

Teilhabe und Verschiedenheit

Sandro Cattacin,
Dagmar Domenig
und Urs Schäfer (Hrsg.)

Selbstbestimmt mitgestalten!

Behinderung im Fokus
individueller und
gesellschaftlicher
Emanzipation

Sandro Cattacin, Dagmar Domenig
und Urs Schäfer (Hrsg.)

Selbstbestimmt mitgestalten!

**Behinderung im Fokus individueller und
gesellschaftlicher Emanzipation**

Reihe Teilhabe und Verschiedenheit – Participation et Différences

Die Suche nach Eigenheit und Verschiedenheit, die unsere Gesellschaften seit der Renaissance charakterisiert, kombiniert mit der vereinfachten und erhöhten Mobilität, führt zu einem Anwachsen von pluralen und komplexen Identitäten, Netzwerken und damit verbundenen sozialen Schnittstellen. Immer mehr Menschen lassen sich nicht mehr fest einer Gruppe zuordnen, sondern wechseln und bearbeiten – je nach Situation und Kontext – kontinuierlich ihre identitären Zugehörigkeiten und setzen sich ein für mehr Teilhabe und Anerkennung ihrer Verschiedenheit. Diese Reihe möchte der Frage der individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Herausforderungen einer auf Verschiedenheit geeichten Welt nachgehen. Beiträge zu Themen der Intersektionalität, der Arbeit an identitären Grenzen sowie Betrachtungen, die disziplinäre Forschungsbereiche zu Beeinträchtigung, Mobilität und sexueller Orientierung verbinden und überwinden helfen, finden in dieser Reihe ihren Platz. Interdisziplinäre Forschung und Beiträge mit Praxisbezug sind besonders willkommen. Wachsende Verschiedenheit bedeutet wechselnde Machtverhältnisse, Diskriminierungen und Unterdrückung. Deshalb besteht die grösste Herausforderung in der Organisierung der Teilhabe von Verschiedenheit und in der Ermöglichung emanzipativer Prozesse.

Herausgeber

Prof. Sandro Cattacin, Université de Genève, Département de sociologie.

Dr. Dagmar Domenig, Direktorin Stiftung Arkadis, Olten.

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Bill Hughes, Glasgow School for Business and Society, Glasgow Caledonian University

Prof. Dr. Kerstin Rathgeb, Allgemeine Pädagogik, Evangelische Fachhochschule Darmstadt

Judy Gummich, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin

Ines Matéos, Experte für Bildung und Diversität

Prof. tit. Dr. Barbara Jeltsch-Schudel, Universität Freiburg, Heilpädagogisches Institut,

Abteilungsleiterin Klinische Heilpädagogik und Sozialpädagogik

Prof. Koviljka Barisnikov, Université de Genève, Unité de psychologie clinique et de neuropsychologie de l'enfant

Sandro Cattacin, Dagmar Domenig
und Urs Schäfer (Hrsg.)

Selbstbestimmt mitgestalten!

Behinderung im
Fokus individueller
und gesellschaftlicher
Emanzipation



Diese Publikation wurde durch die Stiftung
Arkadis in Olten (www.arkadis.ch) ermöglicht.

arkadis
begleiten beraten bewegen

Publiziert von

Seismo Verlag, Sozialwissenschaften und Gesellschaftsfragen AG, Zürich und Genf
www.seismoverlag.ch | buch@seismoverlag.ch

Der Seismo Verlag wird vom Bundesamt für Kultur für die Jahre 2021–2024 unterstützt.

Text © Die AutorInnen 2021

ISBN 978-3-03777-197-6 (Print, 2019)

ISBN 978-3-03777-775-3 (PDF)

DOI 10.33058/seismo.30775

Umschlag: Hannah Traber, St.Gallen



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namens-
nennung – nicht kommerziell – keine Bearbeitung 4.0 international
Lizenz

Inhalt

Statt eines Vorworts: «Statt für uns, mit uns!» <i>Interview mit Selbstvertreterinnen und Selbstvertretern von «Wir für uns», Pro Infirmis, St. Gallen-Appenzell</i>	7
Einleitung <i>Dagmar Domenig und Urs Schäfer</i>	15
Die Kunst im Zentrum, die Behinderung am Rand – Bemerkungen zu den Bildern im Buch <i>Gion Capeder</i>	23
Die Macht der Rechte <i>Sandro Cattacin</i>	31
Anderssein oder Minderheit? Demokratische Politik der Verschiedenheit <i>Eric Fassin</i>	43
Teilhabe und Vielfalt im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention: Politische Rechte im Fokus <i>Ingeborg Hedderich</i>	57
Tätiges Leben und Teilhabe – Beteiligungschancen am Erwerbsleben <i>Elisabeth Wacker</i>	91
Es ist die Wirtschaft, die sich integrieren muss! Partizipation und Selbstbestimmung beim Zugang zur Arbeit: Utopia ist nicht weit entfernt <i>Interview mit Dominique Rast</i>	109
Beteiligung von Menschen mit Behinderungen an der Gestaltung ihrer Lebenssituation <i>Monika Seifert</i>	121
Proqualis – Evaluationen im Bereich der Behindertenhilfe durch Peer-Befragende <i>Christiane Maurer und Birgit Peböck</i>	143
Autorinnen und Autoren	169

Die Macht der Rechte

Sandro Cattacin

La colère, ça fait vivre;
quand t'es plus en colère, t'es foutu!¹
(Richard Bohringer)

Wer Rechte hat und wer nicht, entscheidet nicht der Gemeinssinn, sondern politische Auseinandersetzungen, bei denen sowohl Verlierer als auch Gewinner vom Platz gehen. Denn Rechte zu vergeben, heisst immer auch, Macht neu zu verteilen. Dies haben die Männer in der Schweiz zu spüren bekommen, nachdem sie in einer historischen Volksabstimmung am 7. Februar 1971 den Frauen die gleichen politischen Rechte zugestanden (Senti, 1994). Es war ein klarer Entscheid mit über 65 % Ja-Stimmen – in Umkehrung des Ergebnisses der ersten Abstimmung zum Frauenstimmrecht vom 1. Februar 1959. Wie kam es dazu? Ganz einfach: Viele Frauen hatten sich zu wehren begonnen, nutzten die 1968er-Bewegungen und ihre Macht im Alltag, um Männer davon zu überzeugen, dass Frauen politische Rechte nicht nur verdienten, sondern ein fehlendes Zugeständnis dieser Rechte auch Folgen auf soziale alltägliche Beziehungen haben würde. Frauen zeigten sich wütend, entsetzten sich ob des männlichen Widerstands und drohten mit Gegenmacht. Das endlich gewährte Stimmrecht für Frauen steht zu Beginn einer Ausweitung ihrer Rechte, die immer auch von Protesten begleitet wurde, wie etwa der Frauenstreik von 1991 (Wicki-Vogt und Brežná, 1991), der die Umsetzung des 1981 in die Verfassung aufgenommenen Gleichstellungsartikels einforderte (Schulz et al., 2014).

Auch wenn viele Frauen weiterhin diskriminiert werden, hat die Ausweitung ihrer Rechte zu deren Positionierung in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft geführt. Heute stört es kaum mehr, wenn Frauen politische Ämter bekleiden oder Professorinnen sind. Die Folge davon ist, dass Männer von solchen Posten verdrängt werden, denn Rechte zu erweitern, heisst eben auch Macht zu teilen. Von der Dynamik der Frauenbewegung profitierten viele Minderheiten (siehe dazu auch Eric Fassin in diesem Buch), die heute auch der Macht näher sind: Homosexuelle, Menschen mit pluralen territorialen Zugehörigkeiten, Drogenkonsumierende, Menschen mit Behinderungen – Gruppen, die sich organisierten, um die Machtfrage zu stellen, und kollektive Lernprozesse

1 Wut ist zum Leben da; wenn man nicht mehr wütend ist, ist man am Ende! (Eigene Übersetzung, aus Bohringer 1988.)

in Gang setzten. Doch wie entsteht ein solcher Lernprozess, der Gesellschaften verändern kann?

Individuelle Lernprozesse

Lernen ist schwierig und man lernt auch Dinge, die man am liebsten wieder vergessen würde. Wir erinnern uns am besten, wenn wir emotional berührt werden, wenn wir zum Beispiel ausgeraubt werden oder einem Lehrer zuhören, der gerne witzelt, anstössig ist oder gar weint; es sind diese emotionalen Momente, die in unserem Gedächtnis Spuren hinterlassen. Die mit einer Erfahrung verbundene Emotion ist zweifellos eine wichtige Lernmethode, die die Schule auch rege nutzt, um eine Beziehung zwischen Anerkennung und Engagement der Schülerinnen und Schüler herzustellen.

Und so sind es auch diejenigen Emotionen, die wir empfinden, wenn wir mit guten oder schlechten Erfahrungen konfrontiert werden, die die Grundlage für Lernprozesse darstellen. Negative Emotionen, wie Wut, Scham, Traurigkeit oder Angst aufgrund einer Ungerechtigkeit, des Todes einer nahestehenden Person oder des Verlusts von Geld, scheinen dabei eine weitaus stärkere Wirkung auf uns zu haben als positive Emotionen, wie das Aufeinandertreffen mit einer netten Person oder das Finden von Geld auf der Strasse (Elster, 1985)².

Emotionen reichen jedoch nicht aus, um eine Lerndynamik auszulösen, denn wir erinnern uns zwar an eine bestimmte Situation, die uns aufgebracht hat, aber wir vergessen, warum genau. Wir erinnern uns an den lustigen Lehrer, aber nicht daran, was er lehrte, wir erinnern uns an die guten Noten in Latein, ohne auch nur noch ein Wort Latein zu kennen. Tatsache ist, dass Emotionen nicht ausreichen, um zu lernen. Ohne hier die gesamte Entwicklungstheorie von Jean Piaget (2002 [1923]) darzustellen, soll an dieser Stelle vor allem daran erinnert werden, dass das Lernen von einem *Stimulus* ausgeht, also beispielsweise einer Emotion, die mit dem Neuen oder der Person, die spricht, verbunden ist. Das Lernen nimmt erst durch Wiederholung und Anpassung zwischen dem Inhalt und der Person konkrete Gestalt an, ganz zu schweigen vom Einfluss der Persönlichkeit oder Identität auf den Lernprozess. Piaget spricht in diesem Zusammenhang von Assimilation und Akkommodation, womit er die Wichtigkeit automatisierter Abläufe beim Lernen betont, die erst das routinierte Handeln ohne nachzudenken erlauben.

2 Es gibt eine überzeugende anthropologisch-genetische Erklärung zu diesem Thema: Um das Überleben zu sichern, ist es besser, sich daran zu erinnern, was gefährlich ist, als was einen glücklich macht (Lovibond et al., 2000).

Kollektive Lernprozesse

Die Art und Weise, wie Kollektive lernen, unterscheidet sich nicht gross von individuellen Lernprozessen. Auch in diesem Fall beginnt alles mit Emotionen, fast immer mit negativen Emotionen. Im Deutschland des 19. Jahrhunderts zum Beispiel wird von der Bevölkerung klar wahrgenommen, dass eine etablierte Nation fehlt; und die Vorherrschaft von Frankreich und Russland empört. Zwischen Republikanern und Reaktionären ist der Wunsch nach einer Nation als Antwort auf ihre Angst vor den umliegenden Mächten stark verwurzelt. Diese Nation soll die Regionalismen, die eine mögliche Einheit schwächen, überwinden. Das kollektive Lernen findet in politischen Kreisen statt, in denen man sich über die gleichen Analysen austauscht. Im kollektiven Lernen in diesen Clubs wird das Gefühl der Unzulänglichkeit der politischen Struktur Deutschlands des 19. Jahrhunderts im Konzert der Nationen in politische Pläne umgewandelt. Klaus Eder (1985) sieht in dieser historischen Phase den Beginn und den Ursprung des verzweifelten Nationalismus, der später zu Deutschlands Untergang führen wird. Eders Hypothese ist, dass man in diesen politischen Kreisen kollektiv lernt, die Notwendigkeit einer starken Nation Deutschland zu erklären und zu rechtfertigen. Individuelle Emotionen werden nicht nur gemeinsam geteilt, sondern mit der Zeit auch in konkreten Handlungen strukturiert – das ist kollektives Lernen. Die Argumente für ein starkes Deutschland werden nicht nur ohne politische Konfrontation, sondern auch ausserhalb des öffentlichen Raums und lange auch nur in diesen Clubs formuliert. Ohne Widersprüche zu schaffen (oder zu erlauben), wird in diesen Kreisen argumentiert, dass es die Juden oder bestimmte Nationen seien, die Deutschland mit seinem starken Volk daran hinderten, sich so durchzusetzen, wie es Deutschland verdienen würde. Dieser autonome, abgeschlossene Diskussionsraum führt dazu, dass das Lernen auf bestimmte Kreise beschränkt bleibt, die dann später ihren Glauben dem Rest der Nation aufzwingen werden. Eder bezeichnet dieses Lernen als pathologisch (1985, 32), weil dadurch eine soziale Realität ohne öffentliche Konfrontation geschaffen wird. Dabei ist es auch deshalb pathologisch, weil allen und insbesondere den Minderheiten die Vorherrschaft einer bestimmten Gruppe und Ideologie aufgezwungen wird.

Ein kollektiver, nicht pathologischer Lernprozess muss im Gegensatz dazu vor einer aufgeklärten Öffentlichkeit bestehen, eine kollektive Inklusionskraft entwickeln und zu weniger Diskriminierungen von Verhaltensweisen führen. Insgesamt zeichnen sich kollektive Lernprozesse also gerade dadurch aus, dass die sich dadurch veränderte Gesellschaft den Menschen, die sie bildet, nicht schadet (Honneth, 2004). Das Resultat der Abstimmung zum Minarettverbot in der Schweiz vom 9. November 2009 beispielsweise ist zweifellos ein Beispiel eines demokratischen Entscheids, da das daraus resultiert, was eine Mehrheit

der Bevölkerung will. Da der kollektive Lernprozess aber zu einer Benachteiligung und einem Ausschluss einer Minderheit führt, also exklusiv ist, und diese Minderheit im Vergleich zum Zustand vor der Abstimmung entrechtet und diskriminiert, kann er als pathologisch bezeichnet werden. Beteiligungschancen wurden dadurch eingeschränkt und die demokratische Entwicklung zurückgebunden.

Ein weiterer Fall von kollektivem Lernen, der als demokratisch angesehen werden kann, wird von Marta Roca i Escoda (2010) in einem ganz anderen Kontext beschrieben. Sie zeichnet die Geschichte des Kampfes um den PACS in Genf nach³. Das Gefühl der Ungerechtigkeit, das ein homosexuelles Paar täglich erlebt, treibt es dazu, seine Situation in die Öffentlichkeit zu tragen. Diese wird moralisch herausgefordert, indem durch den Anspruch auf Vereinigung aus Liebe unabhängig von der Geschlechterzugehörigkeit an den Grundfesten der Institution Ehe gerüttelt wird. Als Reaktion darauf formulieren Parteien und gesellschaftliche Gruppierungen, aber auch Einzelpersonen Solidarität und Kritik im öffentlichen Raum. Die öffentliche Debatte führt zur Parlamentsabstimmung und zu einer Mehrheit, die sich für die Ausweitung der Rechte und die Einführung des PACS entscheidet.

Schliesslich kann die Entwicklung der UN-Behindertenrechtskonvention als Beispiel einer solchen kollektiven Dynamik beschrieben werden. Die Behindertenbewegung hat sich in zunehmendem Masse radikalisiert und ihrer Wut unter anderem dadurch Ausdruck verliehen, dass sie das ihr angehängte Stigma politisch zur Stärke erklärt (Shakespeare, 1993), wie zum Beispiel die *Krüppelbewegung* der 1980er-Jahre in Deutschland (Heiden, 2017). Kollektives Leiden, die Kritik an der Medikalisierung der Behinderung und die Reduktion der Menschen auf ihr Anderssein hat nicht nur zu gesellschaftlichem Ausschluss geführt, sondern gleichermassen auch Bewegungen hervorgebracht, die sich für Mitbestimmung und das Anderssein als Normalität einsetzen.

Solche kollektiven Dynamiken im Kampf um die Anerkennung des Andersseins und die universelle Gleichheit in der Verschiedenheit führten zu den unterschiedlichsten Experimenten der Beteiligung und Emanzipation im wirtschaftlichen, politischen, künstlerischen und sozialen Bereich, wovon der vorliegende Band eindrücklich Zeugnis ablegt. Die durch diese kollektiven Experimente der Normalität des Andersseins angestossenen öffentlichen Debatten kulminierten letztlich im Erlass der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2006 (siehe dazu den Beitrag von Ingeborg Hedderich in diesem Band).

3 PACS steht für «pacte civil de solidarité». Der PACS ist ein Rechtsakt, der eine zivilrechtliche Verbindung auch zwischen Personen gleichen Geschlechts ermöglicht.

Gesellschaftliche Lernprozesse

Im Falle der UN-Behindertenrechtskonvention und des PACS handelt es sich um eine Entscheidung, die im demokratischen öffentlichen Raum gereift ist. Sie führt zur Einforderung von Menschenrechten für Menschen mit Behinderungen, zur Akzeptanz einer homosexuellen Lebensweise und zu einer neuen Art der staatlichen Regulierung von Beziehungen. Im Gegensatz zur kollektiven Antwort auf die Minarette, die das Ergebnis eines Mehrheitsentscheids gegen eine sprachlose Minderheit ist – John Rawls würde hier gar von Unterdrückung sprechen (Rawls, 1993) –, ist der Entscheid zur UN-Behindertenrechtskonvention und zum PACS in einem fundamental demokratischen Prozess gereift. Und im Gegensatz zu dem Fall, in dem eine Mehrheit der Minderheit eine einzige Art des Zusammenlebens vorschreibt, erhöhen die UN-Behindertenrechtskonvention und der PACS die Inklusivität der pluralistischen Gesellschaft, ohne jemanden zu schädigen. Der Entscheid erzeugt also kein Leiden – und kann daher auch nicht als pathologischer kollektiver Lernprozess bezeichnet werden.

Um in der Logik des individuellen Lernens zu bleiben, könnte man sagen, dass kollektives Lernen einer Phase der Assimilation entspricht, während der Übergang zu dem für alle geltenden Recht, zu einer Akkommodation aller und ohne Ausschluss führt. Hannah Arendt (1958) beschrieb diese Prozesse der demokratischen Schaffung gemeinsamer Gesetze auf unnachahmliche Weise und betonte, dass kollektives Lernen im öffentlichen Raum, das in einer Art Konsens oder Kompromiss mündet, eine demokratische Macht ist. Diese sei in ihrer Legitimität zwar stark, aber auch fragil, weil sie nicht institutionalisiert sei. Diese Macht, die Jürgen Habermas unter Bezugnahme auf Arendt als kommunikative Macht bezeichnen würde (Habermas, 1977), wird erst relevant, wenn sie ihre Institutionalisierung findet, das heisst, wenn sie in Gesetze verdinglicht und in eine Struktur übergeführt – also für gesellschaftliche Lernprozesse relevant wird (Habermas, 1992). Mit dem Erlass der UN-Behindertenrechtskonvention, die mittlerweile von 177 Staaten ratifiziert worden ist, ist der erste Schritt zu einer solchen Verdinglichung geschehen, dem nun auf nationaler Ebene weitere, verbindlichere Schritte – sowohl auf gesetzlicher als auch auf institutioneller Ebene – folgen müssen, um nicht der Fragilität zum Opfer zu fallen.

Institutionalisierung kollektiver Lernprozesse

Der Weg zur Strukturierung ist von grundlegender Bedeutung, um die Gesellschaft von gelösten Problemen und gemeinsamen Anliegen, die in Prozessen

der kommunikativen Konfrontation geklärt wurden, zu entlasten. Kollektives Lernen ist der Prozess, nicht aber das Ergebnis, es ist die Assimilation, die eine Akkommodation erfordert, um Gesellschaften demokratischer und inklusiver zu gestalten. In gewisser Weise beschreibt Demokratie, die als Teil eines gesellschaftlichen Lernprozesses verstanden wird, den Weg, den die Aufklärung uns aufgezeigt hat: eine Gesellschaft zu schaffen, die individuelle Unterschiede und Lebensstile zunehmend respektiert und zunehmend inklusiv und demokratisch ist. Dies, indem sie durch Konfrontationen und Debatten im öffentlichen Raum Lösungen sucht, die von einem grossen Teil der Bevölkerung geteilt werden können, ohne die Existenz vernünftiger Minderheiten zu gefährden, wie Rawls (1993) dies ausdrücken würde. Dank dem Erlass der UN-Behindertenrechtskonvention ist es nun möglich – und nur dank dieser Verankerung – für die weltweite Umsetzung der darin formulierten Ziele und Forderungen zu mobilisieren. Dazu braucht es weiterhin Organisationen, die Emotionen in Wut und Strategien verwandeln. Doch nun können diese von einem Podest aus agieren, das ihnen die UN-Behindertenrechtskonvention gebaut hat. Das ist die Macht der Rechte, die es erlaubt, bestehende Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten infrage zu stellen.

Schlussüberlegungen

Kollektives Lernen entsteht über geteilte Emotionen. Der Anstieg der Arbeitslosigkeit kann sich beispielsweise in eine Bewegung der Arbeitslosen verwandeln, wenn viele von ihnen ihre Situation nicht mehr als individuelles Problem, sondern als externes und damit ungerechtes Ereignis erleben. Das Teilen dieser Analyse ist der Ausgangspunkt einer Bewegung, die Emotionen in Wut verwandelt. Doch nur dann verwandelt sich diese in kollektives Lernen, wenn Wut durch Organisation in Handlungsstrategien umgewandelt wird. Dies ist nur möglich, wenn die Wut aus dem Kreis der Menschen ausbricht, die das gleiche Schicksal und die gleiche Analyse teilen. Erst dadurch wird die Frage nach Gerechtigkeit (zum Beispiel die Verteilung der Arbeit) öffentlich als moralische Herausforderung für die Gesellschaft und die Verantwortlichen gestellt (Cattacin und Minner, 2009).

Erst wenn alle Beteiligten mit allen legitimen Argumenten konfrontiert werden, kann ein öffentlicher Diskurs entstehen und sich eine gemeinsame und ausgewogene Meinung entwickeln⁴. Der daraus entstehende Konsens –

4 Daraus ergibt sich die Bedeutung eines demokratischen öffentlichen Raums ohne die Kontrolle privater Mächte (Habermas, 2008).

eine grosse kommunikative Kraft – kann in gesellschaftliches Lernen umgewandelt, institutionalisiert und stabilisiert werden – zumindest für einige Zeit.

Ironischerweise stammen kollektive und gesellschaftliche Lernprozesse in der Regel von Emotionen, die eher Unwohlsein als Wohlbefinden zum Ausdruck bringen. Diese Emotionen sind die Grundlage für eine Verbesserung des Zusammenlebens und der Achtung vor den Anderen. Als ob man sagen könnte, dass eine Gesellschaft, in der alle glücklich sind, nur eine Diktatur sein kann, die Kritik unterdrückt – oder schlicht: eine tote Gesellschaft.

Literatur

- Arendt, Hannah (1958). *The Human Condition*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Bohringer, Richard (1988). *C'est beau une ville la nuit : blues*. Paris: Denoël.
- Cattacin, Sandro und Frédéric Minner (2009). *L'apprentissage sociétal. De la souffrance à la transformation d'une société*. Bern: Suchtakademie.
- Eder, Klaus (1985). *Geschichte als Lernprozess?* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Elster, Jon (1985). *Sour grapes: Studies in the subversion of rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Habermas, Jürgen (2008). Medien, Märkte und Konsumenten – Die seriöse Presse als Rückgrat der politischen Öffentlichkeit. In: Habermas, Jürgen (Hrsg.). *Ach, Europa*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 131–137.
- Habermas, Jürgen (1992). *Faktizität und Geltung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1977). Hannah Arendt's Communications Concept of Power. *Social Research*, 44(1): 3–24.
- Heiden, H.-Günter (2017). Von der Bettelbruderschaft zur Menschenrechtsbewegung. *Sozial Extra*, 41(2): 14–18.
- Honneth, Axel (2004). Der Grund der Anerkennung. Eine Erwiderung auf kritische Rückfragen. In: Honneth, Axel (Hrsg.). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 303–341.
- Lovibond, Peter F., Natasha R. Davis und Ailie S. O'Flaherty (2000). Protection from extinction in human fear conditioning. *Behaviour Research and Therapy*, 38(10): 967–983.
- Piaget, Jean (2002 [1923]). *Le langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Nestlé.
- Rawls, John (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Roca i Escoda, Marta (2010). *La reconnaissance en chemin : l'institutionnalisation des couples homosexuels à Genève*. Zürich: Seismo.

- Schulz, Kristina, Sarah Kiani und Leena Schmitter (2014). *Frauenbewegung – die Schweiz seit 1968: Analysen, Dokumente, Archive*. Baden: Hier + Jetzt, Verlag für Kultur und Geschichte.
- Senti, Martin (1994). *Geschlecht als politischer Konflikt*. Bern: Haupt.
- Shakespeare, Tom (1993). Disabled people's self-organisation: a new social movement? *Disability, Handicap and Society*, 8(3): 249–264.
- Wicki-Vogt, Maja und Irena Brežná (1991). *Wenn Frauen wollen, kommt alles ins Rollen: der Frauenstreiktag vom 14. Juni 1991*. Zürich: Limmat-Verlag.