
Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Digitaler Ableismus im Feld der Bildung

Katharina Walgenbach¹ 

¹FernUniversität in Hagen

Zusammenfassung

Ausgangspunkt des Beitrags ist die These, dass es für die Beantwortung der Frage nach der Genese und Persistenz digitaler Ungleichheits- und Diskriminierungsprozesse im Feld der Bildung notwendig ist, auch die damit einhergehenden hierarchisierten Fähigkeitsordnungen im digitalen Raum zu untersuchen. Im Durchgang durch sechs Thesen wird in diesem Beitrag der Analysebegriff des «Digitalen Ableismus» entwickelt, der einen Perspektivwechsel auf Fähigkeitspräferenzen und Fähigkeitsprivilegien vornimmt. Unter Digitalem Ableismus wird dabei verstanden, dass digitale Angebote auf eine als homogen angenommene Nutzergruppe kalibriert sind, womit eine einseitige Präferenzsetzung und Hierarchisierung von als «normal» oder «natürlich» angesehenen Fähigkeiten einhergeht. Die Verantwortung für die Nutzbarkeit digitaler Technologien wird dabei den Usern zugeschrieben, anstatt den Institutionen oder Anbietern. In seinen zeitlichen Formen ist der Digitale Ableismus durch eine nachträgliche Bereitstellung technischer Problemlösungen gekennzeichnet. In seinen Handlungsschemata ist er reaktiv, additiv und individualisierend ausgerichtet, was zu digitalen Ausschlüssen und Ungleichheiten führt.

Digital Ableism in the Field of Education

Abstract

The starting point of the article is the thesis that in order to answer the question of the genesis and persistence of digital inequality and discrimination in the field of education, it is also necessary to examine the accompanying hierarchized orders of abilities in the digital space. Based on six theses, this article develops the analytical concept of 'Digital Ableism', that lead to a change in perspective towards ability preferences and ability privileges. Digital Ableism is understood as the calibration of digital offerings towards an assumed homogeneous user group, which entails a one-sided preference and hierarchization of abilities considered 'normal' or 'natural'. Responsibility for the usability of digital technologies is thereby assigned to users rather than to institutions or providers. In its temporal forms, Digital Ableism is characterized by the post-production of technical solutions to problems. In its schemes of action, it is reactive, additive, and individualizing, producing digital exclusions and inequalities.

1. Einleitung

Der Konnex von Behinderung, Inklusion und Digitalisierung im Feld der Bildung wird zumeist als Problem der digitalen Exklusion, des Digital Divide oder der barrierefreien Teilhabe an einer mediatisierten Welt gefasst. Dieser Beitrag zielt auf einen Perspektivwechsel bzw. eine Erweiterung der Problemanalyse: Im Rekurs auf die kritischen Disability Studies sollen im Folgenden einige Überlegungen präsentiert werden, die auf eine Konturierung des Begriffs 'Digitaler Ableismus' abzielen. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen somit nicht allein Prozesse der digitalen Diskriminierung, sondern auch die Analyse und Kritik eines damit verbundenen digitalen Fähigkeits- und Normalitätsregimes.

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die These, dass es für die Beantwortung der Frage nach der Genese, Form und Persistenz digitaler Ungleichheits- und Diskriminierungsprozesse im Feld der Bildung notwendig ist, auch die damit einhergehenden ableistischen Fähigkeits-, Leistungs- und Normalitätserwartungen im digitalen Raum zu analysieren. Mit dieser

Perspektivänderung sollen die Forschungsarbeiten zur digitalen Exklusion nicht ersetzt, sondern ergänzt werden. Im Rekurs auf Bourdieu wird davon ausgegangen, dass Macht- und Herrschaftsverhältnisse immer relational untersucht werden müssen (Bourdieu und Wacquant 2013, 258–79). Eine Analyse digitaler Ungleichheiten wäre somit unvollständig – so soll im Folgenden argumentiert werden –, wenn sie nicht auch Formen der *ability preferences* oder auch *ability privileges* (Wolbring 2014) im Feld des Digitalen untersucht.¹

Die Entwicklung des Analyserahmens ›Digitaler Ableismus‹ erfolgt in drei Schritten: zunächst erfolgt eine allgemeine Begriffsbestimmung des Terminus Ableismus sowie eine ausführliche Begründung für den vorgenommenen Perspektivwechsel. In einem zweiten Schritt wird die bildungswissenschaftliche Diskussion der Konzepte ›Retrofit Approach‹ versus ›Universal Design‹ rekapituliert, die anschliessend als zentrale Quelle der Inspiration für die Entwicklung des Analysebegriffs *Digitaler Ableismus* genutzt wird. Dies geschieht in einem dritten Schritt in Form von sechs Thesen, deren Diskussion schliesslich in eine Definition des Begriffs Digitaler Ableismus mündet, die sich explizit als *work in progress* versteht.

2. Begriffsklärung Ableismus

Der englische Begriff *able* bedeutet so viel wie fähig, kompetent, tüchtig oder begabt (Duden Redaktion 1999, 901). Die Hinzufügung des Suffixes «-ism» kennzeichnet vergleichbar mit *racism* oder *sexism* wiederum ein gesellschaftliches Machtverhältnis (Hirschberg und Köbsell 2021, 134). Exemplarisch dafür steht eine häufig zitierte Definition von Fiona Kumari Campbell:

«Ableism – a network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as the perfect, species-typical and therefore essential and fully human. Disability then, is cast as a diminished state of being human.» (Campbell 2001, 44)

1 Ausführlich zur Begriffsklärung: siehe Abschnitt 2. Für die Definition von Fachbegriffen der *Critical Ableism Studies* bzw. *Disability Studies* siehe auch das Glossar von Gregor Wolbring <https://wolbring.wordpress.com/ability-expectationableism-glossary>.

International gesehen entstanden die *Critical Ableism Studies* oder auch *Ability Studies* um die Jahrtausendwende (Chouinard 1997; Linton 1998; Campbell 2001). Theoretische Impulse kommen hier vor allem aus den kritischen *Disability Studies* (für den deutschsprachigen Raum: Maskos 2015; Köbsell 2015; Buchner, Pfahl und Traue 2015; Buchner und Lindmeier 2019; Compes 2021). Abhängig von der jeweiligen Disziplin oder präferierten Theorie finden sich in den Sozialwissenschaften unterschiedliche Definitionen und theoretische Ansätze zum Begriff des Ableismus. Besonders verbreitet sind sozialpsychologische Definitionen (Bogart und Dunn 2019; Nario-Redmond 2020), theoretische Bezüge zur Akteur-Netzwerk-Theorie (Campbell 2001, 2009), posthumanistische (Wolbring 2008, 2014) und dekonstruktivistische Theorieansätze (McRuer 2006; Karim und Waldschmidt 2019) oder materialistische Theorien (Goodley 2018; Maskos 2015).

Es muss eigentlich erstaunen, dass Campbells Definition von *Ableism* eine so weite Verbreitung finden konnte, zumal die ihr zugrunde liegenden theoretischen Implikationen hoch voraussetzungsvoll sind. Im Rekurs auf Latours Akteur-Netzwerk-Theorie, Foucault und Butler wendet sie sich nämlich explizit gegen ein «discrimination framework», da dieses nach wie vor auf einem binären Schema bzw. einem «constitutional divide» zwischen behindert und nicht-behindert gründe (Campbell 2020, 206f.).

In diesem Beitrag wird hingegen argumentiert, dass der Bezug auf ein *discrimination framework* solange notwendig ist, wie er die Lebenslagen, Erfahrungen und Möglichkeitsräume behinderter Menschen² strukturiert (Barnes, Barton und Oliver 2002). Behinderung wird dabei allerdings nicht als «natürlich» gegeben angesehen, sondern als Analysekategorie bzw. Strukturkategorie adressiert (Schildmann 2011). Wobei insbesondere die Situierung innerhalb eines *discrimination framework* sicherlich eine hochgradige Wachsamkeit gegenüber den Fallstricken der Reproduktion sozialer Kategorien erfordert (vgl. Waldschmidt 2020, 24ff.).

2 Der Begriff «behinderte Menschen» wird aktuell in vielen Publikationen der deutschen *Disability Studies* verwendet. Er geht auf die englische Formulierung *disabled people* zurück und bezieht sich häufig auf das soziale Model von Behinderung: «Das passivierte Adjektiv «behindert» zeigt an, dass die einzelne Person nicht behindert ist, sondern von der Gesellschaft, Kultur oder Umwelt behindert wird. Auch impliziert es, dass Behinderung nur einen Aspekt der individuellen Lebensgeschichte darstellt» (Waldschmidt und Karim 2022, 10).

Theoretisch rekurriert der vorliegende Beitrag auf Bourdieus relationale Macht- und Konflikttheorie. Unter Ableismus wird damit

«ein soziales Struktur- und Klassifikationsprinzip [verstanden], das Akteure anhand als legitim bzw. natürlich anerkannter Fähigkeits-, Leistungs- und Normalitätserwartungen in ein hierarchisches Verhältnis zueinander setzt. Der soziale Massstab der Bewertung in modernen Gesellschaften ist dabei der produktive, leistungsfähige, fitte, perfekte, autonome Körper bzw. Habitus. Als Macht- und Herrschaftsverhältnis ist Ableismus eingebunden in ein System von Relationen zwischen objektiven sozialen Strukturen, symbolischen Formen und inkorporierten Denk- Wahrnehmungs- und Handlungsschemata.» (Walgenbach 2021, o. S.)

Bei aller Unterschiedlichkeit der angeführten Theorieansätze stimmen die genannten Autor:innen darin überein, dass *able-bodiedness* oder *able-mindedness* keine *Merkmale* von Individuen sind, sondern gesellschaftliche *Zuschreibungen*. Sie sind Ausdruck der normativen Erwartung, sich gesellschaftlich hegemonialen körperlichen und psychischen Standards anzupassen. «Fähigsein» – im hier verhandelten Sinne – ist somit ein gesellschaftlicher Bewertungsmaßstab, an dem sich alle Individuen auszurichten haben.

Zugleich kann das hier zugrunde gelegte Ideal des leistungsfähigen, perfekten, autonomen Körpers im Prinzip von niemandem permanent erfüllt werden (McRuer 2006, 30). In diesem Sinne wird in den *Ableism Studies* argumentiert, dass Ableismus der Tendenz nach *alle* Individuen betrifft, also nicht nur diejenigen, die als «behindert» etikettiert werden. Hier wäre allerdings hinzuzufügen, dass das ableistische Fähigkeits- und Normalitätsregime zwar alle betrifft, allerdings durchaus in differenter Weise (vgl. Goodley 2014, 26; Köbsell 2015, 29; Maskos 2015, o. S.).

3. **Perspektivwechsel auf hierarchisierte Fähigkeitsordnungen**

Wie eingangs erwähnt, ist das Plädoyer für eine Perspektiverweiterung auf privilegierte Fähigkeiten, Ressourcenzugänge und Körpernormen ein zentrales Anliegen des vorliegenden Beitrags. Aus diesem Grund soll im Folgenden auf die Implikationen, Herausforderungen und Erträge eines solchen Blickwechsels ausführlich eingegangen werden. Der intendierte Perspektivwechsel scheint nämlich nicht einfach zu sein, so ein übergreifendes Ergebnis der *Privilege Studies*, da Privilegien in der meritokratischen Moderne häufig unsichtbar geworden sind (vgl. Walgenbach 2022, 69 u. 80). In diesem Sinne hat etwa Bourdieu in seinen Studien herausgearbeitet, dass Bildungsprivilegierte ihre eigenen Erfolge vorzugsweise auf Talent oder Begabung zurückführen (Bourdieu und Passeron 1971, 32). Empirische Studien der *Critical Whiteness Studies* haben gezeigt, dass es Weissen Interviewpersonen beinahe unmöglich ist, über ihr ›Weisssein‹ Auskunft zu geben (Frankenberg 1993). Heterosexuelle halten ihre eigene sexuelle Orientierung für ›natürlich‹ und ›normal‹ (Klapeer 2015).

Es wäre also verkürzt, so wird im Folgenden argumentiert, unter Ableismus *ausschliesslich* ›Behindertenfeindlichkeit‹ zu verstehen. Im anglo-amerikanischen Sprachraum findet sich z.B. häufig folgende Definition von Ableismus: *discrimination in favour of non-disabled people* (z.B. Bogart und Dunn 2019, 651; Finesilver et al. 2020, 157; Nario-Redmond 2020, 6). Hier wird auf den Begriff des Ableismus Bezug genommen, um die Stigmatisierung und Benachteiligung von behinderten Menschen zu problematisieren. Übertragen auf das vorliegende Erkenntnisinteresse würde das bspw. bedeuten, unter Digitalem Ableismus vor allem die fehlende Zugänglichkeit, Nutzbarkeit und Verfügbarkeit von digitalen Medien für *disabled people* zu verstehen.

Eine solche Definition legt ihren Schwerpunkt allerdings immer noch monodirektional auf Diskriminierung und wendet den Blick noch nicht konsequent auf die Norm, auf privilegierte Zugänge zu Ressourcen oder hierarchische Fähigkeitsordnungen. Im Rekurs auf Autor:innen der *Disability Studies* wird in diesem Beitrag hingegen das *Besondere* im Begriff des Ableismus darin gesehen, dass er das Wechselverhältnis von *Disability* und *Ability* in den Fokus nimmt (Karim und Waldschmidt 2019, 273;

Köbsell 2015). Wie bereits erwähnt, geht es also darum, die *Relationalität* von Macht- und Dominanzverhältnissen zu erfassen. Was darunter zu verstehen ist, soll im Folgenden ausgeführt werden.

Vergleichbar mit anderen Beiträgen der *Privilege Studies* arbeitet z. B. Dan Goodley (2018) heraus, dass die Norm das Andere braucht, um sich selbst zu definieren (vgl. Walgenbach 2022, 81). In der Moderne manifestiert sich dies in einem binären Schema, das Goodley auch als *dis/ability complex* bezeichnet: *disabled* versus *abled*, *mad* versus *sane*, *dependent* versus *autonomous*, *sitting* versus *standing* etc. In diesem Schema bilden die jeweiligen gesellschaftlichen Zuschreibungen eine «semantische Achse», auf der sich zwei Pole gegenüberstehen (Wrana 2015, 131)³. Während der eine Pol gesellschaftlich als «Abweichung» markiert wird, repräsentiert der andere Pol die «Norm». Nach Goodley liegt dem *dis/ability* Komplex eine «bifurkale Realität» zugrunde, in der das Konzept des Ableismus immer als «hidden referent» fungiert (Goodley 2018, 5–7). Ein unsichtbarer Referent also, der deshalb ungenannt bleibt, weil er sich als positiv konnotierte Norm etablieren konnte. Eine Perspektiverweiterung, so soll hier argumentiert werden, müsste somit auch gesellschaftliche Zuschreibungen wie «sane» oder «autonomous» in die Analyse von Fähigkeitsordnungen einbeziehen.

Um den häufig ausstehenden Perspektivwechsel vorzunehmen, erscheinen Gregor Wolbrings Überlegungen zu den Begriffen *ability preferences* und *ability privileges* besonders instruktiv, die im Folgenden näher erläutert werden sollen. Nach Wolbring geht es den *Critical Ableism Studies* nicht darum, «Fähigkeiten» oder «Fähigsein» grundsätzlich abzulehnen, sondern um die *Hierarchisierung* von Fähigkeiten (Wolbring 2020, 41). Ihre Kritik zielt somit auf ableistische Fähigkeits-, Leistungs- und Normalitätserwartungen, die die soziale Gruppe der «ability-have» bevorzugt, während sie für die «ability-non-have» Ausschlüsse produziert (vgl. Wolbring 2014,

3 In diesem Absatz werden Originalbegriffe in doppelte Anführungsstriche gesetzt, während einfache Anführungsstriche eine diskriminierungskritische Distanzierung markieren.

133).⁴ In diesem Sinne wäre etwa das pädagogische Leitziel der Medienkompetenz nicht an sich abzulehnen, denn mit dem Terminus *ability preferences* sollen in erster Linie hierarchische Ordnungen kritisiert werden. Pädagogische Konzepte zur Vermittlung von Medienkompetenz wären erst dann problematisch, wenn diese bestimmte Fähigkeiten als ‹normal› oder absolut ‹essenziell› adressieren.

Hegemoniale Fähigkeitsregime bilden wiederum die Grundlage für unterschiedliche Formen von *ability privileges*, so Wolbring (Wolbring 2014, 120). Unter *ability privileges* versteht Wolbring, dass jemand bestimmte Vorteile genießt, wenn er spezifische Fähigkeiten aufweist. Kennzeichnend für *ability privileges* sei zudem, dass jemand nicht bereit sei, diese Begünstigung aufzugeben, beispielsweise mit dem Verweis, es handele sich um ‹natürliche› oder selbst ‹erworbene› Fähigkeiten (ebd., 119 u. 124).

Bezogen auf den vorliegenden Beitrag heisst dies, dass die Analyseperspektive sich auch auf jene Akteure richten muss, die durch einen Digitalen Ableismus begünstigt werden. Dies zu untersuchen scheint allerdings weitaus schwieriger zu sein. Das zeigt sich auch in vielen Forschungsarbeiten, in denen explizit der Zusammenhang von ‹Ableismus› und digitalen Technologien adressiert wird, die aber letztlich nahezu ausschliesslich Vorurteile bzw. Benachteiligungen von behinderten Menschen thematisieren (z. B. Shew 2020; Powell 2013).

Ruth Frankenberg hat in den *Critical Whiteness Studies* einmal darauf hingewiesen, dass sich *white privileges* in der Erfahrung dokumentieren, ‹durch eine automatische Glastür hindurch zu gehen› anstatt in sie hinein zu gehen (Frankenberg 1996, 55). Empirisch stellt sich da die Frage, wie sich solche Erfahrungen bspw. im Hinblick auf die Nutzung digitaler Medien in Bildungsinstitutionen untersuchen lassen. Während es zur Erhebung

4 Den Begriff *ability-have* bringt Wolbring explizit in einen Zusammenhang mit *Ability-Privilegien*: ‹social groups are also formed based on ability privileges whereby the social group is defined by whether its members have or don't have a given ability (the ability-have and the ability-non-have social groups)› (Wolbring 2014, 119-120). Wobei Wolbring den Begriff *ability-have* nicht allein auf behinderte Menschen bezieht, vielmehr geht er in seinem transhumanistischen Theorieansatz davon aus, dass z. B. durch neue Biotechnologien oder die Enhancement-Medizin in einer nicht allzu fernen Zukunft auch neue biologische Entitäten zu den *ability-have groups* zählen könnten und damit auch neue hierarchische Ordnungen entstehen (ebd., 120).

von digitalen Lernbarrieren einige Forschungsvorbilder gibt (z.B. Kent 2016; Ang et al. 2022), stellt es sicher eine methodische Herausforderung dar, auch die *selbstverständliche, ungehinderte, störungsfreie* Nutzung digitaler Lerninfrastrukturen empirisch zu erheben. Diese methodische Frage muss allerdings an anderer Stelle erörtert werden.

Die Analyse von *ability preferences* und *ability privileges* zielt allerdings nicht auf individuelle Schuldzuweisungen. Das scheint hier wichtig zu betonen, da Wolbring in seiner Definition von *ability privileges* die individuellen Begünstigungen stark akzentuiert. Vielmehr nimmt Wolbring auch deren *strukturelle Dimensionen* in den Blick. Unter *ability privilege* versteht Wolbring z. B. auch Formen der sozialen Zugehörigkeit («to be part of society, to have an identity, to be seen as citizen») sowie einen privilegierten Zugang zu Ressourcen («ability to work, to gain education»), der mit einem «species-typical body» einhergeht (Wolbring 2014, 120). Folglich umfasst sein Verständnis von *ability privilege* sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Elemente:

«Ability privilege is based on the reality that one has certain advantages if exhibiting certain abilities, and individuals enjoying these advantages are unwilling to give up these advantages. Ability privilege manifests itself through structural and governmentally perpetuated ability privilege (systemic (conscious), along with individual or interpersonal forms of ability-privilege (psychological unconscious). Which privilege is seen as acceptable changes over time and will continue to change.» (Wolbring 2014, 119)

Allerdings positioniert sich auch Wolbring mit seinem transhumanistischen Ansatz jenseits eines *discrimination frameworks*. Wie Campbell möchte er mit seinem Verständnis von Ableismus «beyond disability» gehen (Wolbring 2020, 42). Da sich dieser Beitrag weiterhin auf einen *discrimination framework* bezieht, soll im Folgenden eine eigene Definition von ableistischen Privilegien vorgeschlagen werden:

Ableistische Privilegien gewähren Akteuren ohne gesellschaftlich zugeschriebene Behinderungen als sozialer Gruppe einen privilegierten Zugang zu ökonomischen, politischen, sozialen und technischen Ressourcen. Institutionen wie Bildungsinstitutionen, medizinische Einrichtungen,

Verkehrsbetriebe, wettbewerbsorientierte Technologieunternehmen etc. sowie die Strukturen der Arbeitswelt operieren zu ihren Gunsten. Dieser ungleiche Ressourcenzugang ist ein Resultat gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. Soziale Kollektive, die in modernen Gesellschaften als physisch, sensorisch, psychisch und kognitiv ‹normal-fähig› gelten, profitieren von einem Repräsentationsregime, das ihre Identitäten bzw. Körper als ‹natürlich› gegeben markiert. In der Folge können sie ihre eigenen Interessen und Perspektiven als ‹universal› setzen. Ableistische Privilegien sind somit strukturelle Privilegien und werden deshalb unabhängig von individuellen Leistungen, politisch-progressiven Einstellungen oder persönlichen Intentionen gewährt.

Als Zwischenbilanz lässt sich festhalten, dass sich der Terminus ‹hierarchisierte Fähigkeitsordnungen› nicht gegen Fähigkeiten *an sich* richtet. Im Sinne der Disability Studies wird vielmehr von einem Fähigkeitskontinuum ausgegangen, das sich in Hierarchien transformieren kann. Ferner ist ‹Fähigsein› keine fixe Eigenschaft, sondern kann sich bspw. durch Krankheit oder im Alter im Lebensverlauf ändern. Der Begriff ‹hierarchisierte Fähigkeitsordnungen› zielt vielmehr auf eine Kritik von Fähigkeitspräferenzen, Fähigkeitsnormen und Fähigkeitsprivilegien, die sich auf ableistische Dominanzverhältnisse zurückführen lassen. Diese manifestieren sich bspw. in ableistischen Fähigkeits-, Leistungs- und Normalitätserwartungen an Bildungssubjekte, in den symbolischen Formen der Höherbewertung oder Naturalisierung von Fähigkeiten, in materiellen Objekten wie z. B. digitalen Artefakten sowie den objektiven Strukturen der sozialen Welt (z. B. gesellschaftlichen Formen der Arbeitsteilung, Institutionen, ungleichen Ressourcenzugängen).

4. Digitalisierung oder Digitalität?

Wenn man davon ausgeht, dass ableistische Dominanzverhältnisse moderne Gesellschaften strukturell durchziehen, dann lässt sich daraus die These ableiten, dass sie auch Digitalisierungsprozesse im Feld der Bildung entscheidend beeinflussen und umgekehrt, dass die zunehmende digitale Mediatisierung der sozialen Welt auch ableistische Dominanzverhältnisse neu strukturiert bzw. diese verfestigen könnte. Letztlich ist dies aber auch

eine empirische Frage. Was der vorliegende Artikel zur Untersuchung dieser Frage beitragen möchte, ist die theoretische Entwicklung des Begriffs Digitaler Ableismus, um ein entsprechendes Analyseinstrument oder auch eine Heuristik zu offerieren, dessen Güte sich erst im Forschungsprozess erweisen muss (Bourdieu und Wacquant 2013, 196 u. 197).

Was bedeutet also ›digital‹ im Begriff des Digitalen Ableismus? In den Sozial- und Kulturwissenschaften setzt sich zunehmend eine Unterscheidung zwischen den Begriffen Digitalisierung und Digitalität durch (Stalder 2016). Unter Digitalisierung wird dabei zumeist «die Transformation analoger in diskret abzählbare, binär codierte, statistisch auswertbare, maschinell berechenbare Prozesse» (Baecker 2018, 9) verstanden. Insofern zielt der Begriff der Digitalisierung eher auf technologische Entwicklungen bzw. eine «technische Optionenvielfalt» (Hofhues 2021, o. S.) im Bereich der computergestützten Kommunikation und Informationsverarbeitung (Kabaum und Anders 2020, 315). Hingegen werden unter Digitalität die Formen der kulturellen Aneignung des Digitalen verstanden (Hofhues 2021, o. S.). Die wohl promineste Definition findet sich bei Felix Stalder:

«Digitalität» bezeichnet damit jenes Set von Relationen, das heute auf Basis der Infrastruktur digitaler Netzwerke in Produktion, Nutzung und Transformation materieller und immaterieller Güter sowie in der Konstitution und Koordination persönlichen und kollektiven Handelns realisiert wird.» (Stalder 2016, 18)

Nach Stalder zeichnet sich die *Kultur der Digitalität* vor allem durch die Merkmale Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität aus (ebd., 95–202).

Was bedeutet diese Unterscheidung für das vorliegende Erkenntnisinteresse? Die vorangegangenen Überlegungen dürften deutlich gemacht haben, dass es hier nicht allein um technische Dimensionen der Digitalisierung des Pädagogischen gehen kann, sondern ebenfalls um eine sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive (z. B. Stalder 2016; Buck und Zulaica y Mugica 2023), die von einer Wechselbeziehung zwischen digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien und gesellschaftlichen Transformationsprozessen ausgeht, welche auch das Feld der Bildung neu konfiguriert (vgl. de Witt 2008; Bosse, Kamin und Schluchter 2019;

Hofhues und Schiefner-Rohs 2020). Ein solches Verständnis des Begriffs ›digital‹ bezieht sich somit sowohl auf technologische Aspekte der Digitalisierung bzw. digitaler Infrastrukturen – wie z. B. die Untersuchung der barrierefreien Bedienbarkeit von Soft- und Hardware – als auch auf kulturelle und soziale Praktiken der Digitalität (vgl. Waldmann und Wunder 2021; Allert et al. 2017; Kammerl et al. 2014). Auf diese Weise soll auch eine dichotomische Unterscheidung zwischen technikdeterministischen vs. sozialdeterministischen Sichtweisen auf die Digitalisierung der Bildung vermieden werden (kritisch dazu: Allert et al. 2017).

5. Retrofit Approach versus Universal Design

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wie die vorangegangenen Überlegungen für die Untersuchung digitalisierter Bildung produktiv gemacht werden könnten. In Anlehnung an Campbells Publikationstitel *Contours of Ableism* (2009) geht es darum, die Konturen eines Digitalen Ableismus herauszuarbeiten. Ausgangspunkt dieser Zielsetzung ist zunächst die Gegenüberstellung von zwei zentralen Ansätzen, die seit der Jahrtausendwende die internationale Diskussion über den Zusammenhang von Inklusion und Digitalisierung im Feld der Bildung geprägt haben: den so genannten *Retrofit Approach* und den *Universal Design Approach*.

Im Feld der Bildung zielt der *Retrofit Approach* oder auch *Accommodation Approach* auf eine nachträgliche bzw. individuelle Anpassung digitaler Lehr- Lernformate an die Bedarfe von behinderten Menschen (z. B. Müller 2014; Perez 2015). Die soziale Praxis des *retrofittings* wird somit nicht allein auf architektonische Anpassungsmassnahmen reduziert, sondern in einem breiteren Sinne verwendet. In der Schulpädagogik findet sich die Diskussion über einen *Retrofit Approach* bspw. im Kontext einer Pädagogik der *Differentiated Instruction* (DI) oder *Differentiated Learning* (Stanford und Reeves 2009; Cologon und Lassig 2020).

Für Thousand, Villa und Nevin (2015) ist *retrofitting* ein Fortschritt gegenüber segregierenden Ansätzen im Feld der Schule. Ihre Überlegungen zum *Retrofit Approach* beziehen sich zwar nicht ausdrücklich auf digitale Bildung, geben allerdings Aufschluss über dessen pädagogische Provenienz sowie die damit verbundenen Vor- und Nachteile. Unter einem *Retrofit*

Approach verstehen die Autor:innen, dass Lehrende Inhalte, Lehrmaterialien oder didaktische Prozesse nachträglich korrigieren, um einen «mis-match» zwischen den «skills» einer Schüler:in und dem traditionellen Curriculum zu bearbeiten. Der Nachteil eines *Retrofit Approach* ist ihres Erachtens, dass er ein reaktives Verfahren ist (Thousand et al. 2015, 18f.). Ferner sei ein *retrofit framework* kostenintensiv, da es individuelle Anpassungen, zeitliche Ressourcen und kreative Energien erfordern würde (ebd., 44). Hingegen würde ein *Universal Design for Learning* (UDL)-Ansatz proaktiv auf die Vielfalt der Schüler:innen eingehen und Lernumgebungen schaffen, die von vornherein für alle zugänglich sind (ebd., 43–67).

Eine vergleichbare Kritik, die sich explizit auf digitale Bildung bezieht, findet sich auch im Feld der Hochschule. So kritisiert etwa die Initiative AHEAD (Association on Higher Education and Disability) in den USA, dass der *Accommodation Approach* Probleme der digitalen Teilhabe tendenziell individualisiert. Als *post-production*-Ansatz operiere er reaktiv und biete digitale Lösungen für Studierende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten (SmB)⁵ häufig zeitverzögert und/oder in einem separaten Raum an (Müller 2014). In einem inklusiven *Universal Design Approach* werde die Verantwortung für digitale Zugänglichkeit und Teilhabe indes den Institutionen und Designer:innen zugewiesen und nicht den Studierenden. Das Design der Lernumgebungen werde proaktiv so umgesetzt, dass es so weit wie möglich von allen nachhaltig genutzt werden könne (ebd., 18).

Hier wird implizit auf die UD-Prinzipien des *Center for Universal Design* rekurriert, die darauf zielen, dass (digitale) Produkte und Umgebungen so gestaltet werden müssen, dass sie für Menschen mit diversen Fähigkeiten ohne weitere Anpassungen nutzbar sind. Vergleichbar mit Wolbring spricht auch die Arbeitsgruppe aus Architekt:innen, Produktdesigner:innen und Ingenieur:innen des *Center for Universal Design* von einer «wide range of individual preferences and abilities» oder auch «diverse abilities» (Center for Universal Design 1997, o. S.).

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass *retrofitting* historisch gesehen durchaus als emanzipatorische Praxis angesehen werden kann (vgl. Hamraie 2017, 145). Gegenüber segregierenden Settings ist der *Retrofit*

5 Hier und im Folgenden wird die offizielle Bezeichnung des Deutschen Studentenwerks übernommen und mit SmB abgekürzt.

Approach immer noch progressiv, allerdings (re-)produziert er auch ableistische Dominanzverhältnisse (Köbsell 2015). Im Sinne Bourdieus muss *retrofitting* als soziale Praxis nicht unbedingt intentional darauf ausgerichtet sein, Studierende zu diskriminieren. Für ihn sind Praxisformen vielmehr «ohne jede strategische Berechnung und bewusste Bezugnahme auf eine Norm objektiv aufeinander abgestimmt» (Bourdieu 1993, 109). Praktiken sind für Bourdieu darüber hinaus relational verankert in den Strukturen, symbolischen Formen und Institutionen: Soziale Praktiken sind «strukturiert und strukturierend, materiell und symbolisch, objektiviert in der Institution und subjektiviert in Form von Wahrnehmungskategorien» (Wacquant 2003, 109).

6. Konturen eines Digitalen Ableismus

Der Vergleich zwischen einem *Retrofit*- und *Universal Design*-Ansatz sollte keineswegs dazu dienen, letzteren als ultimative Lösung oder Counterpart eines Digitalen Ableismus zu präsentieren. Vielmehr werden aus den bisherigen Überlegungen sechs Thesen generiert, die zu einem profunderen Verständnis der Formen, Handlungsschemata und Effekte eines Digitalen Ableismus im Feld der Bildung beitragen sollen. Wo es sich anbietet, werden die folgenden Thesen zudem am Beispiel der digitalisierten Hochschulbildung illustriert sowie weitere Forschungsperspektiven aufgezeigt. In ihrer Ausrichtung sind die Thesen relational angelegt: Sie nehmen sowohl die diskriminierenden Folgen eines Digitalen Ableismus in den Blick als auch die damit einhergehenden *ability preferences* und *ability privileges*. Am Ende sollen die Thesen in eine erste Definition des Begriffs Digitaler Ableismus münden, die sich ausdrücklich als *work in progress* versteht:

These 1: Kalibrierung auf eine als homogen gedachte Nutzer:innengruppe

Ein Digitaler Ableismus zeichnet sich dadurch aus, so die erste These, dass pädagogische Adressat:innen als *homogene Gruppe* imaginiert werden, statt bei der Einführung von digitalen Lehr- und Lernmitteln bzw. Lerninfrastrukturen von *Beginn an* von einer «ability-diversity» auszugehen

(Hutcheon und Wolbring 2012, 40). Fiona Campbell spricht auch von einer «seduction of sameness», durch die sich das Konzept des Ableism auszeichne (Campbell 2009, 4). In der Folge lässt sich eine Kalibrierung digitaler Angebote auf als «normal» angenommene Nutzer:innen beobachten, was ein *retrofitting* erst notwendig macht.

Dies kann zu digitaler Exklusion und Diskriminierung führen, wie bspw. Studien über SmB im Feld der digitalen Hochschulbildung zeigen (z. B. Kent et al. 2019; Fichten et al. 2020; Seale 2020). In der Forschung zum Konnex Bildung, *Dis/ability* und Digitalisierung steht eine Reflexion der damit einhergehenden digitalen *Privilegierung* der *ability-have groups* weitgehend aus. In einem ersten Schritt könnten hier bestehende Forschungsarbeiten zur digitalen Ungleichheit bzw. Diskriminierung quasi «gegen den Strich» gelesen werden. Hier würde man also danach fragen, welche Vorteile im Studium für diejenigen Studierenden entstehen, die zu der homogenen Nutzer:innengruppe gehören.

These 2: Einseitige Präferenzsetzung und Hierarchisierung von Fähigkeiten in Digitalisierungsprozessen

Durch die Kalibrierung auf eine homogene *user group* findet eine *einseitige Präferenzsetzung* und *Hierarchisierung* von als «normal» bzw. «natürlich» angesehenen Fähigkeiten in Digitalisierungsprozessen statt. So werden in der Hochschulbildung bspw. Fähigkeiten des Sehens oder Hörens in digitalen Lehr-Lernangeboten häufig als selbstverständlich vorausgesetzt (Kent 2016; Seale et al. 2021). Für einen Perspektivwechsel auf hierarchisierte Fähigkeitsordnungen in digitalisierten Bildungsprozessen könnte es interessant sein, an Diskussionen der *Disability Studies* zum Thema *Audismus* sowie *audiocentric privileges* anzuknüpfen (z. B. Rajashekhar 2011; Eckert und Rowley 2013). Für die Untersuchung einer Privilegierung des *Sehens* könnten wiederum geistes- und kulturwissenschaftliche Forschungsarbeiten zur Hegemonie des Okularzentrismus in «westlichen Kulturen» wichtige Impulse bereithalten. Weiterführend für die Konturierung eines Digitalen

Ableismus wäre sicher auch die Auseinandersetzung mit kritischen Analysen der Disability Studies im Hinblick auf Konzepte wie *sigthedness*, *sighted culture* oder *privileging of sight* (z. B. Jay 1993; Whitburn und Michalko 2020).

These 3: Favorisierung eines ‹fähigen› digitalen Habitus

Buchner, Pfahl und Traue (2015) verweisen auf die enge historische Verwandtschaft der Begriffe ‹able› und ‹Habitus›. Im altfranzösischen lässt sich das Wort ‹hable› bis ins 14. Jahrhundert zurückverfolgen, so die Autor:innen, woraus sich dann später die Wörter ‹Habitus› und ‹Habilitation› im Sinne von Befähigung oder Eignung herausbildeten: «Der Anglizismus Ableism könnte also auch als ‹Habilismus› bezeichnet werden» (ebd., o. S.). Diese etymologischen Hinweise deuten bereits darauf hin, dass es produktiv sein könnte, das Konzept des Digitalen Ableismus mit aktuellen Diskussionen zum Begriff des ‹digitalen Habitus› in Verbindung zu bringen (z. B. Kommer 2021).

Wie bereits hergeleitet, ist der ‹fähige›, produktive, autonome Habitus ein zentraler Massstab der Bewertung in modernen Gesellschaften. In der Folge, so die dritte These, lässt sich von der Favorisierung eines ‹fähigen› digitalen Habitus in digitalen Bildungsprozessen ausgehen. Das heisst, dass die Denk- Wahrnehmungs- und Handlungsschemata von Akteuren im Kontext digitaler Bildung von ableistischen Dominanzverhältnissen strukturiert sind und diese umgekehrt strukturieren.

Für das vorliegende Erkenntnisinteresse wäre etwa auf die Favorisierung eines digitalen Habitus in der Spätmoderne zu verweisen, den Reckwitz wie folgt beschreibt:

«(...) den mobilen Nutzer (User) von Computer-Bildschirmen, der stets auch Publikum ist, sich von den neuen, auf ihn (insgeheim) abgestimmten Texten und Bildern affizieren lässt und der zugleich selbst unablässig seine eigenen Kreationen und Selbstdarstellungen in dieses digitale Kulturuniversum einspeist.» (Reckwitz 2017, 229)

Die hier als idealtypisch herausgearbeiteten Fähigkeitsideale eines mobilen, sehenden, kognitiv schnell verarbeitenden und ‹unablässig› aktiven Habitus, erinnern an die von Frankenberg erwähnte Glastür, die

privilegierte Subjekte problemlos passieren können. Darüber hinaus lässt sich, so eine Anschlussthese, von einer hohen *kulturellen Passung* zwischen einem ‹fähigen› digitalen Habitus und Bildungsinstitutionen ausgehen, wovon *ability-have*-Akteure profitieren.

These 4: Delegation von Verantwortung für digitale Zugänglichkeit an das Individuum

Ein Digitaler Ableismus zeichnet sich dadurch aus, so die vierte These, dass die Verantwortung für Zugänglichkeit, Verfügbarkeit und Nutzbarkeit von digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien im Feld der Bildung den Nutzer:innen zugewiesen wird und nicht den Bildungsinstitutionen, Pädagog:innen oder Designer:innen (vgl. Müller 2014). Auf diese Weise werden Studierende mit Behinderungen tendenziell in die Position von ‹Bittsteller:innen› gebracht, um als legitime Akteure im Feld der digitalen Hochschulbildung anerkannt zu werden.

Eine individualisierende Delegation von Verantwortung findet sich, zumindest von der Ausgangslage her, auch in einem *retrofit approach*. Beispielsweise müssen Studierende, die in Gebärdensprache kommunizieren, erst einen Nachteilsausgleich beantragen, um die Assistenz einer Dolmetscher:in während eines Online-Seminars zu bekommen. Damit hört die individualisierte Verantwortungszuschreibung aber nicht auf, wie die Erfahrungen in der Corona-Pandemie zeigten, wo sowohl ‹gehörlose› User:innen als auch deren Ferndolmetscher:innen beim *remote simultaneous interpreting* viel Kreativität, Frustrationstoleranz und Hartnäckigkeit aufbringen mussten, um die unzureichende digitale Infrastruktur individuell auszugleichen (Ang et al. 2022). Den Blick gewendet bedeutet dies allerdings auch folgendes: Für *ability-have*-Nutzer:innen ist eine individuelle Verantwortungsübernahme aufgrund der audio-zentrisch programmierten Videokonferenzsysteme nicht notwendig. Davon profitieren sie in zeitlicher, energetischer und organisatorischer Hinsicht.

These 5: Zeitliche und räumliche Formen des Digitalen Ableismus: verzögert, befristet, segregierend

Wenn man Zeit im Sinne Bourdieus nicht als vorgängiges oder äusserliches Phänomen versteht, sondern als konstitutiv für soziale Praktiken, dann lassen sich die zeitlichen Formen des Digitalen Ableismus auch als ‹Produktion von Zeit› oder ‹Temporalisierung› untersuchen, durch die Akteure ungleich im sozialen Raum verortet werden (Bourdieu 2012, 318ff.). Ein Beispiel dafür wäre, dass *ability-have*-Studierende durch den unmittelbaren Zugang zu digitalen Bildungsangeboten einen zeitlichen Vorsprung haben, der dann für SmB gegebenenfalls wieder durch einen aufwendigen Nachteilsausgleich kompensiert werden muss.

In seinen *zeitlichen* Formen zeichnet sich der Digitale Ableismus, so die fünfte These, durch eine *nachträgliche* Bereitstellung technischer Problemlösungen aus, die meist zeitlich verzögert, lediglich temporär und unflexibel erfolgt (Wentz et al. 2011). Zudem wird ein Patchwork aus technischen Lösungen produziert, die zeit- und kostenintensiv sind (Fichten et al. 2020, 24).

Räumlich reproduziert ein Digitaler Ableismus mitunter segregierte Orte durch digitale Sonderlösungen, die mit einem inhaltlichen und/oder technischen Qualitätsverlust einhergehen:

«Separate, however, is still not equal (...). In the case of information and communication technologies, the speed of change in the creation of new technologies and in the change between versions of existing technologies demonstrates the inherent problem in a parallelism approach (...). If a parallel version is created to provide for accessibility, it often has fewer features and capabilities, far less content, and is frequently out-of-date.» (Wentz et al. 2011, o. S.)

Im schlechtesten Fall kann dies dazu führen, dass digitale Räume exklusiv denen vorbehalten bleiben, die den «corporeal standard» (Campbell 2001, 44) erfüllen. Sie haben dadurch einen privilegierten Zugang zu Informationen von höherer Qualität und inhaltlicher Komplexität.

These 6: Produktion von Ausschlüssen und digitaler Ungleichheit

In der Konsequenz produziert ein Digitaler Ableismus Ausschlüsse und forciert soziale Ungleichheiten (Goggin und Newell 2003) sowie *digital ability privileges*. Inklusion und Teilhabe in Gesellschaften, die derzeit einen signifikanten Mediatisierungsschub durch die Digitalisierung erfahren, werden dadurch enorm erschwert (Bosse, Kamin und Schluchter 2019). Die Produktion von Ausschlüssen, Diskriminierung und Benachteiligung durch oben genannte Dimensionen des Digitalen Ableismus kann viele Formen annehmen: Eine *digitale Exklusion* liegt vor, wenn überhaupt keine Vorkehrungen getroffen werden, digitale Angebote barrierefrei zugänglich zu machen. *Digitale Benachteiligungen* werden aber auch durch Handlungsschemata erzeugt, die lediglich reaktiv verfahren, wie oben ausgeführt wurde. In diesem Fall wird ein barrierefreier Zugang erst auf Nachfrage gewährt. Eine weitere Folge des Digitalen Ableismus ist, dass behinderte Menschen als ‹defizitär› oder ‹anders› etikettiert werden, da sie nicht der Norm entsprechen. Angesichts der zentralen Bedeutung der Digitalisierung für spätmoderne Gesellschaften, können hierarchisierte Fähigkeitsordnungen schliesslich dazu beitragen, dass behinderte Menschen weniger Chancen auf Bildung, Arbeit und soziale Teilhabe an Online-Aktivitäten haben.

Abschliessend soll aus den hier angeführten Thesen eine Definition des Analysebegriffs Digitalen Ableismus generiert werden, die als *work in progress* verstanden wird:⁶

Digitaler Ableismus ist ein Analysebegriff, der einen Perspektivenwechsel auf hierarchisierte Fähigkeitsordnungen in Digitalisierungsprozessen vornimmt. Auf diese Weise geraten auch Fähigkeitspräferenzen, Fähigkeitsnormen und Fähigkeitsprivilegien in den Blick, die sich auf ableistische Dominanzverhältnisse zurückführen lassen. Unter Digitalem Ableismus lässt sich verstehen, dass digitale Angebote auf eine als homogen angenommene Nutzergruppe kalibriert sind, womit eine einseitige Präferenzsetzung und Hierarchisierung von als ‹normal› bzw. ‹natürlich› angesehenen Fähigkeiten einhergeht. Dabei wird die Verantwortung für die Zugänglichkeit, Verfügbarkeit und Nutzbarkeit digitaler

6 Für eine frühere Version der Definition siehe Walgenbach 2021.

Informations- und Kommunikationstechnologien den *Usern* zugewiesen, anstatt den Anbieter:innen, Institutionen oder Designer:innen. In seinen zeitlichen Formen ist der Digitale Ableismus durch eine nachträgliche Bereitstellung technischer Problemlösungen gekennzeichnet, die zudem temporär und zeitlich unflexibel angelegt sind. In seinen Handlungsschemata ist er reaktiv, additiv und individualisierend ausgerichtet. In der Konsequenz produziert ein Digitaler Ableismus Ausschlüsse und forciert digitale Ungleichheit.

7. Ausblick

Angesichts des facettenreichen Phänomens der Digitalisierung des Pädagogischen muss erneut betont werden, dass es sich hier lediglich um einen ersten Entwurf des Analysebegriffs ‚Digitaler Ableismus‘ handeln kann. Der Perspektivwechsel auf hierarchisierte Fähigkeitsordnungen wird zwar in den *Critical Ableism Studies* seit der Jahrtausendwende praktiziert, allerdings gibt es auch international erst wenige Studien, welche die hier referierten Impulse für das Forschungsfeld der inklusiven Medienbildung produktiv machen. In der Folge konnte auch in diesem Beitrag mitunter nicht mehr als die Skizze eines zukünftigen Forschungsprogramms offeriert werden. Das thesenhafte Format des Beitrags soll explizit zu weiteren Diskussionen anregen.

Ableismus wurde in diesem Beitrag als Macht- und Herrschaftsverhältnis gefasst, das nicht unbedingt auf intentionalen Akten basiert, sondern in ein System von Relationen zwischen objektiven sozialen Strukturen, symbolischen Formen und inkorporierten Denk- Wahrnehmungs- und Handlungsschemata eingelassen ist. Auf diese Weise entstehen für Akteure unterschiedliche Bedingungen, Möglichkeitsräume und Gelegenheitsstrukturen im digitalen Raum, die wiederum Einfluss auf ihre soziale Platzierung in der Gesellschaft haben. Inwiefern sich der Begriff des Digitalen Ableismus dazu eignet, dieses relationale Gefüge im Feld der digitalisierten Bildung zu untersuchen, wird sich nicht zuletzt in der empirischen Forschung erweisen müssen (Bourdieu und Wacquant 2013, 196 u. 197).

Literatur

- Allert, Heidrun, Michael Asmussen, und Christopher Richter. 2017. «Digitalität und Selbst. Einleitung». In *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*, herausgegeben von Heidrun Allert, Michael Asmussen und Christopher Richter, 9–23. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839439456-003>.
- Ang, Jazz Rui Xia, Ping Liu, Emma J. McDonnell, und Sarah M. Coppola. 2022. «In this online environment, we're limited»: Exploring Inclusive Video Conferencing Design for Signers». *Proceedings of the 2022 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* 609: 1–16. <https://doi.org/10.1145/3491102.3517488>.
- Baecker, Dirk. 2018. *4.0 oder Die Lücke die der Rechner lässt*. Leipzig: Merve.
- Barnes, Colin, Len Barton, und Mike Oliver, Hrsg. 2002. *Disability Studies Today*. Cambridge: Polity Press.
- Bogart, Kathleen R. und Dana S. Dunn. 2019. «Ableism Special Issue Introduction». *Journal of Social Issues* 75 (3): 650–64. <https://doi.org/10.1111/josi.12354>.
- Bosse, Ingo, Anna-Maria Kamin, und Jan-René Schluchter. 2019. «Inklusive Medienbildung. Zugehörigkeit und Teilhabe in gegenwärtigen Gesellschaften». In *Medienbildung für alle – Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Sabine Eder und Angela Tillmann, 35–52. München: ko-paed.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2012. *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, und Passeron, Jean-Claude. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre, und Wacquant, Loïc. 2013. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Buchner, Tobias, und Christian Lindmeier. 2019. «Zur Einführung: Grundzüge, Rezeptionslinien und Desiderate ableismuskritischer Forschung im deutschsprachigen Raum». *Sonderpädagogische Förderung heute* 64 (3): 233–39. <https://doi.org/10.3262/SZ1903233>.
- Buchner, Tobias, Lisa Pfahl, und Boris Traue. 2015. «Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen». *Zeitschrift Für Inklusion* (2): o. S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>.
- Buck, Marc Fabian, und Miguel Zulaica y Mugica, Hrsg. 2023. *Digitalisierte Lebenswelten: Bildungstheoretische Reflexionen*. Heidelberg: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66123-9>.
- Campbell, Fiona Kumari. 2001. «Inciting Legal Fictions: 'Disability's' date with Ontology and the Ableist Body of Law». *Griffith Law Review* 10 (1): 42–62.

- Campbell, Fiona Kumari. 2009. *Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230245181>.
- Campbell, Fiona Kumari. 2020. «The violence of technicism: ableism as humiliation and degrading treatment» In *Ableism in Academia: Theorising Experiences of Disabilities and Chronic Illnesses in Higher Education*, herausgegeben von Nicole Brown und Jennifer Leigh, 202–24. UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv13xprjr.18>.
- Center for Universal Design (1997). «Principles of Universal Design. Version 2.0 – 4/1/97». <https://design.ncsu.edu/research/center-for-universal-design>.
- Chouinard, Vera. 1997. «Making space for disabling differences: challenging ableist geographies. Introduction: situating disabling differences». *Environment and Planning D: Society and Space* 15 (4): 379–87. <https://doi.org/10.1068/d150379>.
- Cologon, Kathy, und Carly Lassig. 2020. «Universal approaches to curriculum, pedagogy and assessment». In *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*, herausgegeben von Linda Graham, 179–207. Allen & Unwin. <https://doi.org/10.4324/9781003116073-11>.
- Compes, Natascha. 2021. «Ableism in academic knowledge production». *GENDER-Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 13 (2): 126–41. <https://doi.org/10.3224/gender.v13i2.09>.
- Duden Redaktion. 1999. «able». In *Duden Oxford Grosswörterbuch Englisch*. Mannheim: Dudenverlag/ Oxford University Press.
- Eckert, Richard Clark und Amy June Rowley. 2013. «Audism: A Theory and Practice of Audiocentric Privilege». *Humanity and Society* 37 (2): 101–30. <https://doi.org/10.1177/0160597613481731>.
- Fichten, Catherin S., Dorit Olenik-Shemesh, Jennison Asuncion, Mary Jorgensen, und Chetz Colwell. 2020. «Higher Education, Information and Communication Technologies, and Students with Disabilities: An Overview of the Current Situation». In *Improving Accessible Digital Practices in Higher Education – Challenges and New Practices for Inclusion*, herausgegeben von Jane Seale, 21–44. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37125-8_2.
- Finesilver, Carla, Jennifer Leigh, und Nicole Brown. 2020. «Invisible disability, unacknowledged diversity». In *Ableism in Academia: Theorising Experiences of Disabilities and Chronic Illnesses in Higher Education*, herausgegeben von Nicole Brown und Jennifer Leigh, 143–60. London: UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv13xprjr.14>.
- Frankenberg, Ruth. 1993. *White Women, Race Matters. The Social Construction of Whiteness*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203973431>.
- Frankenberg, Ruth. 1996. «Weisse Frauen, Feminismus und die Herausforderung des Antirassismus». In *Rassismen und Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen*, herausgegeben von Brigitte Fuchs und Gabriele Habinger, 51–66. Wien: Promedia.

- Goggin, Gerard, und Christopher Newell. 2003. *Digital Disability: The Social Construction of Disability in New Media*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Goodley, Dan. 2014. *Dis/Ability Studies. Theorising disablism and ableism*. New York: Routledge.
- Goodley, Dan. 2018. «The Dis/ability Complex». *Journal of Diversity and Gender Studies* 5 (1): 5–21. <https://doi.org/10.11116/digest.5.1.1>.
- Hamraie, Aimi. 2017. *Building Access: Universal Design and the Politics of Disability*. Minneapolis: University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/minnesota/9781517901639.001.0001>.
- Hirschberg, Marianne, und Swantje Köbsell. 2021. «Disability Studies in Education: Normalität/en im inklusiven Unterricht und im Bildungsbereich hinterfragen». In *Handbuch Inklusion international: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*, herausgegeben von Andreas Köpfer, Justin Powell, und Raphael Zahnd, 127–46. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.10>.
- Hofhues, Sandra. 2021. «Die Zukunft des Digitalen liegt im Hier und Jetzt. Überlegungen zur (Zukunft der) Digitalisierung und Digitalität». In *BKJ-Arbeitshilfe*. <https://www.bkj.de/digital/wissensbasis/beitrag/die-zukunft-des-digitalen-liegt-im-hier-und-jetzt/>.
- Hofhues, Sandra, und Mandy Schiefner-Rohs. 2020. «Vom E-Learning zur Digitalisierung: Geschichten eines erhofften Wandels in der Hochschulbildung». In *Vom E-Learning zur Digitalisierung-Mythen, Realitäten, Perspektiven*, herausgegeben von Reinhard Bauer, Jörg Hafer, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs, Anne Thilloßen, Benno Volk und Klaus Wannemacher, 23–36. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991090>.
- Hutcheon, Emily J. und Gregor Wolbring. 2012. «Voices of «Disabled» Post Secondary Students: Examining Higher Education «Disability» Policy Using an Ableism Lens». *Journal of Diversity in Higher Education* 5, (1): 39–49. <https://doi.org/10.1037/a0027002>.
- Jay, Martin. 1993. *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*. Berkeley: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520915381>.
- Kabaum, Marcel, und Petra Anders. 2020. «Warum die Digitalisierung an der Schule vorbeigeht. Begründungen für den Einsatz von Technik im Unterricht in historischer Perspektive». *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (3): 309–23. <https://doi.org/10.25656/01:25796>.
- Kammerl, Rudolf, Alexander Unger, Petra Grell, und Theo Hug, Hrsg. 2014. *Jahrbuch Medienpädagogik 11. Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06462-4>.
- Karim, Sarah, und Anne Waldschmidt. 2019. «Ungeahnte Fähigkeiten? Behinderte Menschen zwischen Zuschreibung von Unfähigkeit und Doing Ability». *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 44: 269–88. <https://doi.org/10.1007/s11614-019-00362-3>.

- Kent, Mike. 2016. *Access and Barriers to Online Education for People with Disabilities*. Report submitted to the National Centre for Student Equity in Higher Education. Perth: Curtin University.
- Kent, Mike, Kate Ellis, Tim Pitman, Leanne McRae, und Nathalie Latter. 2019. «Disability, Higher Education and E-learning – Moving beyond Accessible Web Design». In *Interdisciplinary Approaches to Disability: Looking Towards the Future*, Volume 2, herausgegeben von Katie Ellis, Rosemarie Garland-Thomson, Mike Kent, und Rachel Robertson, 19–29. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351053228-3>.
- Klapeer, Christine M. 2015. «Vielfalt ist nicht genug! Heteronormativität als herrschafts- und machtkritisches Konzept zur Intervention in gesellschaftliche Ungleichheiten». In *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*, herausgegeben von Friederike Schmidt, Anne-Christin Schondelmayer, und Ute B. Schröder, 25–45. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02252-5_2.
- Köbsell, Swantje. 2015. «Ableism: neue Qualität oder ‹alter Wein› in neuen Schläuchen?». In *Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*, herausgegeben von Iman Attia, Swantje Köbsell und Nivedita Prasad, 21–34. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839430613-002>.
- Kommer, Sven. 2021. «Bourdieu Reloaded. Oder: vom medialen Habitus zum digitalen Habitus?». In *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte*, herausgegeben von Andreas Langenohl, Katrin Lehnen und Nicole Zillien, 37–67. Frankfurt a. M.: Campus. <https://doi.org/10.12907/978-3-593-44786-5>.
- Linton, Simi. 1998. *Claiming Disability: Knowledge and Identity*. New York: New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814765043.001.0001>.
- Maskos, Rebecca. 2015. «Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft». *Zeitschrift für Inklusion* (2): o. S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>.
- McRuer, Robert. 2006. *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York: New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814759868.001.0001>.
- Müller, Wiebke. 2014. «An Accessible eLearning Framework. Legal, pedagogical, technological and institutional Elements at the San Francisco State University». *Hamburger eLearning Magazin* 13: 14–19.
- Nario-Redmond, Michelle R. 2020. *Ableism: The Causes and Consequences of Disability Prejudice*. Hoboken: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119142140>.
- Perez, Luis. 2015. «From Accommodations to Accessibility: Creating Learning Environments That Work for All». In: *EDUCAUSE Review* 50 (3): 60–61.
- Powell, Justin. 2013. «From Ableism to Accessibility in the Universal Design University». *Review of Disability Studies: An International Journal* 8 (4): 29–41.

- Rajashekhar, Asha. 2011. «Die Taubengemeinschaft zu Zeiten des Postkolonialismus (und von «Hearing Privileges»?) – Die hörende Dominanzgruppe und die gehörlose Minderheitengruppe im Blickfeld der Diskussionen zu «Audismus» und «Linguizismus»». *Das Zeichen: Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser* 25 (88): 290–99.
- Reckwitz, Andreas. 2017. *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schildmann, Ulrike. 2011. «Strukturkategorien Geschlecht, Alter, Behinderung». In *Verschiedenheit als Diskurs*, herausgegeben von Renate Hinz und Renate Walthes, 109–18. Tübingen: Francke Verlag. <https://doi.org/10.25595/351>.
- Seale, Jane, Hrsg. 2020. *Improving Accessible Digital Practices in Higher Education: Challenges and New Practices for Inclusion*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37125-8>.
- Seale, Jane, Chetz Colwell, Tim Coughlan, Tali Heiman, Dana Kaspi-Tsahor, und Dorit Olenik-Shemesh. 2021. ««Dreaming in colour»: disabled higher education students' perspectives on improving design practices that would enable them to benefit from their use of technologies». *Education and Information Technologies* 26, (2): 1687–1719. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10329-7>.
- Shew, Ashley. 2020. «Ableism, Technoableism, and Future AI». *IEEE Technology and Society Magazine* 39 (1): 40–85. <https://doi.org/10.1109/mts.2020.2967492>.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stanford, Barbara, und Stacy Reeves. 2009. «Making it happen: Using Differentiated Instruction, Retrofit framework, and Universal Design for Learning». *TEACHING Exceptional Children Plus* 5 (6). <https://education.illinoisstate.edu/downloads/linc/lincurriculummodule/Making%20It%20Happen.pdf>.
- Thousand, Jacqueline S., Richard A. Villa, und Ann I. Nevin. 2015. *Differentiating Instruction: Planning for Universal Design and Teaching for College and Career Readiness*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Wacquant, Loïc. 2003. «Nachwort von Loïc Wacquant: Eine Grammatik der Praxis im Handeln». In *Bourdieu lesen: Einführung in eine Soziologie des Unterschieds*, herausgegeben von Christian Papilloud, 107–11. <https://doi.org/10.14361/9783839401026-007>.
- Waldmann, Maximilian, und Maik Wunder. 2021. «Es empfiehlt sich (von selbst). Bildungssoziologische Überlegungen zur Transformation von Autonomieverhältnissen durch Recommender-Systeme in der Hochschullehre». In *Algorithmisierung und Autonomie im Diskurs – Perspektiven und Reflexionen auf die Logiken automatisierter Maschinen*, herausgegeben von Christian Leineweber und Claudia de Witt, 68–101. <https://doi.org/10.18445/20210420-111019-0>.
- Waldschmidt, Anne. 2020. *Disability Studies zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Waldschmidt, Anne, und Sarah Karim. 2022. «Was sind Disability Studies? Profil, Stand und Vokabular eines neuen Forschungsfeldes». In *Handbuch Disability Studies*, herausgegeben von Anne Waldschmidt, 1–15. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3_1.

- Walgenbach, Katharina. 2021. «Digitaler Ableismus- ein Analysebegriff». *Zeitschrift für Inklusion* 3, o. S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/622>.
- Walgenbach, Katharina. 2022. «Privilegien in der Moderne». *Zeitschrift diskurs*, 7, 68–94.
- Wentz, Brian, Paul T. Jaeger, und Jonathan Lazar. 2011. «Retrofitting accessibility: The legal inequality of after-the-fact online access for persons with disabilities in the United States». *First Monday* 16 (11). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i11.3666>.
- Whitburn, Ben, und Rod Michalko. 2020. «Blindness/sightedness: Disability studies and the defiance of di-vision». In *Routledge Handbook of Disability Studies*, herausgegeben von Nick Watson und Simo Vehmas, 219–33. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429430817-16>.
- de Witt, Claudia. 2008. «Lehren und Lernen mit Neuen Medien/E-Learning». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 440–48. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_66.
- Wolbring, Gregor. 2008. «The Politics of Ableism». *Development* 51 (2): 252–58. <https://doi.org/10.1057/dev.2008.17>.
- Wolbring, Gregor. 2014. «Ability Privilege: A needed addition to privilege studies». *Journal for Critical Animal Studies* 12 (2): 118–41.
- Wolbring, Gregor. 2020. «Violence and abuse through an ability studies lens». *Indian Journal of Critical Disability Studies* 1 (1): 41–67.
- Wrana, Daniel. 2015. «Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien». In *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*, herausgegeben von Susann Fegter, Fabian Kessl, Antje Langer, Marion Ott, Daniela Rothe, und Daniel Wrana, 123–41. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_6.