

Ann-Marie Restayn, Andreas Köpfer & Jörg Wittwer

Der ‚autistische Körper‘ – eine empirische Perspektivierung vor dem Hintergrund schulischer Fähigkeitserwartungen

Zusammenfassung

Im Artikel erkunden wir auf Grundlage empirischen Materials, wie sich durch Fähigkeits-, Lern- und Verhaltenserwartungen von Lehrpersonen Körperentwürfe des ‚Autistischen‘ relational formen. Zur Diskussion der Ergebnisse werden Theorieangebote der Critical (und Queer) Disability Studies und Critical Autism Studies herangezogen und unter Rekurs auf ‚Neue Materialismen‘ die Frage nach einer veränderten Lesart nicht-normativer Körper aufgeworfen.

Schlüsselwörter: Autismus, Körper, Fähigkeitserwartungen

The ‘autistic body’ – empirical perspectives regarding ability expectations in schools

Abstract in English

Based on empirical research, the article examines how teacher expectations of abilities and (learning) behavior relationally form bodily images of ‘autism’. The empirical findings are discussed from the perspectives of Critical (and Queer) Disability Studies and Critical Autism Studies. Drawing on theories of New Materialism, we unfold a different understanding of non-normative bodily constitutions.

Keywords: autism, body, ableism

1. Körper als soziale Praxis

In einem sozialwissenschaftlichen Sinne können Körper als soziale Praxis verstanden werden. Sie werden in gesellschaftlichen Zusammenhängen „unweigerlich vergeschlechtlicht, sozial klassifiziert, ethnisch und kulturell codiert sowie Normalitäts- und Ästhetikdiskursen unterworfen“ (Bruner, 2005, S. 33). Unter schulischen Bedingungen und darin enthaltenen (Fähigkeits-)Erwartungen und Differenzsetzungen werden Kinder körperlich erschlossen und vermessen – und erschließen ihrerseits Lernräume: Sie richten ihren Körper aus, verorten ihn und verhalten sich körperlich zu Lernsituationen (Schroer, 2003). Während in der Körpersoziologie lange Zeit der ‚normale‘ Körper als Ausgangspunkt von Analyseperspektiven diente, wurde der ‚abweichende‘, der ‚behinderte‘ Körper überwiegend in der leibphänomenologischen Behindertenpädagogik thematisiert (Dederich, 2007). Im Kontext der unter ‚Disability Studies‘ firmierenden Forschungszugänge, die Behinderungen und Benachteiligungen primär unter Fokussierung gesellschaftlicher Erwartungen und Barrieren analysieren (Koebsell & Hirschberg, 2021; Weisser, 2005), haben sich diese bislang getrennt voneinander verlaufenden Diskursstränge aufeinander zubewegt und bieten Nährboden für sozialwissenschaftliche Perspektivierungen ‚abweichender‘ Körper (z.B. Gugutzer & Schneider, 2007; Tervooren, 2003).

2. Der ‚abnorme‘ Körper

Der Deutungschoke eines ‚klinischen Blicks‘, der mit einer medizinischen Perspektive verknüpft ist, werden in den Disability Studies soziale, kulturelle und relationale Betrachtungen von Behinderung entgegengestellt. Damit wird einerseits eine sogenannte körperliche Schädigung abgegrenzt von ‚Behinderung‘, die erst durch Umweltfaktoren aufgerufen wird, andererseits Behinderung zu einer ubiquitären „Lebenserfahrung, [...] deren Erforschung zu Kenntnissen führt, die für alle Menschen und die allgemeine Gesellschaft relevant sind“ (Waldschmidt, 2005, S. 13). Hierdurch werden Barrieren in der Umwelt in den Fokus gerückt und der ‚behinderte‘ Körper in der Gesellschaft (wieder) sichtbar gemacht. Dennoch kann diese Perspektive Gefahr laufen, an der Aufrechterhaltung eines Dualismus zwischen Körper und Gesellschaft mitbeteiligt zu sein. Allerdings rückt ein kulturelles Modell von Behinderung (Waldschmidt, 2005) den Körper als soziales und kulturelles Produkt (Gugutzer & Schneider, 2007, S. 47) verstärkt in den Blick, Behinderung wird damit immer wieder neu hervorgebracht. Während Körper hier analytisch häufig unter Bezugnahme auf wissenssoziologisch-diskurstheoretische und/oder leibphänomenologische Theorien (Dederich, 2007; Waldschmidt, 2007) gefasst werden, sind Körperentwürfe im Bereich Autismus-Spektrum in den Disability Studies bislang wenig beleuchtet. Dies ist verwunderlich, da innerhalb der Critical Autism Studies die körperliche Entität von Autismus zunehmend diskutiert wird (z.B. Milton, 2014, in Rekurs auf Schütz, 1967 und Merleau-Ponty, 1945). Hier findet sich eine Gegenperspektive zum wissbaren ‚autistischen‘, sensorisch abnormen Körper, der im vorherrschenden biomedizinischen Diskurs allenfalls über Gehirnfunktionen erklärt und damit regierbar gemacht wird (Smith, 2016). Mit diesem Artikel intendieren wir erstens, einen Beitrag zur weiterführenden Perspektivierung der schulischen Konstruktion ‚autistischer Körper‘ entlang von Fähigkeitserwartungen zu leisten, indem wir, unter Bezugnahme auf Daten aus einer explorativen Interviewstudie, den ‚autistischen‘ (Schüler-)Körper aus Sicht von Lehrkräften rekonstruieren und mittels Theorieangeboten der Critical (und Queer¹) Disability Studies und Critical Autism Studies diskutieren. Dabei nehmen wir eine ableismuskritische Perspektive ein und fokussieren auf gesellschaftliche und schulische Fähigkeitszuschreibungen, die an Bildungssubjekte und deren Körper gerichtet werden. Campbell (2009) beschreibt Ableism als „network of beliefs, processes and practices, that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as perfect, species-typical and therefore essential and fully human“ (S. 5) und greift dabei Körper als relevante Entität auf. Zweitens möchten wir unter Rekurs auf sogenannte ‚Neue Materialismen‘ die Frage nach einer veränderten Lesart von (nicht normativen) Körpern jenseits radikal-konstruktivistischer oder naturalistischer Positionierungen aufwerfen, die sich anschlussfähig an ein kulturelles Modell von Behinderung zeigt. Hierdurch soll eine vermittelnde Perspektive für die Diskussion um Behinderungsverständnisse im Spannungsfeld von essentialistischen/naturalistischen und sozial-konstruktivistischen Zugängen – gerade vor dem Hintergrund der Inklusionsdebatte (Bärmig et al., 2021) – eröffnet werden.

3. Der ‚autistische Körper‘ in Schule und Unterricht – Empirische Perspektiven aus dem Projekt „TEAL“

Vor dem Hintergrund des skizzierten Körperverständnisses fokussieren wir auf empirische Daten, welche unter der Perspektive Autismus aufgeworfene Körperentwürfe enthalten. Als Grundlage dient das Projekt „Teachers’ subjective theories about autism and learning“ (TEAL), das Teil eines multidisziplinären Forschungs- und Nachwuchskollegs zu diagnostischen Urteilsprozessen von Lehrpersonen (DIAKOM) ist, mit der Frage, welche subjektiven Theorien Grundschullehrpersonen bezogen auf Autismus vor dem Hintergrund schulisch-unterrichtlicher Fähigkeits-, Lern- und Verhaltenserwartungen besitzen. Für die empirische Analyse beziehen wir uns auf problemzentrierte Interviews (Witzel & Reiter, 2012), die mit 16 Grundschullehrkräften geführt und mittels Grounded Theory Methodology (Charmaz, 2014) ausgewertet wurden. Ausgangspunkt war ein offener Erzählimpuls zum Unterricht der Lehrpersonen in Bezug auf Kinder im Autismus-Spektrum, zu denen sie ihre Erfahrungen ausbreiteten. Unter Rückgriff auf ableismuskritische Theorieangebote (Buchner et al., 2015; Campbell, 2009; Maskos, 2015) wurde zunächst eine heuristische Typologie subjektiver Theorien zu Autismus entwickelt (Restayn et al., 2022, im Ersch.), in der sich u.a. ableistische Zuschreibungs- bzw. sogenannte ‚Othering‘-Prozesse und in diesem Zuge das Hervorbringen eines ‚autistischen‘ Körpers zeigen.

In den nachfolgenden drei Teilkapiteln stellen wir nun – unter Exemplifizierung durch Ankerbeispiele aus unserer Interviewstudie – heraus, wie Grundschullehrkräfte entlang von Fähigkeitserwartungen verkörperte Differenz herstellen. Dabei fokussieren wir die Kernkategorie „Fähigkeitserwartungen (nicht) erfüllen können“, in denen sich Verschränkungen mit Körperaspekten zeigen.

3.1 Auf die ‚richtigen‘ Fähigkeiten kommt es an

Mit Blick auf die Art und Weise, wie Lehrpersonen Schulleistungen aufrufen, ist im empirischen Datenmaterial erkennbar, dass die interviewten Lehrkräfte selten isoliert fachlich orientierte Schulleistungen aufrufen. Stattdessen thematisieren sie schulisch-unterrichtliche Fähigkeitserwartungen, die als Arbeitsverhalten, soziale Konventionen, Umgang mit fremden und eigenen Gefühlen, Flexibilität, Kommunikation/Interaktion und Selbstständigkeit codiert wurden. Aufgerufene Fähigkeitserwartungen an das Arbeitstempo der Schüler*innen, an kooperatives Arbeiten oder soziale Konventionen sind körperlich konnotiert und weisen Orientierungen an einer „compulsory able-bodiedness“ (McRuer, 2006; Kafer, 2003)² bzw. einer impliziten (Schein-)Normalität auf, indem das körperlich (und geistig) leistungsfähige Subjekt zur unhinterfragten Norm erklärt wird, wie McRuer (2006) für Bildungskontexte ausführt: „[...] corporate processes seem to privilege, imagine, and produce only one kind of body on either side of the desk: on one side, the flexible body of the contingent, replaceable instructor; on the other, the flexible body of the student dutifully mastering marketable skills“ (S. 148). Neben Erwartungen der Lehrkräfte an die Flexibilität von Schüler*innen, beispielsweise bezüglich Planänderungen oder Aufgabenstellungen, kristallisieren sich Erwartungen an eine ‚Compliance‘ heraus. Diese kann als Integrität bzw. Regeltreue (Seibold & Linssen, 2022, S. 5) verstanden werden. Anschließend an McRuer (2006, S. 113) und übertragen auf den Kontext Schule impliziert dies ein konformes Erfüllen institutioneller, auch informeller Vorgaben und Regeln. Herausforderungen dieser durch eine*n ‚autistisch‘ markierte*n Schüler*in werden dabei als Unvermögen des*der Schüler*in gedeutet. Dabei wird Autismus als ‚Störungsphänomen‘ aufgerufen und nichterfüllte Fähigkeitserwartungen werden beispielsweise mit fehlender Volition oder mangelnder Leistungsbereitschaft der Schüler*innen erklärt. Im Folgenden wird exemplarisch auf Sequenzen³ zurückgegriffen, in denen Lehrkräfte auf Schüler*innen rekurrieren, die sie als fachlich leistungsfähig auszeichneten, um solche verdeckten Fähigkeitserwartungen aufzuzeigen, die bei der Einschätzung der schulischen Gesamtleistungen als Begründungsfolie für mangelnden Schulerfolg herangezogen wurden. Nachfolgende Passagen zeigen, wie Lehrkräfte Fähigkeitserwartungen in eine potentielle (Un-)Fähigkeit des Kindes verlagern und ihm diese im Sinne eines Defizits zu- bzw. körperlich einschreiben: In der ersten Sequenz schildert eine Lehrkraft das ‚auffällige‘ Bewegungsverhalten eines Grundschulkindes, welches sie kurz zuvor als autistisch gerahmt hat,

an einem außerunterrichtlichen Lernort („Feuer machen wie in der Steinzeit“), in der zweiten eine Geburtstagsfeier an der Grundschule.

„Da musste man natürlich schon GUT nach dem Kind gucken. Die haben da auch mit Feuer paar so Versuche gemacht und so. Aber ich, also ich stand dann schon immer neben dem Kind, aber da habe ich schon den Eindruck, dass es jetzt, da jetzt nicht in das Feuer (...) rennt oder so. Oder. Also das (...) war eigentlich, hab ich mir schon gedacht, dass das eigentlich, dass man da nicht so ANGST haben braucht. Aber man musste schon bisschen schauen, ja. Und da [...] waren auch andere Schulen dabei, die haben natürlich auch gleich gesehen, dass das Kind anders ist. Wenn es dann so rum hüpfte. Und äh springt. Und wenn es sich gefreut hat, dann, wenn da was Tolles ist, dann. Alle Schüler stehen im Kreis und wenn es das toll fand, dann hat es das halt ganz laut gezeigt.“ (st1_14, 67)

Selbstkontrolle, die Regulierung eigener Emotionen und situationsangemessenes Verhalten überlagern die körperliche Performanz von Freude, die das Kind aus Sicht der Lehrkraft durch Auf- und Abspringen zum Ausdruck bringt. Die Rahmung der Situation durch das außerunterrichtliche Setting mit Feuer scheint ein gesteigertes Kontrollbewusstsein hervorzubringen, in dem die Lehrkraft stark auf ihre Aufsichtspflicht fokussiert, was sich durch eine Nähe „immer neben ihm“ ausdrückt. Das abweichende, ‚autistische‘ Verhalten drückt sich in den Aussagen der Lehrkraft in einer insbesondere in körperlichen Bewegungen verankerten Unkontrollierbarkeit und Ungewissheit bezogen auf das affektive Handeln des Kindes aus, auf das man „schon ein bisschen schauen“ müsse. Vor dem Hintergrund impliziter Fähigkeitserwartungen wird Freude und Motivation umgedeutet in eine (Un-)Fähigkeit, die eigenen Emotionen situationsadäquat regulieren zu können, was die Lehrkraft an anderen Stellen mit geringer Frustrationstoleranz und Gefühlsausbrüchen des Kindes umschreibt. Das Kind wird als ‚anders‘ markiert, die Differenz wird als entlang körperlicher Bewegungen ablesbar konstruiert. Dieselbe Lehrkraft äußert sich über das Kind an anderer Stelle wie folgt:

„Aber, also zum Beispiel bei, beim, wenn wir Geburtstag gefeiert haben, da (...) ist dann immer aufgestanden und hat dann mit den Armen gewedelt und ist fünf Mal um das Kind herumgerannt und hat gesagt: Ich wünsche dir (...) alles Gute. Oder irgendwas. Und hat das dann fünf Mal gesagt und hat sich wieder hingesetzt. Also, dass es ihm dann auch selbst noch in dem Alter nicht peinlich war, sich so zu verhalten. Also ihm ist überhaupt ja gar nichts peinlich.“ (st1_14, 39)

Neben der enttäuschten Fähigkeitserwartung der Lehrkraft an das Kind, dem unausgesprochenen und implizit vorausgesetzten Handlungsskript „Geburtstagsfeier in der Grundschule“ zu folgen, das aus Sicht der Lehrkraft kontextgebunden als ‚normal‘ anerkannt werden sollte, zeichnet sich eine weitere enttäuschte Fähigkeitserwartung ab: die erwartete Schamreaktion des Kindes über das eigene (aus Sicht der Lehrkraft nicht der Altersnorm entsprechende) körperlich vollzogene Fehlverhalten bleibt aus. Hier zeigt sich nicht nur eine situative, sondern eine generelle Diskrepanz zwischen der als „peinlich“ gerahmten Situationsdefinition der Lehrkraft aus deren Deutungshoheit heraus und der Performanz des Kindes. Auch hier schwingt die Erwartung an eine*n anpassungsfähige*n Schüler*in mit, sich körperlich zurückzunehmen, Impulse und Emotionen zu unterdrücken.

3.2 (Erwartungs-)Kollisionen im Unterricht – Erscheinungsbild, Gang und Gebaren

In folgenden beiden Sequenzen werden Erwartungskollisionen von Schüler*innenverhalten in unterrichtlichen Kontexten mit Fähigkeitsvorstellungen von Lehrkräften an Erscheinung, Gang und Gebaren exemplifiziert.

„Also ähm DIESES Kind, das ich da eben hatte (...) das hatte VERSCHIEDENE sozusagen Auffälligkeiten oder Abweichungen von Kindern in diesem Alter. Zum einen ist es mir durch die Art der Kommunikation sofort aufgefallen, ja, wie es eben mit Menschen kommunizieren oder NICHT kommunizieren konnte, ja. Zusätzlich aber, und das war das alles/ er hat ja dann auch eine breit gefächerte Diagnose gehabt. Es war zum Beispiel/

es konnte NICHT, ich sage jetzt einfach mal NORMAL GEHEN, ja. Es hat teilweise einfach nur GESCHRIEN, also wirklich LAUT und auch unartikuliert GESCHRIEN.“ (st1_06; 10)

Ähnlich wie in der Sequenz zum außerunterrichtlichen Lernort wird mit dem lauten, scheinbar unkontrollierten Schreien eine potentielle Unkontrollierbarkeit angedeutet. *Nicht* „normal gehen“ können, *nicht* kommunizieren können – mit der Benennung beider Fähigkeitserwartungen wird die Orientierung an einer ‚altersgerechten‘ Entwicklung deutlich, Lehrkräfte benennen Kommunikationsäußerungen des Kindes und gleichsam entwerten sie diese als Nichtkommunikation. Neben der Verhaltenserwartung an Kommunikation und ein ‚normales‘, altersentsprechendes, ‚nicht behindertes‘ Erscheinungsbild verweist die Lehrkraft auf eine „breit gefächerte Diagnose“, die sie nicht weiter spezifiziert, aber als „sofort auffällig“ und damit körperlich ablesbar markiert. Damit stellt sie ausgehend von der Kategorie ‚Autismus‘ (diskursiv) eine körperliche Beeinträchtigung her. Das von der Lehrkraft als normabweichend wahrgenommene Verhalten wird seines Kontexts entledigt. Unerfüllte Fähigkeitserwartungen werden einseitig dem Kind zugeschrieben und gezeigtes Verhalten innerhalb der Rahmung ‚Autismus‘ verhandelt und als ‚autistisch‘ festgelegt. Nachfolgende Passage zeigt beispielhaft eine unhinterfragte Fähigkeitserwartung an Körperlichkeit im Kontext eines „bewegten“ Deutschunterrichts innerhalb des unterrichtlichen Geschehens im Klassenraum auf:

„Das heißt, wir haben Laufdiktat. Die Kinder gehen an die Tafel, da hängt das Blatt mit dem Diktat und gehen dann an den Platz zurück, um das aufzuschreiben. Und das heißt, die sind dann schon irgendwie auch unterwegs und normalerweise klappt das auch ruhig. Aber wenn das Kind sich da auf den Weg macht, dann gibt es unterwegs immer Kollisionen.“ (st1_15, 29)

Das beschriebene Kind ‚stört‘ die Dramaturgie des kontrollierten Bewegens im Kontext „Laufdiktat“. Die Erwartung an Schüler*innen, sich „kollisionsfrei“ durch den Klassenraum bewegen zu können, wird hier offensichtlich enttäuscht. Darin zeigt sich die implizite Orientierung der Lehrkraft an einer „able-bodiedness“ (McRuer, 2006), zu denen Schüler*innen im Kontext Schule implizit verpflichtet werden. Spezifisch für alle aufgeführten Sequenzen ist die eingelagerte Erwartung, dass Schüler*innen ihre Körperbewegungen laut Situationsdefinition der Lehrkraft kontrollieren können – ob das ein Unterdrücken des Bewegungsimpulses (nicht hüpfen, aufstehen oder schreien) oder ein gezieltes Steuern desselben ist („normal“ gehen, sich koordiniert durch den Raum bewegen).

3.3 Die Konstruktion eines Personentypus ‚Autist*in‘ – wie sich Differenz körperlich abbildet

Einem kulturellen Modell von Behinderung folgend, wurde das Zusammenwirken von Normalität und Abweichung in Relation zu schulischen Fähigkeitserwartungen vor dem Hintergrund einer verpflichtenden „able-bodiedness“ (McRuer, 2006) beleuchtet. Dabei wurde mittels ausgewählter Sequenzen aus unserer Interviewstudie skizziert, wie Grundschullehrkräfte entlang von Fähigkeitserwartungen an eine*n vermeintlich ‚normale*n‘, sprich leistungsfähige*n, Schüler*in im Gegenhorizont eine ‚autistische‘ Körperlichkeit konstruieren. Waldschmidt (2005) folgend wird dabei deutlich, dass „die Identität (nicht)behinderter Menschen kulturell geprägt ist und von Deutungsmustern des Eigenen und des Fremden bestimmt wird“ (S. 25). In erster Linie finden Erwartung und Deutung entlang von Erfahrungen statt. Unerfüllte Erwartungen werden dem Kind zugeschrieben, dessen Differenz körperlich ablesbar, manifest wird. Mit McRuer (2006) kann diese körperliche Manifestation von ‚Behinderung‘ im Kontext Schule als Ausweg begriffen werden, um „Nicht-Behinderung“ bzw. die Orientierung an einer obligatorischen ‚able-bodiedness‘ der Mehrheit sicherzustellen: „[...] queer/disabled existence can and must be deployed to buttress compulsory able-bodiedness. Since queerness and disability both have the potential to disrupt the performance of able-bodied heterosexuality, both must be safely contained – embodied – in others“ (S. 24). Dabei erscheint ‚Autismus‘ als Brennglas, unter dem deutlich wird, *welche Art* von Fähigkeiten in der Schule gefordert und als ‚Normalität‘ (re-)produziert wird, Fähigkeiten, die zur Bedingung dafür gemacht werden, wem ein Recht auf Teilhabe gewährt wird – Compliance und Selbstkontrolle haben wir dabei exemplarisch vertieft. Mit Buchner, Pfahl und Traue (2015) lässt sich fragen, ob diese Fähigkeitszuschreibungen im schulischen Kontext als legitim gelten können: „Als ungerecht [und damit illegitim] müssen

Fähigkeitszuschreibungen gelten, wenn Chancen zur Ausbildung oder zur Anerkennung von Fähigkeiten durch Systeme von Ungleichheit verweigert werden, wenn der Zugang zu Systemen der Befähigung also versperrt ist.“ Während Wolbring (2021) darauf aufmerksam macht, dass Fähigkeitserwartungen sozio-kulturell eingelagert und einem steten gesellschaftlichen Wandel unterworfen sind, kann mit McRuer (2006) vermutet werden, dass diese in Institutionen wie der Schule konzeptionell immer enger gefasst werden (S. 151). Ziel ist dabei, Schüler*innen „mit normalen Fähigkeiten zu produzieren. Dieses Ziel ist zwar nicht explizit in Curricula und Policies vermerkt, trotzdem leitet es die Handlungen von schulischen Professionellen an“ (Buchner et al., 2015, o. S.), wie folgendes Zitat deutlich macht:

„Ja, man hat ja gewusst, sie kann das. Aber in Vorbereitung auf das Gymnasium, war das natürlich schon gut, wo wir dann die Schulbegleitung hatten. Dann haben wir versucht, dass sie wirklich auch alle Aufgaben löst. Da haben wir gesagt, wenn sie dann aufs Gymnasium kommt, kann sie nicht mit ihren (...) IDEEN immer kommen.“ (st1_14,9)

Fachliche Erwartungen an Schüler*innen im Autismus-Spektrum, die als leistungsstark beschrieben wurden, traten in schulisch-unterrichtlichen oder außerunterrichtlichen Situationen aufgrund von Zuschreibungen der (Un-)Fähigkeiten in den Bereichen Arbeitsverhalten, soziale Konventionen, Umgang mit fremden und eigenen Gefühlen, Flexibilität, Kommunikation/Interaktion und Selbstständigkeit im weiteren Interviewmaterial in den Hintergrund. Da Lehrkräfte schulische Leistungsbewertungen auf Grundlage von wahrgenommenen Fähigkeiten in spezifischen Situationen vornehmen, stellt sich die Frage, welchen Einfluss solche Fähigkeitserwartungen auf die Leistungsbeurteilung haben, die sich nicht ohne Weiteres fachlich-unterrichtlichen Schulleistungen zuordnen lassen und doch teilweise mit diesen zusammen aufgerufen werden. Dies möchten wir in einer Anschlussstudie empirisch prüfen. Dem Forschungsdesiderat einer intersektionalen Perspektive auf Körper (Schmincke, 2021, S. 105) folgend, könnten Einflüsse weiterer soziokultureller Konstrukte auf schulische Fähigkeitserwartungen untersucht werden, um beispielweise das Zusammenspiel zwischen Behinderung, Heteronormativität und Geschlecht zu erfassen (Raab, 2007, S. 138).

4. Plädoyer für alternative Deutungsweisen

Werden Körper als sozial *mit* hervorgebracht angesehen, so schließt dies rein essentialistische bzw. naturalistische Sichtweisen im Sinne eines medizinischen Modells von Behinderung aus. Smith (2016) merkt in Bezug auf den vorherrschenden (medizinischen) Diskurs zu ‚Autismus‘ kritisch an, dass dieser die Verkörperung von Autismus durch den Rekurs auf Hirnfunktionen im Bereich des Kognitiven verortet, was letztlich den Raum für Erfahrbares begrenze (S. 187). Im anglophonen erziehungswissenschaftlichen Diskurs (z.B. Smith, 2016) wird die körperliche Entität von ‚Autismus‘ teilweise unter Aufruf der sogenannten ‚Neuen Materialismen‘ diskutiert, die auch innerhalb der Critical Disability Studies als Theorieangebote herangezogen werden. So haben Goodley und Runswick-Cole (2013) zwei unterschiedliche Lesarten des nicht-normativen Körpers herausgearbeitet: den Körper als *disability* und *possability* [sic]. Letzterer wird unter Aufruf postkonventionalistischer Theorien elaboriert, in denen neben phänomenologischen und poststrukturalistischen Zugängen auch Orientierungen von Theoretikerinnen der Neuen Materialismen (z. B. Braidotti, 2003) eingeschlossen werden. Einem solchen Fokus folgend könnte eine Vermittlung zwischen den beiden skizzierten, in ihren Polen konträren Vorstellungen von Körperlichkeit am Beispiel von ‚Autismus‘ vollzogen werden: Der Körper ist mit Braidotti (2003) keine biologische, aber auch keine soziologische Kategorie, sondern eine Schnittstelle, an der sich Materielles und Symbolisches überschneidet und in die verschiedene Codes wie z.B. Alter oder Geschlecht eingeschrieben sind (S. 44). Unter Berücksichtigung soziokultureller Bedingungen, in denen Körper durch und mit Beziehungen zur Umwelt geformt werden und diese ihrerseits formen, ließe sich der nicht-normative, als defizitär (autistisch) wahrgenommene Körper einem kulturellen Modell von Behinderung folgend auf emanzipatorische, widerständige Art rekonzeptualisieren: nicht als Mangel, sondern als Möglichkeit, produktiv und im Werden, durch Beziehungen zu anderen. Bezogen auf die angeführte Beispielsequenz, in der die Körperlichkeit eines autistischen Kindes vor dem Hintergrund von Normerwartungen (wie z. B. die eigenen Emotionen situationsadäquat unterdrücken zu können) defizitär konnotiert wurde, ließe sich die Situation aus einer

Becoming-Perspektive (Braidotti, 2003) als verkörperte Raumerfahrung (Smith, 2016, S. 188) lesen – eine Perspektive, die einem Body/Mind-Dualismus entgegenstünde und den Körper stärker in den Blickpunkt rückte. „*Eigentlich ist/ kommt mir dieses Autismus manchmal vor wie, wie jeder Mensch in seinem Herzen ist, nur zeigt sie/er es direkt [...]. Und irgendwie ist das ja auch ein bisschen (...) schön zu sehen. Dass man, dass man KEINE Maske aufhat. Und einfach so ist, wie man ist*“ (st1_14, 37). Mit diesen Worten eröffnet die Lehrkraft selbst einen solchen Möglichkeitsraum, einen perspektivischen Zugang, der konträr zu einer über (defizitäre) Hirnfunktionen begründeten Sichtweise auf ‚Autismus‘ steht und sich nicht an impliziten Fähigkeitserwartungen an eine*n vermeintlich ‚normale*n‘ Schüler*in orientiert. Weisser (2017) erinnert daran, dass *alle* Schüler*innen, auch solche, die mit einer entsprechenden Diagnose angekündigt werden, Individuen sind und ihre persönliche (Bildungs-)Biografie mit sich bringen. „Dass daran erinnert werden muss, liegt an den Exklusionseffekten limitierter Inklusionsbedingungen: Diese determinieren die wechselseitige Wahrnehmung von Personen als Ganze und behalten die Anerkennung in aller Regel den inkludierten Personen vor“ (Weisser, 2017, S. 152–153). Anstelle eines „Er*sie kann nicht“ (bezogen auf eines der vorangegangenen Beispiele: wie ein ‚normales‘ Kind beim Geburtstagsritual am Platz sitzen bleiben und damit dem normativ gesetzten Handlungsscript folgen) könnte eine veränderte Lesart sein: „Er*sie hat eine neue Idee“. Dies bedeutet eine grundlegend veränderte Perspektive auf Schüler*innen mit einer entsprechenden Diagnose: wegführend von einem *autistischen Bildungssubjekt*, dessen ‚Entwicklungsstörung‘ über Hirnfunktionen erklärbar gemacht wird und die dazu führt, dass es seine Emotionen nicht regulieren, sein Verhalten nicht steuern oder nicht intuitiv zu wissen scheint, was angemessen ist und was nicht, hin zu einem*einer *Schüler*in*, der*die Freude in einer Situation körperlich ausdrückt und damit den Raum für neue Scripts eröffnet, einen neuen gemeinsamen Erfahrungsraum (in welchem der Körper nicht lediglich kognitiv zu beherrschendes Ärgernis ist, das stets kontrolliert und reglementiert werden muss, sondern performieren darf). Einer solchen Perspektive folgend könnte eine (schulische) Situation nicht lediglich vor ihrer normativen Rahmung und darin enthaltener Erwartungen gelesen werden, sondern mit Blick auf den Möglichkeitsraum, der sich darin eröffnen kann durch die Performanz von (Schüler*innen-)Körpern in Wechselwirkung mit anderen Körpern, ihrer Umwelt und (neu) ausgehandelten Bedeutungen. So könnte der entstehende Raum sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler*innen kreatives Potential entfachen und Neues hervorbringen – in unserem Beispiel ein neues Geburtstagsritual.

Wenn Körperentwürfe von autistischen Schüler*innen mit Weisser (2017) als „Verschulungskonflikte“ (S. 147) betrachtet werden, die rein partikular durch schulisch-unterrichtliche Fähigkeitserwartungen kreiert werden, letztlich aber nur einen (geringen) Teil einer Person ausmachen, könnte eine solche Entdramatisierung den Weg öffnen, autistische Schüler*innen und ihre Körper ganzheitlicher zu lesen und aus der Situation heraus zu charakterisieren. Damit ließe sich verkörperte Differenz am Beispiel ‚Autismus‘ und der materielle Körper stärker in den Diskurs der Disability Studies aufnehmen, ohne diesen selbst diskursiv aufzulösen.

Anmerkungen

¹ Wir beziehen uns auf den Ansatz der ‚compulsory able-bodiedness‘, den McRuer (2006) in Crip Theory ausgearbeitet hat.

² In Anschluss an Adrienne Richs „compulsory heterosexuality“ (Rich, 2003 [1980]): „Compulsory heterosexuality is intertwined with compulsory able-bodiedness; both systems work to (re)produce the able body and heterosexuality“ (McRuer, 2006, S. 31).

³ Die Sequenzen wurden personenbezogen pseudonymisiert und aus Gründen der Anonymisierung leicht verfremdet.

Literatur

- Bärmig, S., Boger, M. & Geldner, J. (2021). Fachbeitrag: Materialistisch – radikaldemokratisch – situiert: für eine bewegliche, antideterministische Theoriebildung zu Inklusion. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90(2), 136–149. <https://doi.org/10.2378/vhn2021.art19d>
- Braidotti, R. (2003). Becoming woman: Or sexual difference revisited. *Theory, Culture & Society*, 20(3), 43–64. <https://doi.org/10.1177/02632764030203004>
- Bruner, C. F. (2005). Körper und Behinderung im Diskurs: empirisch fundierte Anmerkungen zu einem kulturwissenschaftlichen Verständnis der Disability Studies. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 33–53. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaar-18794>
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. Aufl.). SAGE.
- Dederich, M. (2007). *Körper, Kultur und Behinderung: Eine Einführung in die Disability Studies*. transcript.
- Goodley, D. & Runswick-Cole, K. (2013). The body as disability and possibility: theorizing the ‘leaking, lacking and excessive’ bodies of disabled children. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/15017419.2011.640410>
- Gugutzer, R. & Schneider, W. (2007). Der ‚behinderte‘ Körper in den Disability Studies. Eine körpersoziologische Grundlegung. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 31–54). transcript.
- Kafer, A. (2003). Compulsory bodies. Reflections on heterosexuality and able-bodiedness. *Journal of Women’s History*, 15(3), 77–89. <https://doi.org/10.1353/jowh.2003.0071>
- Koebse, S. & Hirschberg, M. (2021). Disability Studies in Education. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international* (S. 127–146). Barbara Budrich.
- Maskos, R. (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277>
- McRuer, R. (2006). *Crip theory: Cultural signs of queerness and disability*. Cultural front. New York University Press.
- Milton, D. (2014). Embodied sociality and the conditioned relativism of dispositional diversity. *Autonomy, the Critical Journal of Interdisciplinary Autism Studies*, 1(3). <http://www.larry-arnold.net/Autonomy/index.php/autonomy/article/view/AR10>
- Raab, H. (2007). Intersektionalität in den Disability Studies. Zur Interdependenz von Behinderung, Heteronormativität und Geschlecht. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 127–148). transcript.

- Restayn, A., Köpfer, A. & Wittwer, J. (2022). Von „Einsteigerautisten“, „sozialen Analphabeten“ und „Grenzkindern“ – Die Kategorie ‚Autismus‘ aus Sicht von Grundschullehrkräften. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (im Ersch.). Julius Klinkhardt.
- Rich, A. (2003). Compulsory heterosexuality and lesbian existence (1980). *Journal of Women's History*, 15(3), 11–48. <https://doi.org/10.1353/jowh.2003.0079>
- Schmincke, I. (2021). *Körpersoziologie*. Utb; Brill Fink.
- Schroer, M. (2003). Körper und Raum – Grenzverläufe. *Leviathan*, 31, 401–416. <https://doi.org/10.1007/s11578-003-0021-1>
- Seibold, S. & Linssen, R. (2022). *Regeln brauchen Vertrauen. Warum wir gerne verbieten und uns selbst nicht an alle Gebote halten*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64188-0>
- Smith, J. C. (2016). The embodied becoming of autism and childhood: a storytelling methodology. *Disability & Society*, 31(2), 180–191. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1130609>
- Tervooren, Anja (2003). Der „verletzliche“ Körper. Überlegungen zu einer Systematik der Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies* (S. 37–48). bifos-Schriftenreihe.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9–31. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770>
- Waldschmidt, A. (2007). Macht – Wissen – Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 55–78). transcript.
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung: Eine Theorie der Behinderung. KörperKulturen*. transcript.
- Weisser, J. (2017). *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert*. Beltz.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview: Principles and practice*. SAGE Publications.
- Wolbring, G. (2021). Cherry-Picking and demonizing abilities. *Zeitschrift für Disability Studies*, 1(1), 1–10. https://doi.org/10.15203/ZDS_2021_1.05

Zu den Autor_innen

Ann-Marie Restayn, Dipl.-Päd., Sonderschullehrerin
Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diagnostische Urteilsprozesse, Autismus und Inklusion
Kunzenweg 21, 79117 Freiburg im Breisgau, Deutschland
ann.restayn@ph-freiburg.de

Andreas Köpfer, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung im internationalen Vergleich, Lern- und Bildungsräume, rekonstruktive Inklusionsforschung

Kunzenweg 21, 79117 Freiburg im Breisgau, Deutschland
andreas.koepfer@ph-freiburg.de

Jörg Wittwer, Prof. Dr.

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Empirische Lehr-Lern-Forschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen aus Texten, Professionskompetenz von Lehrkräften,
schulisches Lernen autistischer Kinder und Jugendlicher

Rempartstr. 11, 79098 Freiburg im Breisgau, Deutschland
joerg.wittwer@ezw.uni-freiburg.de