP=share_btn_fb&fbclid=IwAR3GcKaWN4h5gZVG6fJ1XpvaH1_EoRYpZRa8-h3zcqM3OoW1E0GQhL6bul, zuletzt geprüft am 08.12.2018.

Perkins, Douglas D.; Zimmerman, Marc A. (1995): Empowerment theory, research, and application. In: *American Journal of Community Psychology* 23 (5), S. 569–579. DOI: 10.1007/BF02506982.

Pettigrew, Thomas F.; Tropp, Linda R. (2006): A meta-analytic test of intergroup contact theory. In: *Journal of personality and social psychology* 90 (5), S. 751–783. DOI: 10.1037/0022-3514.90.5.751.

Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2009. Bielefeld: transcript-Verl. (Disability Studies, 7).

Pfaller, Robert (2013): Das Unendliche und das Gute. Der Herrensignifikant in Philosophie, Alltagskultur und Politik. In: Ivo Gurschler, Sándor Ivády und Andrea Wald (Hg.): Lacan 4D. Zu den vier Diskursen in Lacans Seminar XVII. Wien: Turia + Kant, S. 85–106.

Pfützner, Robert (2017): Solidarität bilden. Sozialistische Pädagogik im langen 19. Jahrhundert. Bielefeld: Transcript Verlag (Pädagogik).

Piesche, Peggy (Hg.) (2012): "Euer Schweigen schützt Euch nicht". Audre Lorde und die Schwarze Frauenbewegung in Deutschland. 1. Aufl. Berlin: Orlanda-Frauenverl.

Pirici, Alexandra; Voinea, Raluca (2015): Ein Manifest für das Gynozän. In: Armen Avanesian und Helen Hester (Hg.): *Dea ex machina*. Unter Mitarbeit von Jennifer Sophia Theodor, Gesine Stempel und Stephan Geene. Originalausgabe. Berlin: Merve Verlag (Spekulationen, 425), S. 35–43.

Platte, Andrea (2012): Inklusive Bildung als internationale Leitidee und pädagogische Herausforderung. In: Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz und Carola Kuhlmann (Hg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–162.

Pluth, Ed (2012): Badiou - eine Philosophie des Neuen. Unter Mitarbeit von Harald Etzbach. Hamburg: LAIKA-Verlag (Laika Theorie, Band 9).

Pollard, Sam (Regie) (2017): The Talk. Race in America: Thirteen Production. Online verfügbar unter <http://www.pbs.org/wnet/the-talk/>, zuletzt geprüft am 12.08.2017.

Pratchett, Terry (1994): Total verhext. Ein Roman von der bizarren Scheibenwelt. Dt. Erstveröff. München: Goldmann.

Prenzel, Annedore (1990): Annäherung an eine egalitäre Politik der Differenzgedanken gegen Sexismus und Rassismus. In: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hg.): Geteilter Feminismus. Rassismus, Antisemitismus, Fremdenhaß. Köln: Eigenverl. d. Vereins Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis e. V (Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, 27), S. 127–134.

Prenzel, Annedore (1993/2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: VS-Springer Fachmedien.

Prenzel, Annedore (2010): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. WiFF Fachforum: Von einer Ausländerpädagogik zur inklusiven Frühpädagogik - Neue Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. München, 29.06.2010. Online verfügbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof_Dr_Prenzel.pdf, zuletzt geprüft am 17.02.2018.

Prenzel, Annedore (2016): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit. "Formatives Assessment" im inklusiven Unterricht. In: Bettina Amrhein (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 49–63.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2008): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg (Lehr- und Handbücher der Soziologie).

Puhr, Kirsten (2014): Diversität und Behinderungen. In: Saskia Schuppener, Nora Bernhardt, Mandy Hauser und Frederik Poppe (Hg.): *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 25–32.

Pusch, Luise F. (1999/2014): *Gerecht und Geschlecht. Neue sprachkritische Glossen*. Göttingen: Wallstein-Verl.

Pusch, Luise F. (11.2011): Slutwalk und Schlampenmarsch. In: *Laut & Luise*, 11.08.2011. Online verfügbar unter <http://www.fembio.org/biographie.php/frau/comments/slutwalk-und-schlampenmarsch/>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Pusch, Luise F. (2013): *Die dominante Kuh. Neue Glossen*. 1. Aufl. s.l.: Wallstein Verlag.

Raab, Heike (2016): Re/Visionen - Inklusion, Behinderung und Geschlecht. In: Jürgen Budde, Susanne Offen und Anja Tervooren (Hg.): *Das Geschlecht der Inklusion*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, v.12/2016), S. 119–136.

Radtke, Frank-Olaf (2011): *Kulturen sprechen nicht. Die Politik grenzüberschreitender Dialoge*. Hamburg: Hamburger Edition.

Rancière, Jacques (2002): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verl. (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1588).

Rankine, Claudia; Kellaway, Kate (2015): Claudia Rankine: 'Blackness in the white imagination has nothing to do with black people'. In: *the guardian*, 27.12.2015. Online verfügbar unter <https://www.theguardian.com/books/2015/dec/27/claudia-rankine-poet-citizen-american-lyric-feature>, zuletzt geprüft am 01.10.2017.

Rappaport, Julian (1981): In praise of paradox. A social policy of empowerment over prevention. In: *American Journal of Community Psychology* 9 (1), S. 1–25. DOI: 10.1007/BF00896357.

Reemtsma, Jan Philipp (2013): Vertrauen und Gewalt. Versuch über eine besondere Konstellation der Moderne. Hamburg: Hamburger Edition.

Reichmann, Erwin; Struwe, K.; Müller, U. (1984): Lernbehinderung. In: Erwin Reichmann (Hg.): Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebengewissenschaften. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel (Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis, 10), S. 407–414.

Reimer, Katrin (2008): Umkämpfte Vielfalt. Antirassistische Pädagogik zwischen corporate diversity und Ethnopluralismus. In: Lorenz Huck, Christina Kaindl, Vanessa Lux, Thomas Pappritz, Katrin Reimer und Michael Zander (Hg.): Abstrakt negiert ist halb kapiert. Beiträge zur marxistischen Subjektwissenschaft ; Morus Markard zum 60. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Morus Markard. Marburg: BdWi-Verl. (Forum Wissenschaft Studien, 56), S. 153–174.

Reimer-Gordinskaya, Katrin (2015): Anleitung zum Widerstand? In: *Sozial Extra* 39 (2), S. 47–50. DOI: 10.1007/s12054-015-0017-5.

Reiser, Helmut; Klein, Gabriele; Kreie, Gisela; Kron, Marion (1986): Integration als Prozeß. In: *Sonderpädagogik* Jg. 16, 1986, Nr. 4, S. 154-160 : Lit.

Rendtorff, Barbara (1985): Weibliches Prinzip - weibliche Praxis. Grundlagen für eine feministische Bildungsarbeit. Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss. Giessen: Focus-Verl. (Focus Kritische Universität).

Rendtorff, Barbara (2011): Bildung der Geschlechter. 1. Aufl. s.l.: Kohlhammer Verlag. Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1926208>.

Rendtorff, Barbara (2012): Warum Geschlecht doch etwas Besonderes ist. in: www.portal-intersektionalitaet.de. Online verfügbar unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/rendtorff/>

Rendtorff, Barbara (2014a): Geschlecht als Frage und Begrenzung: Wie über Gender sprechen? In: Anne Fleig (Hg.): Die Zukunft von Gender. Begriff und Zeitdiagnose. Frankfurt, New York: Campus Verlag (Politik der Geschlechterverhältnisse, Band 53), S. 35–50.

Rendtorff, Barbara (2014b): Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In: Hans-Christoph Koller, Rita Casale und Norbert Ricken (Hg.): Heterogenität.

Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), S. 115–130.

Richter, Horst-Eberhard (1981): Engagierte Analysen. Über den Umgang des Menschen mit dem Menschen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verl. (rororo rororo-Sachbuch, 7414).

Ricken, Norbert (Hg.) (2007): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen - Materialien - Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Rieger-Ladich, Markus; Grabau, Christian (2016): Räume und Selbstachtung. Acht Thesen und ein Verdacht. In: Constanze Berndt, Claudia Kalisch und Anja Krüger (Hg.): Räume bilden - pädagogische Perspektiven auf den Raum. Constanze Berndt, Claudia Kalisch, Anja Krüger (Hrsg.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 104–115.

Ringgold, Faith (□): Story Time. How the People Became Color Blind. Online verfügbar unter <http://www.faithinggold.com/ringgold/story.htm>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Ritterfeld, Ute; Hastall, Matthias; Röhm, Alexander (2014): Menschen mit Krankheit oder Behinderung in Film und Fernsehen. Stigmatisierung oder Sensibilisierung? In: *Zeitschrift für Inklusion* (4). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/248>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Roberts, Frank Leon (2016): Black Lives Matter Syllabus. New York University. New York University. Online verfügbar unter <http://www.blacklivesmattersyllabus.com/fall2016/>.

Roggenkamp, Viola (1997): Gibt es einen lesbischen Penisneid? In: *beiträge zur feministischen theorie und praxis* (45), S. 101–114.

Rogoff, Irit (2003): Vom Kritizismus über die Kritik zur Kritikalität. In: *europäisches institut für progressive kulturpolitik* (01). Online verfügbar unter <http://eipcp.net/transversal/0806/rogoff1/de>, zuletzt geprüft am 16.02.2018.

Rolnik, Suely (2018): Zombie-Anthropophagie. Zur neoliberalen Subjektivität. Wien: Turia + Kant.

Römer, Susanne (2014): Kultur durch Sprache – Gebärdensprache als Initiator einer eigenen Kultur. In: *Behindertenpädagogik* 53 (2), S. 147–161.

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Rommelspacher, Birgit (2007): Geschlecht und Migration in einer globalisierten Welt. Zum Bedeutungswandel des Emanzipationsbegriffs. In: Chantal Munsch (Hg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim u.a.: Juventa-Verl. (Geschlechterforschung), S. 49–61.

Rösner, Hans-Uwe (2014): Behindert sein - behindert werden. Texte zu einer dekonstruktiven Ethik der Anerkennung behinderter Menschen. Bielefeld, Berlin: Transcript; De Gruyter.

Rotes Sottosopra (1996): Das Patriarchat ist zu Ende. Es ist passiert, nicht aus Zufall = Il patriarcato è finito ; e' accaduto non per caso. Erstauf. Rüsselsheim: Göttert.

Rothenberg, Birgit (2011): Peer Counseling. In: Albert Lenz (Hg.): Empowerment. Handbuch für die ressourcenorientierte Praxis. Tübingen: Dgvt-Verl. (Fortschritte der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung, 22). Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/rothenberg-peer.html>, zuletzt geprüft am 08.02.2018.

Rotter, Carolin (2012): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2), S. 204–222. Online verfügbar unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10502/>.

Rüger, Ulrich; Haase, Jens; Fassl, Karen; Ernst, Georg; Leibing, Eric (1997): Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Kenntnissen des Therapeuten über die Biographie seines Patienten. In: *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychoanalyse* 43 (4), S. 369–380.

Russell-Walling, Edward (2011): Empowerment. In: Edward Russell-Walling (Hg.): 50 Schlüsselideen Management. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, S. 72–75.

Sachsse, Ulrich (2002): Selbstverletzendes Verhalten. Psychodynamik - Psychotherapie; das Trauma, die Dissoziation und ihre Behandlung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Said, Edward W. (2003): Orientalism. Reprinted with a new preface. London, New York: Penguin Books (Penguin Classics).

Sander, Alfred (2004): Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* Jg. 55, 2004, Nr. 5, S. 240-244 : Lit.

Sanders, Olaf (2008): Deleuze/Guattaris Pädagogik des Begriffs. In: Christiane Thompson und Gabriele Weiß (Hg.): Bildende Widerstände - widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. 1. Aufl. Bielefeld: transcript Verlag (Pädagogik), S. 215-234.

Sanyal, Mithu M. (2009): Vulva. Die Enthüllung des unsichtbaren Geschlechts. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.

Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Schöningh.

Schäfer, Alfred (2014): Autorisierende Verführung als pädagogische Entpolitisierungsstrategie. In: Alfred Schäfer (Hg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh (Theorieforum Pädagogik, Band 6), S. 67-92.

Schäper, Sabine (2013): Inklusion als selbstreflexives Projekt. Impulse aus der Foucaultschen Ethik der Transformation. In: *Behindertenpädagogik : Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter* 52 (4), S. 353-369.

Scheu, Bringfriede; Autrata, Otger (2013): Partizipation und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schiermeyer-Reichl, Ines (2016): Diagnostik heißt (An-)Erkennen - mein Gegenüber und mich selbst. In: Bettina Amrhein (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 134-153.

Schildmann, Ulrike (2004): Normalismusforschung über Behinderung und Geschlecht. Eine empirische Untersuchung der Werke von Barbara Rohr und Annedore Prengel (Konstruktionen von Normalität, 4). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80953-7>.

Schildmann, Ulrike (2009): Normalität. In: Markus Dederich und Wolfgang Jantzen (Hg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 204–208.

Schildmann, Ulrike (2016): Von der (reflexiven) Koedukation zur (reflexiven) Inklusion. Ein Hürdenlauf der besonderen Art. In: Jürgen Budde, Susanne Offen und Anja Tervooren (Hg.): Das Geschlecht der Inklusion. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, v.12/2016), S. 75–95.

Schildmann, Ulrike (2017): Leistung in der Inklusiven Pädagogik - normalismustheoretisch reflektiert. In: Birgit Lütje-Klose, Mai-Anh Boger, Benedikt Hopmann und Phillip Neumann (Hg.): Leistung Inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. 2 Bände. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, 1), S. 83–90.

Schlack, Robert; Kurth, Bärbel-Maria; Hölling, Heike (2008): Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Daten aus dem bundesweit repräsentativen Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). In: *Umweltmedizin in Forschung und Praxis*, S. 245–260. Online verfügbar unter <http://edoc.rki.de/oa/articles/reH8q4ULJcpSY/PDF/28tgPU5RAfa.pdf>.

Schlichting, Helga (2014): Eine Schule für die meisten oder eine Schule für ALLE. Inklusive Schule im Kontext Komplexer Behinderung. In: Saskia Schuppener, Nora Bernhardt, Mandy Hauser und Frederik Poppe (Hg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 141–148.

Schmidbauer, Wolfgang (1998): Er hat nie darüber geredet. Das Trauma des Krieges und die Folgen für die Familie. Stuttgart: Kreuz.

Schmidbauer, Wolfgang (2007): Das Helfersyndrom. Hilfe für Helfer. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo-Sachbuch, 62208). Online verfügbar unter http://deposit.dnb.de/cgi-bin/dokserv?id=2813391&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.

Schmincke, Imke (2015): Von der Befreiung der Frau zur Befreiung des Selbst. Eine kritische Analyse der Befreiungssemantik in der (Neuen) Frauenbewegung. In: Pascal Eitler und Jens Elberfeld (Hg.):

Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung - Politisierung - Emotionalisierung. Bielefeld: Transcript Verl. (Histoire, 79), S. 217–237.

Schmincke, Imke (2016): Von Emanzipation zu Empowerment? Die Wirkung der Frauenbewegung in den Aussagen junger Studierender von 1981 und 2012. In: *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* (Sonderheft 3).

Schnath, Matthias (2015): Inklusion - Einschluss in den „Großen Freiheitsstall“. Zum Stand der Reform der sozialhilferechtlichen Eingliederungshilfe. In: *Standpunkt: sozial* 2015, Nr. 1, S. 85-98 : Anm.

Schnebel, Karin B. (2015): Selbstbestimmung oder Geschlechtergerechtigkeit. Wiesbaden: Springer VS.

Schnell, Irmtraud (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Zugl.: Heidelberg, Pädag. Hochsch., Diss., 2002 u.d.T.: Schnell, Irmtraud: Die Bestrebungen um die Gemeinsamkeit der Verschiedenen - Kräfte und Gegenkräfte - aufgezeigt an der Geschichte der Bewegung für gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung in der BRD seit etwa 1970. Weinheim: Juventa.

Schöler, Jutta (2009): "Geistig Behinderte" am Gymnasium - Integration an der Schule für "Geistig Behinderte". bidok. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-gymnasium.html>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Schöler, Jutta (2010): Kinder gehören zusammen: UN-Recht stützt Elternrecht. In: *Ästhetik & Kommunikation* 41 (151), S. 59–63. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-kinder.html>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Schönwiese, Volker (1981): Die Einbeziehung Betroffener in die Rehabilitationsforschung. Rehabilitationsforschung in Österreich. Instituts für Arbeitswissenschaftliche Forschung. Wien, 25.09.1981. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoenwiese-rehabilitationsforschung.html>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Schönwiese, Volker (2016): Behindertenbewegungen. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz

(Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (utb-studie-e-book, 8643), S. 44–48.

Schrader, Kathrin; Langsdorff, Nicole von (2014): Im Dickicht der Intersektionalität. 1. Auflage. Münster: Unrast (Unrast transparent Geschlechterdschungel, Band 4).

Schroeder, Joachim (2016): Kanada kann auch anders. In: *Zeitschrift für Inklusion*; 4-2016 (4).

Schrupp, Antje (2005): Affidamento. Oder: Warum (und wann) Beziehungen zwischen Frauen die Grundlage weiblicher Freiheit sind. Online verfügbar unter <http://www.antjeschrupp.de/affidamento>, zuletzt geprüft am 01.10.2017.

Schrupp, Antje (2017): Lasst uns uneinig bleiben! In: *Die Zeit*, 27.11.2017. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/kultur/2017-11/feminismus-sexismus-antifeminismus-debatte-10nach8>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Schultz, Dagmar (1999): Ein Leben, das wir weitertragen werden. May Ayim (1960-1996). In: Claudia Brügge (Hg.): Frauen in ver-rückten Lebenswelten. Ein Lesebuch zu Frauen und Psychiatrie. 1. Aufl. Bern: eFeF-Verl., S. 139–164.

Schumann, Brigitte (2007): "Ich schäme mich ja so!". Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle". Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 2006. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt-Forschung).

Schumann, Brigitte (2016): "Auf dem Weg zur Inklusion" oder zur "Sonderpädagogisierung" der allgemeinen Schule? In: Bettina Amrhein (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 168–177.

Schüssler Fiorenza, Elisabeth (2001): Wisdom ways. Introducing feminist biblical interpretation. Maryknoll NY: Orbis Books.

Schütz, Anna (2015): Schulkultur und Tischgemeinschaft. Eine Studie zur sozialen Situation des Mittagessens an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schwarz-Friesel, Monika (2018): "Die Menschheit hat nach Auschwitz nichts gelernt". Online verfügbar unter <https://derstandard.at/2000074678346/Die-Menschheit-hat-nach-Auschwitz-nichts->

gelernt?ref=article&fbclid=IwAR31GwLPyOvQZlstO5rMFOTpX6q0kThKheOLCluqgvkgnYa-POijGjYyPeM, zuletzt geprüft am 08.12.2018.

Scully, Jackie Leach (2008): Disability bioethics. Moral bodies, moral difference. Lanham: Rowman & Littlefield (Feminist constructions).

Searles, Harold F. (1972): Das Bestreben, den anderen verrückt zu machen. Ein Element in der Ätiologie und Psychotherapie der Schizophrenie. In: Gregory Bateson (Hg.): Schizophrenie und Familie. Beiträge zu einer neuen Theorie. 11.-14. Tsd. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Theorie), S. 128–167.

Sedgwick, Eve Kosofsky (2004): Touching feeling. Affect, pedagogy, performativity. 2. pr. Durham, NC: Duke University Press (Series Q).

Sedgwick, Eve Kosofsky (2008): Epistemology of the closet. Berkeley Calif. u.a.: Univ. of California Press (A Centennial book).

Seithe, Mechthild; Heintz, Matthias (2015): Dekonstruktion der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen der neoliberalen Sozialpolitik. In: *Sozial Extra* 39 (2), S. 42–46. DOI: 10.1007/s12054-015-0016-6.

Seitter, Walter (2001): Nachwort. In: Michel Foucault und Walter Seitter (Hg.): Das Leben der infamen Menschen. Berlin: Merve-Verl. (Internationaler Merve-Diskurs, 232), S. 49–69.

Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik. Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. In: *Zeitschrift für Inklusion* 1 (1). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184>.

Shavit, Zohar (2008): Es war einmal ein Krieg. Jüdische und nichtjüdische Kriegs- und Nachkriegskindheit und –jugend in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Gabriele von Glasenapp und Hans-Heino Ewers (Hg.): Kriegs- und Nachkriegskindheiten. Studien zur literarischen Erinnerungskultur für junge Leser. Frankfurt am Main: Lang (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien, 57), S. 51–68.

Sierck, Udo (2017): Widerspenstig, eigensinnig, unbequem. Die unbekannte Geschichte behinderter Menschen. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Sierck, Udo; Radtke, Nati (2013): Budenzauber Inklusion. 1. Aufl. Neu-Ulm: AG-SPAK-Bücher.

Simons, Robert (2008): Control in an age of empowerment. In: *Harvard business review* ; 2003,Mar. und 2000,Apr.

Skrobek, Sonja (2017): Holocaust-Erziehung in der Grundschule. Masterarbeit. Universität Bielefeld, Bielefeld. Fakultät für Erziehungswissenschaft.

Sliwka, Anne (2010): From homogeneity to diversity in German education. In: Tracey Burns (Hg.): Educating teachers for diversity. Meeting the challenge. Paris: OECD (Educational Research and Innovation), S. 205–217.

Sliwka, Anne (2014): Von "Heterogenität als Problem" zu "Diversität als Gewinn". Alberta/Kanada als Vorbild für den Weg zur inklusiven Bildung. In: Saskia Schuppener, Nora Bernhardt, Mandy Hauser und Frederik Poppe (Hg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 168–184.

Smith, S. (1977): The golden fantasy. A regressive reaction to separation anxiety. In: *The International journal of psycho-analysis* 58 (3), S. 311–324.

Sohns, Armin (2007): Empowerment als Leitlinie Sozialer Arbeit. In: Brigitta Michel-Schwartz (Hg.): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 73–99.

Soiland, Tove (2011): Queer, flexibel, erfolgreich. Haben dekonstruktive Ansätze den Feminismus entwaffnet? In: *ak - analyse & kritik - zeitung für linke Debatte und Praxis* (558). Online verfügbar unter https://www.akweb.de/ak_s/ak558/27.htm, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Soiland, Tove (2014): Jenseits von Sex und Gender. Die sexuelle Differenz - Zeitdiagnostische Interventionen von Seiten der Psychoanalyse. In: Anne Fleig (Hg.): Die Zukunft von Gender. Begriff und Zeitdiagnose. Frankfurt, New York: Campus Verlag (Politik der Geschlechterverhältnisse, Band 53), S. 97–125.

Solanas, Valerie (1968): Manifest der Gesellschaft zur Vernichtung der Männer, S.C.U.M.

Soler, Colette (2002): L'inconscient à ciel ouvert de la psychose. Toulouse: Presses universitaires du Mirail (Psychanalyse &).

Sow, Noah (2008): Deutschland schwarz weiß. Der alltägliche Rassismus. München: Bertelsmann.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008a): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Unveränd. Nachdr. Wien: Turia + Kant (Es kommt darauf an, 6).

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008b): Righting wrongs. Unrecht richten. 1. Aufl. Zürich: Diaphanes (TransPositionen).

Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): Outside in the teaching machine. New York, NY: Routledge.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2014): Kritik der postkolonialen Vernunft. Hin zu einer Geschichte der verrinnenden Gegenwart. Stuttgart: Kohlhammer.

St. Pierre, Elizabeth Adams (1996): The space of nomadic enquiry. deterritorializing mental space and the space of the field. Annual Meeting of the American Educational Research Association. American Educational Research Association. New York, NY, April 1996.

Staudigl, Michael (2012): Racism. On the phenomenology of embodied desocialization. In: *Cont Philos Rev* 45, S. 23–39. DOI: 10.1007/s11007-011-9206-5.

Stechow, Elisabeth von (2016): Sonderpädagogik als Pädagogik für besondere Schulen. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (utb-studie-e-book, 8643), 32.36.

Stehr, Johannes (2006): Normalität und Abweichung. In: Albert Scherr (Hg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 130–134.

Steins, Gisela; Weber, Pia Anna; Welling, Verena (2014): Von der Psychiatrie zurück in die Schule: Reintegration bei Schulabsentismus. Konzepte - Begründungen - Materialien. Wiesbaden: Springer VS (Psychologie in Bildung und Erziehung). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-03426-9>.

Stenger, Ursula (2009): Wege aus der Ohn-macht. Das innere Geschehen der Macht in Prozessen von Bildung und Erziehung. In: Eckart Liebau (Hg.): Lebensbilder - Streifzüge in Kunst und Pädagogik. Oberhausen: ATHENA-Verlag (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, 12), S. 61–78.

Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien: Turia + Kant.

Stinkes, Ursula (2016): Phänomenologische Zugänge. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (utb-studie-e-book, 8643), S. 66–70.

Stoll, Jan (2017): Behinderte Anerkennung? Interessenorganisationen von Menschen mit Behinderungen in Westdeutschland seit 1945. Frankfurt, New York: Campus Verlag (Disability History, 3).

Störtländer, Jan Christoph (2017/2018): Bildung und Befähigung. Eine qualitative Studie zu kritisch-konstruktiver Didaktik und Capabilities Approach. Dissertation betreut von Barbara Koch-Priewe und Holger Ziegler. Bielefeld. (im Erscheinen bei Weinheim: Beltz-Juventa).

Strauss, Anselm L. (2011): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Grounded theory reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 69–78.

Streeck-Fischer, Annette (2006): Trauma und Entwicklung. Adoleszenz – frühe Traumatisierungen und ihre Folgen ; mit 45 Tabellen. Stuttgart: Schattauer.

Ströter, Bettina (2005): Frau ohne Gewicht. Magersucht im Wirkungsfeld von Nahrung, Kultur und Geschlecht. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2004 u.d.T.: Ströter, Bettina: Genus - Bindung - System. Königstein im Taunus: Helmer.

Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage

GmbH Wiesbaden (Qualitative Sozialforschung, 15). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91968-3>.

Strübing, Jörg (2014): Was ist Grounded Theory? In: Jörg Strübing (Hg.): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Qualitative Sozialforschung), S. 9–35.

Swiderski, Jana (2008): Die Bildung der Bedürfnisse. Bildungstheoretische, sozialphilosophische und moralpädagogische Perspektiven. Zugl.: Berlin, Univ., Diss., [2005]. Paderborn: Schöningh.

Taylor, Astra (2010): Examined life. Unter Mitarbeit von Kwame Anthony Appiah, Judith Butler, Michael Hardt, Martha Nussbaum, Peter Singer, Avital Ronell et al. Berlin: Suhrkamp (Filmedition Suhrkamp, 22).

Taylor, Keeanga-Yamahatta (2017): Don't Deride Liberals Who Attended the Women's March—Recruit Them to Radical Politics. In: *In these times*, 23.01.2017. Online verfügbar unter <http://inthesetimes.com/article/19837/womens-march-donald-trump-protest-radical-politics-socialism>, zuletzt geprüft am 12.08.2017.

Tenorth, Heinz-Elmar (2006a): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Lutz Raphael (Hg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München: Oldenbourg (Ordnungssysteme, 20), S. 497–520.

Textor, Annette (2007): Analyse des Unterrichts mit "schwierigen" Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).

Textor, Annette (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, Sonderpädagogik, 4340).

The New York Times (Hg.) (2016): Is Criticism of Identity Politics Racist or Long Overdue? In: *The New York Times* 2016, 23.11.2016. Online verfügbar unter <https://www.nytimes.com/roomfordebate/2016/11/23/is-criticism-of-identity-politics-racist-or-long-overdue?action=click&contentCollection=Opinion&module=RelatedCoverage®ion=Marginalia&pgtype=article>, zuletzt geprüft am 04.08.2017.

Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram (2011): Empowerment und Sozialraumorientierung in der professionellen Unterstützung von Menschen mit Behinderungen. In: Dorothea Lampke (Hg.): Örtliche Teilhabebplanung mit und für Menschen mit Behinderungen. Theorie und Praxis. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss, S. 269–284.

Thompson, Christiane (2005): The Non-transparency of the Self and the Ethical Value of Bildung. In: *J Philosophy of Education* 39 (3), S. 519–533. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2005.00451.x.

Thürmer-Rohr, Christina (1992): Vagabundinnen. Feministische Essays. 6. Aufl. Berlin: Orlanda-Frauenverl.

Tippelt, Rudolf; Lindemann, Barbara (2016): Lernende Regionen und Kooperation: Organische Solidarität als Herausforderung. In: Constanze Berndt, Claudia Kalisch und Anja Krüger (Hg.): Räume bilden - pädagogische Perspektiven auf den Raum. Constanze Berndt, Claudia Kalisch, Anja Krüger (Hrsg.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 203–213.

Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (Hg.) (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.

Trescher, Hendrik (2014): Behinderung als demokratische Konstruktion. Zum objektiven Sinn und ‚cultural impact‘ der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: *Zeitschrift für Inklusion* (4). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/195>.

Trescher, Hendrik (2015): Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebbarrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung (Research).

Trescher, Hendrik (2017): Zur bürokratischen Überformung der Subjekte. In: Miriam Meuth (Hg.): Wohn-Räume und pädagogische Orte. Erziehungswissenschaftliche Zugänge zum Wohnen. Wiesbaden: Springer VS (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, Band 16), S. 245–266.

Triangle: Triangle Program. Canada's only LGBTQ High School. Online verfügbar unter <http://triangleprogram.ca/>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Trömel-Plötz, Senta (1992): *Vatersprache - Mutterland. Beobachtungen zu Sprache und Politik*. 1. Aufl. München: Verl. Frauenoffensive.

Trömel-Plötz, Senta (2007): *Frauensprache. Sprache der Veränderung*. 1. Aufl. München: Verl. Frauenoffensive.

Tuider, Elisabeth (2012): *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa-Verl. (Edition Sozial).

Uhlig, David (2018): (Un)Geliebte Erbschaften. Gedenken im Kontext transgenerationaler Verstrickung. In: Micha Brumlik, Marina Chernivsky, Max Czollek, Hannah Peaceman, Anna Schapiro und Lea Wohl von Haselberg (Hg.): *Gegenwartsbewältigung*. Berlin: Neofelis (Jalta, 2/2018), S. 112–118.

Velho, Astride (2010): (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.): *Rassismus bildet*. Bielefeld: Transcript (Soziologische Theorie), S. 113–137.

Vereinte Nationen (2008): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf;jsessionid=8C777924F002E1FF28B94A58E8A32A2B?__blob=publicationFile&v=3, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Vilela-Lixfeld, Ana Karina (2013): Möglichkeiten einer Pädagogik der Befreiung. In: *Behindertenpädagogik* (3), S. 243–254.

Villa, Paula-Irene (2011): Der Tanz der Konstruktionen: Tango und Geschlecht. In: Paula-Irene Villa (Hg.): *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. Teilw. zugl.: Bonn, Univ., Diss., 1998. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Geschlecht & Gesellschaft, 23), S. 279–308.

Villa, Paula-Irene (2017): Eure Gefühle sind mir schnuppe. In: *Die Zeit*, 10.02.2017. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/kultur/2017-02/milo-yiannopoulos-populismus-usa-donald-trump-breitbart-10nach8>, zuletzt geprüft am 01.10.2017.

Voci, Alberto; Hewstone, Miles (2016): *Intergroup Contact and Prejudice Toward Immigrants in Italy. The Mediation Role of Anxiety and the*

Moderational Role of Group Salience. In: *Group Processes & Intergroup Relations* 6 (1), S. 37–54. DOI: 10.1177/1368430203006001011.

Volkan, Vamik D.; Ast, Gabriele; Greer, William F. (2002): *The Third Reich in the unconscious. Transgenerational transmission and its consequences*. New York NY u.a.: Brunner-Routledge.

Wacquant, Loïc J. D. (1996): *Auf dem Weg zu einer sozial Praxeologie*. In: Pierre Bourdieu und Loïc J. D. Wacquant (Hg.): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2010): *Responsive Ethik zwischen Antwort und Verantwortung*. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 58 (1). DOI: 10.1524/dzph.2010.0006.

Waldschmidt, Anne (2003a): *Selbstbestimmung als behinderten-politisches Paradigma – Perspektiven der Disability Studies*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (8), S. 13–20.

Waldschmidt, Anne (2003b): *Die Flexibilisierung der "Behinderung". Anmerkungen aus normalismustheoretischer Sicht, unter besonderer Berücksichtigung der "International Classification of Functioning, Disability and Health" (ICF)*. In: *Ethik in der Medizin* 15, S. 191–202.

Waldschmidt, Anne (2012): *Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer*. 2., korrigierte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.

Waldschmidt, Anne (2013a): *Eine andere Geschichte schreiben? Überlegungen zur Historiografie von 'Behinderung' im Anschluss an die Disability Studies*. In: Oliver Musenberg (Hg.): *Kultur - Geschichte - Behinderung. Die kulturwissenschaftliche Historisierung von Behinderung*. 1. Aufl. Oberhausen: Athena, S. 101–120.

Waldschmidt, Anne (2013b): *Normalität*. In: Ulrich Bröckling (Hg.): *Glossar der Gegenwart*. Orig.-Ausg., 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2381), S. 190–196.

Walgenbach, Katharina (2007): *Gender als interdependente Kategorie*. In: Katharina Walgenbach, Gabriele Dietze, Antje Hornscheidt und Kerstin Palm (Hg.): *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen: Budrich, S. 23–64.

Walgenbach, Katharina (2018): Replik. In: Oliver Musenberg, Judith Riegert und Teresa Sansour (Hg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant? Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (pädagogische differenzen), S. 143–156.

Walgenbach, Katharina; Dietze, Gabriele; Hornscheidt, Antje; Palm, Kerstin (Hg.) (2007): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Budrich.

Walgenbach, Katharina; Reher, Friederike (2016): Reflecting on privileges. Defensive strategies of privileged individuals in anti-oppressive education. In: *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 38 (2), S. 189–210. DOI: 10.1080/10714413.2016.1155957.

Weigand, Stephan (2015): Inklusiv und repressiv. Zur Herrschaftsförmigkeit der reformierten Psychiatrie. In: Cora Schmechel, Fabian Dion, Kevin Dudek und Mäks* Roßmöller (Hg.): Gegendiagnose. Beiträge zur radikalen Kritik an Psychiatrie und Psychologie. 1. Auflage. Münster: edition assemblage (Get well soon, 1), S. 20–46.

Weinmann, Ute (2003): Normalität und Behindertenpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weishaupt, Horst (2016): Bildung für alle? Regionale Bildungsstrukturen und Bildungschancen. In: Constanze Berndt, Claudia Kalisch und Anja Krüger (Hg.): Räume bilden - pädagogische Perspektiven auf den Raum. Constanze Berndt, Claudia Kalisch, Anja Krüger (Hrsg.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 193–202.

Weiß, Gabriele (2008): Ermöglichende und verhindernde Ausdrucksformen. In: Christiane Thompson und Gabriele Weiß (Hg.): Bildende Widerstände - widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. 1. Aufl. Bielefeld: transcript Verlag (Pädagogik), S. 145–164.

Weisser, Jan (2004): Was leistet die Diskursanalyse in der Sonderpädagogik? In: *Heilpädagogik online : die Fachzeitschrift im Internet* 3 (4).

Weisser, Jan (2005): Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. 1. Aufl. Bielefeld: transcript Verlag (KörperKulturen).

Weisser, Jan (2007): Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung. In: *Behindertenpädagogik* (3/4), S. 237–249.

Weisser, Jan (2013): DisabiLiTy STudies in EducaTion. Kritische Wissensaktivitäten entfalten. In: Markus Dederich, Holger Burckhart, Christian Münner und Peter Rödler (Hg.): *Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik*. Orig.-Ausg. Gießen: Psychosozial-Verl. (Therapie & Beratung), S. 261–290.

Welsch, Wolfgang (1987): *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: VCH Acta humaniora.

Werning, Rolf; Lütje-Klose, Birgit (2003): *Einführung in die Lernbehindertenpädagogik*. Mit zahlreichen Übungsaufgaben. München u.a.: Reinhardt (UTB [für Wissenschaft], 2391).

Wetterer, Angelika (2002): Strategien rhetorischer Modernisierung. Gender Mainstreaming, Managing Diversity und die Professionalisierung der Gender-Expertinnen. In: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien* Jg. 20 (H. 3), S. 129–148.

Wimmer, Michael (2007): Wie dem Andern gerecht werden? In: Alfred Schäfer (Hg.): *Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit*. Paderborn: Schöningh (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), S. 155–184.

Wimmer, Michael (2014): Vergessen wir nicht - den Anderen! In: Hans-Christoph Koller, Rita Casale und Norbert Ricken (Hg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), S. 219–240.

Winker, Gabriele (2015): *Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft*. Bielefeld: transcript-Verl. (X-Texte).

Winkler, Michael (2008): Formationen der Ausgrenzung — Skizzen für die Theorie einer diskursiven Ordnung. In: Roland Anhorn, Frank Bettinger und Johannes Stehr (Hg.): *Sozialer Ausschluss und soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis sozialer Arbeit*. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl für Sozialwiss, S. 107–127.

- Wisselinck, Erika (1984): *Frauen denken anders*. 4. Aufl. Wiesbaden: Feministischer Buchverlag.
- Withers, A. J. (2014): Disability, Divisions, Definitions, and Disablism. When Resisting Psychiatry Is Oppressive. In: Bonnie Burstow, Brenda A. LeFrançois und Shaindl Diamond (Hg.): *Psychiatry disrupted. Theorizing resistance and crafting the (r)evolution*. Montreal: McGill-Queen's University Press, S. 114–128.
- Wocken, Hans (2009): *Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren*. Frankfurt. Online verfügbar unter http://www.inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf, zuletzt geprüft am 01.10.2017.
- Wocken, Hans (2015): Dekategorisierung. Eine Einladung zur kategorialen Bescheidenheit. Sozialpsychologische Grundlagen und inklusionspädagogische Konsequenzen. In: *VHN* 84 (2), S. 100. DOI: 10.2378/vhn2015.art12d.
- Wollrad, Eske (2010): Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.): *Rassismus bildet*. Bielefeld: Transcript (Soziologische Theorie), S. 141–162.
- Wulff, Erich (1972): *Psychiatrie und Klassengesellschaft. Zur Begriffs- und Sozialkritik der Psychiatrie und Medizin*. Frankfurt am Main: Athenäum-Verl. (Fischer Athenäum Taschenbücher, 4005).
- Yeboah, Amma; Hamaz, Sofia (2013): Empowerment nach dem Phoenix-Ansatz. In: Heinrich-Böll- Stiftung (Hg.): *Migration Integration Diversity: Empowerment*. MID-Dossier. Berlin, S. 101–107.
- Young, Lola (1996): Missing persons: Fantasising Black Women in Black Skin, White Masks. In: Alan Read (Hg.): *The fact of blackness. Frantz Fanon and visual representation*. London: Inst. of Contemporary Arts, S. 86–101.
- Yousafzai, Malala; McCormick, Patricia (2015): *Malala. Meine Geschichte* (Fischer).
- Ziemen, Kerstin (2003): *Integrative Pädagogik und Didaktik*. Aachen: Shaker (Berichte aus der Pädagogik).

Ziemen, Kerstin (Hg.) (2008): Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. 1. Aufl. Oberhausen: Athena-Verl. (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, 15).

Ziemen, Kerstin (2012): Reflexion Inklusion und Didaktik. In: *Zeitschrift für Inklusion* (3). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/50>, zuletzt geprüft am 18.02.2018.

Ziemen, Kerstin (2016): De-Kategorisierung. In: *VHN* 85 (2), S. 93–97. DOI: 10.2378/vhn2016.art12d

Zinnecker, Jürgen (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim: Beltz (Beltz-Studienbuch, 94).

Zizek, Slavoj (2009): The plague of fantasies. London: Verso (The essential Žižek).

Zizek, Slavoj (2012): Allegro moderato – Adagio. Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst! In: Sandra Evans und Schamma Schahadat (Hg.): Nachbarschaft, Räume, Emotionen. Bielefeld: Transcript (Stadt- und Raumsoziologie), S. 31–62.

Žižek, Slavoj (2014): Was ist ein Ereignis? Frankfurt am Main: Fischer (Fischer Wissenschaft).

Zizek, Slavoj (2015): Der neue Klassenkampf. Die wahren Gründe für Flucht und Terror. Berlin: Ullstein (Ullstein Streitschrift).

Žižek, Slavoj (2016): Den Kommunismus neu erfinden. In: *Neues Deutschland*, 13.01.2016. Online verfügbar unter <https://www.neues-deutschland.de/artikel/997777.den-kommunismus-neu-erfinden.html?fbclid=IwAR3iAYmobcrugSbgN3mRJJuqUaZvflyTDRFcCa5f nLd0eoPJoBI9oeyeu-js>, zuletzt geprüft am 08.12.2018.