



Susanne Leitner | Ramona Thümmeler (Hrsg.)

**Die Macht der Ordnung.  
Perspektiven  
auf Veränderung  
in der Pädagogik**

**BELTZ** JUVENTA

Susanne Leitner | Ramona Thümmler (Hrsg.)

Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik



Susanne Leitner | Ramona Thümmeler (Hrsg.)

**Die Macht der Ordnung.  
Perspektiven  
auf Veränderung  
in der Pädagogik**

**BELTZ** JUVENTA

„Der vorliegende Band ist im Peer-Review-Verfahren entstanden.“

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-6471-1 Print  
ISBN 978-3-7799-5788-1 E-Book (PDF)  
ISBN 978-3-7799-6675-3 E-Book (ePub)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel  
Satz: Datagrafix, Berlin  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor\_innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

## Einleitung

Die Macht der Ordnung – Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik  
*Susanne Leitner und Ramona Thümmler* 7

## Worte finden

*Yandé Thoen-McGeehan und Beyza Kacmaz* 19

## I Machtkritische Perspektiven auf verändernde Theoriebildung 23

„Not quite/not white“  
Eine Critical Whiteness-Perspektive auf die Rehabilitationspädagogik  
*Martina Tißberger* 24

„Sonderschule, des hat alles kaputt gemacht.“  
Chancen eines partizipativen Forschungszugangs für die kritische  
Weiterentwicklung von Bildungsangeboten für sonderpädagogisch  
markierte junge Menschen  
*Stephanie Goeke und Susanne Leitner* 44

Vielfalt ist immer schon da  
Der Anti-Bias-Ansatz als Beitrag zur Entwicklung inklusiver Bildungspraxis  
*Stephanie Goeke und Mervi Herrala* 63

Machtanalytische Perspektiven auf (sonder-)pädagogische  
Erziehungsverhältnisse  
Zur fragilen Verantwortung einer machtvollen Disziplin –  
Vulneranz als la part maudite der Sonderpädagogik  
*Pierre-Carl Link* 81

## II Machtkritische Perspektiven auf verändernde Systeme und Strukturen 99

Bildungsteilhabe auch für Rom\*nja?!  
Schulabsentismus als Aspekt der strukturellen Bildungsbenachteiligung  
*Britta Hüls* 100

Die Macht des Curriculums  
Diskurstheorie des Lehrplans – aus sonderpädagogischer Sicht  
*Joachim Schroeder* 114

Zur institutionellen Versagung von Persönlichem im schulischen Kontext  
*Stine Albers* 135

<b>III Machtkritische Perspektiven auf verändernde schulische Praxis</b>	141
Emotionale und soziale Entwicklung zwischen den Prozesslogiken von Inklusion und Leistung	
Zur Konstruktion und Bearbeitung störenden Verhaltens in der inklusiven Schule	
<i>Jonas Becker und Michael Urban</i>	142
... bis die Bombe platzt	
Institutionalisierte Machtverhältnisse in Schule durch militarisierte Beziehungsgestaltung	
<i>Stine Albers</i>	158
Entgegen schulischer Ordnung	
Kriminelle Selbstdarstellung als widerständige Praxis	
<i>Hendrik Richter</i>	165
„Sie fragen sich jetzt, stimmt das?“ – machtvolle Positionierungen im inklusiven Grundschulunterricht	
Eine explorative Einzelfallanalyse	
<i>Juliane Spiegler und Susanne Heil</i>	179
<b>IV Machtkritische Perspektiven auf veränderungssensible Lehrer*innenbildung</b>	201
Über die Bedeutung des „Ich“ in der Lehrer*innenbildung für eine machtkritische Perspektive auf die Sonderpädagogik	
<i>Susanne Leitner</i>	202
Habitussensibilität und Subjektive Theorien im Kontext (sonder-)pädagogischer Interaktionen	
<i>Ramona Thümmler</i>	218
<b>Die Herausgeberinnen</b>	232
<b>Die Autor*innen</b>	233

# Einleitung

## Die Macht der Ordnung – Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik

Susanne Leitner und Ramona Thümmeler

### Einführende Gedanken

In den letzten Jahren war zu beobachten, dass sich verschiedene Felder der Erziehungswissenschaft mit sich ausdifferenzierenden (macht-)kritischen Theorien und Perspektiven auseinandergesetzt und dabei auch die Wirkung der eigenen gesellschaftlichen Positionierung reflexiv in den Blick genommen haben (vgl. Castro Varela 2016; Velho 2015; Riegel 2016). In der sonderpädagogischen Arbeit in schulischen und außerschulischen Settings mit Kindern und Jugendlichen, die hinsichtlich ihres Verhaltens, ihrer Herkunft oder ihrer soziokulturellen Marginalisierung als abweichend markiert werden, zeichneten sich eher gegenläufige Diskurse ab. Im Duktus eines Zeitgeistes der Optimierung zeigt sich eine dominierende Logik, die etikettierende Diagnosen setzt und auf diese mit Trainingsprogrammen reagiert, um eine gesellschaftlich geforderte Anpassung der Kinder zu erreichen. Herz (2010b) konstatiert: „Das DIN-genormte Schulkind ist mit dem neuen pädagogischen Zeitgeist machbar!“ (Herz 2010b, S. 184). An anderer Stelle (2010a) führt sie aus:

„Das unhinterfragte Leistungsprinzip, das in allen Lebensbereichen dominiert, bewirkt und verstärkt die schulischen Selektionsprozesse, und der Ruf nach verbesserten Diagnoseinstrumenten im Kontext individueller Förderprogramme offenbart das Streben nach immer neuen Auslesekriterien. Es sind insbesondere die Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen und/oder Lernbeeinträchtigungen, oft in Verbindung mit Migrationshintergrund, die die Wettbewerbsfähigkeit der Schulen gefährden“ (Herz 2010a, S. 32).

In eine ähnliche Richtung gehen optimierungsorientierte, häufig evidenzbasierte Ansätze (vgl. Ahrbeck et al. 2016). Diese legen ihr Hauptaugenmerk auf die Verbesserung von (Anpassungs-)Leistungen der adressierten jungen Menschen und weniger auf die der gesellschaftlichen Strukturen, auch wenn diese diskriminierend und ausgrenzend wirken. Damit wird Ungleichheit, die aufgrund der adultistisch orientierten Verfasstheit unserer Gesellschaft ohnehin schon zwischen Aufwachsenden und Erwachsenen besteht, potenziert. Kinder und

Jugendliche leben vorwiegend in Räumen, die von Erwachsenen strukturiert sind. Auch bei den angesprochenen Optimierungsbemühungen sind es in der Regel vorwiegend erwachsene Fachkräfte, die definieren, welche Ziele junge Menschen zu erreichen haben.

Auch wenn man nun den Eindruck gewinnen könnte, Pädagogik mit jungen Menschen, die im weitesten Sinne als „schwierig“ etikettiert werden, sei per se psychologisierend und individualisierend, ist die Adressierung gesellschaftlicher Ausgrenzungsprozesse für diesen Bereich der Sonderpädagogik keineswegs neu, sondern gehört fest zum Kanon. Seit Langem problematisiert etwa Hiller (1997; Hiller/Jauch 2005) Passungsprobleme zwischen einem bildungsbürgerlich geprägten Blick professioneller Pädagog\*innen und den Lebensrealitäten ihrer Adressat\*innen. Zudem existieren auch insbesondere Zugänge, die sich um ein Verstehen der von äußeren Umständen geformten inneren Lebensrealitäten dieser jungen Menschen bemühen (vgl. Bleher/Hoanzl 2018; Hoanzl 2002; Herz/Zimmermann/Meyer 2015). Der Anstrengung, aktuellere, am gesellschaftlichen Diskurs über Rassismus und Kolonialismus orientierte Überlegungen in den sonderpädagogischen Diskurs einfließen zu lassen – eine Zielsetzung dieses Bandes – könnte man also vorwerfen, sie sei eine überflüssige Modeerscheinung. Wir meinen jedoch, dass insbesondere die in diesen Diskursen aufgerufene Figur des *Otherings*, des Anders-Machens, das wir hier *Veränderung* nennen, eine wichtige lohnenswerte Chance bietet, an kultursoziologisch-kritische Theoriebildung anknüpfend und das zu-ordnende Tun der Sonderpädagogik besonders herauszuarbeiten und reflexiv in den Blick zu nehmen.

Postkoloniale Theorien gehen davon aus, „that empire is everywhere, a silent shaper of our ways of seeing and knowing the world“ (Go 2016, o. S.). Als „zentrale Figur postkolonialer Theoriebildung“ (Riegel 2016, S. 52) bezeichnet *Othering* den Prozess des Anders-Machens aus einer hegemonialen Positioniertheit heraus. Am Beispiel des „Orientalizing the Oriental“ (Said 2019, S. 49) beschrieb Edward Said 1978, wie der sogenannte *Orient* als das exotische *Andere* aus der Perspektive weiß-männlicher Hegemonialität heraus konstruiert und definiert wird (vgl. ebd.). Riegel (2016) zeigt, dass das so konstruierte *Andere* notwendige Voraussetzung für die selbstvergewissernde Stabilisierung des als normal wahrgenommen Eigenen ist. Im Hinblick auf Bildung, die sich zum Ziel setzt, Diskriminierung sichtbar und damit adressierbar zu machen, konstatiert sie, dass unter Rekurs auf postkoloniale bzw. poststrukturalistische Ansätze

„die Konstruktion von Anderen als machtvoller Prozess des Different-Machens, der Ausgrenzung und der Hineinrufung in eine untergeordnete Position analysiert werden [könne, SL] durch die bestehende Differenzordnungen und gesellschaftlich Dynamiken von Herrschaft und Unterwerfung (immer wieder neu) diskursiv hergestellt, abgesichert und reproduziert werden“ (Riegel 2016, S. 54).

Es geht also vor allem darum, die eigene Art und Weise des *Schauens-Auf* und *Sprechens-Über* daraufhin zu befragen, inwiefern der je eigene Ausgangspunkt der Betrachtung sowie die so betrachteten Menschen und Phänomene eindeutig benennbar sind – oder eben dieses Benennen ein machtvoller Konstruktionsprozess ist. Cameron und Kourabas (2013) plädieren dafür, eine selbstreflexive Haltung einzunehmen „gegenüber den eigenen Vorstellungen, stereotypen Denk- und Handlungsweisen; [und, SL] somit dem eigenen Blick auf ‚Andere‘ als pädagogisch agierende Person vor dem Hintergrund ihrer Verflechtung in gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse“ (ebd., S. 261). Der damit verbundene Abschied vom scheinbar Selbstverständlichen kann schmerzhaft sein, denn: „Die Sehnsucht nach eindeutigen Identitäten führt zur Naturalisierung jeder Differenz. Das Andere hat natürlich anders zu sein, [...] nachweisbar und eindeutig“ (Messerschmidt 2016a, S. 160).

Sonderpädagogik als Unterdisziplin der Erziehungswissenschaft erfüllt neben der Aufgabe der Förderung von eben jenen jungen Menschen eine ordnende Funktion. Müller (2021) bezeichnet es als eine Aufgabe von Pädagogik „als Wissenschaftsdisziplin [...], Fachbegriffe zu bilden, zu begründen, zu hinterfragen und weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 30). Dabei weist er auf die besondere Verantwortung hin, die sich durch potenzielle Stigmatisierung ergibt (vgl. ebd.) Diese Verantwortung kann daher unseres Erachtens insbesondere darin gesehen werden, bei der Begriffsbildung beim Bilden und Weiterverwenden von Termini stets offen zu legen, wer dabei spricht, in welchem Kontext dies geschieht und wer davon Nutzen zieht. Indem *die Pädagogik* – oder ehrlicher: diejenigen Personen, die derart positioniert sind, dass sie am wissenschaftlichen Diskurs der Pädagogik teilhaben und Gehör finden (vgl. Foucault 1977) – den Personenkreis und die mit ihm verbundenen Aufgaben beschreibt und definiert, welche jungen Menschen als Adressat\*innen von Sonderpädagogik gelesen werden und welche nicht, sie also *zuordnet*, beteiligt sie sich aktiv an Prozessen der *Veränderung*.

Insbesondere normierten und evaluierten Methoden und Techniken von Diagnostik und Unterrichtsgestaltung, die auf wiederholter Lernstandsmessung basieren, wird derzeit in der Pädagogik mit jungen Menschen, die als *anders* erlebt werden, eine große Bedeutung zugeschrieben. Sie sollen Sicherheit gewährleisten, den jungen Menschen das für sie beste Förderangebot unterbreiten zu können. Der pädagogische Raum ist jedoch immer auch ein Feld der Unsicherheit (vgl. Helsper 2016; Dick/Marotzki/Mieg 2016). Pädagogisches Handeln bleibt damit stets ein Handeln unter Bedingungen der Ungewissheit. So könnte man die Frage stellen, inwiefern die Sehnsucht nach standardisierten Verfahren nicht vor allem auch dem Absicherungsbedürfnis der Fachkräfte geschuldet ist. Pädagogisches Handeln ist immer situativ und somit nicht standardisierbar.

Die Sonderpädagogik definiert also ihre Zielgruppe und beteiligt sich damit gleichsam – und davon nehmen wir uns nicht aus – unweigerlich an der

Tradierung von binär strukturierten und potenziell diskriminierenden Gesellschaftsordnungen. Bereits Émile Durkheim hatte darauf aufmerksam gemacht, dass sich die normenkonforme Gesellschaft stets über deren Abweichungen selbst vergewissert (vgl. Durkheim 1984). Die sonderpädagogische Identifizierung und Markierung als *anders* kann durchaus im Sinne und zum Nutzen der bezeichneten jungen Menschen geschehen: seit vielen Jahren ist das Phänomen des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas geläufig (vgl. Kornmann 1994). Aber insbesondere in Hinblick auf Benennungspraktiken im Kontext von Benachteiligung, Diskriminierung und daraus entstehender emotionaler Not gilt:

„Auf Differenzen aufmerksam zu machen und in Bildungsprozessen für eine Sensibilität im Umgang mit Verschiedenheit einzutreten, erweist sich als ambivalent. Einerseits soll auf Unterschiede eingegangen werden, andererseits besteht die Gefahr, Identitäten festzuschreiben“ (Messerschmidt 2016b, S. 16).

Im Kontext einer Epistemologie, die im Zuge eines jahrhundertalten und weltweit vorherrschenden *weißen* Wissenschaftsverständnisses als etabliert und legitimiert gilt, geschehen diese Prozesse jedoch leise und scheinbar selbstverständlich. Gerade wenn (Sonder-)Pädagogik Differenzen im Feld der Emotionen, des Verhaltens und der psychischen Gesundheit markiert, begibt sie sich in einen Diskurs, den Foucault (1971) als den des Wahnsinns beschreibt. Dieser sei „eine Geschichte des *Anderen*, dessen, das für eine Zivilisation gleichzeitig innerhalb und außerhalb steht, also auszuschließen ist (um die innere Gefahr zu bannen), aber indem man es einschließt (um seine Andersartigkeit zu reduzieren)“ (ebd., S. 27). Diese Feststellung, so meinen wir, sollte zunächst losgelöst von der – oftmals unter dem Schlagwort „Inklusion“ in hitzigen Kontroversen diskutierten – Frage geschehen, ob und in welchen Fällen Veränderung in Form von Diagnostik, speziellen Förderangeboten oder gar speziellen Förderorten wichtig und hilfreich, oder aber ausgrenzend und schädlich für die davon betroffenen jungen Menschen ist.

Welches Angebot für welchen jungen Menschen jeweils am passendsten ist, wird am sinnvollsten im jeweiligen Einzelfall entschieden. Gleichzeitig kann sich die Disziplin der (Sonder-)Pädagogik nicht von der Pflicht freisprechen, die Wirk-Macht dieser Veränderung – Cameron und Kourabas (2013) sprechen hier in Anlehnung an Neckel (2000) von der „Macht der Unterscheidung“ (ebd., S. 263) – die sich in Theoriebildung und gesellschaftlichen Strukturen niederschlägt, aufmerksam und selbstkritisch zu reflektieren. Diskussionsstränge im Zuge vermehrter inklusionsorientierter Entwicklungen im Schulsystem, die von einer Deprofessionalisierung der Sonderpädagogik sprechen, mögen ein Zeichen für die Angst vor eigenem Machtverlust darstellen (vgl. Speck 2011).

Weder diese Gedanken noch diese Forderung mögen neu sein. Angesichts der Beliebtheit und Präsenz psychologischer und individualisierender

Zugänge zur Pädagogik mit jungen Menschen, die als *anders*, als schwierig, erlebt werden, halten wir es für geboten, die Irritation von Selbstverständlichkeiten zu kultivieren.

In der Konzeptbeschreibung für diesen Band haben wir den Begriff „sonderpädagogisch markierte“ junge Menschen verwendet und in einigen Beiträgen findet er sich wieder. Damit soll nicht ein weiterer Terminus eingeführt werden, der den Anspruch hätte, die Zielgruppe umfänglich zu beschreiben, denn dann wäre damit die Gefahr verbunden, von der realen Not, in der sich die benannten jungen Menschen zum Teil befinden, verharmlosend abzulenken (vgl. Müller 2021). Vielmehr intendieren wir damit, angelehnt an rassismuskritische Diskurse, die Perspektive dieses Bandes aufzuzeigen: die hier versammelten Beiträge beschäftigen sich insbesondere damit, wie der sonderpädagogische Zugriff auf junge Menschen zustande kommt und diskursiv verhandelt wird. In gewisser Weise könnte es sich also um den Versuch einer „interventionsbezogenen Einteilung“ (Müller 2021, S. 55), also die Benennung der Zielgruppe anhand der ihnen zugewiesenen pädagogischen Interventionen, handeln. Dies stellt für Müller „aber eher eine theoretische Möglichkeit“ (ebd.) dar.

Dieser Band setzt sich also zum Ziel, Veränderungsprozesse in der Sonderpädagogik sichtbar zu machen und die so hervorgebrachten Ordnungen zu hinterfragen, daher der Titel. Damit er aber nicht in der „chronifizierten Larmoyanz“ (Hiller, pers. Mitteilung) stecken bleibt, soll der Blick auch auf Chancen geworfen werden, wie die durch kritische Reflexion gewonnenen Erkenntnisse im Sinne der adressierten jungen Menschen nutzbar zu machen. Erkannte und reflektierte Machtverhältnisse können von einer einzelnen pädagogischen Fachkraft nicht ad hoc verändert, sehr wohl aber für die davon Unterworfenen nutzbar gemacht werden. Die Idee des Powersharings „richtet sich an all diejenigen, die strukturell privilegiert sind und ein politisches Interesse daran haben, diese Strukturen hin zu einer gerechteren Verteilung von Macht, Zugängen, Lebens- und Beteiligungschancen zu verschieben“ (Nassir-Shahnian 2020, S. 29). Dies betrifft sowohl individuelle, kollektive als auch institutionelle Ebenen etwa von Bildungseinrichtungen, die systematisch und stetig daraufhin befragt werden sollten, wie aushandlungsfreundlich sie sind, wie gut sie das Entstehen von Räumen der Selbstermächtigung für alle Akteur\*innen ermöglichen und wie gleich oder unterschiedlich gewichtig die Stimmen der verschiedenen Akteur\*innen gehört werden. Mit Bezug auf bell hooks (2021) bringt Nassir-Shanian (2020) das Zuhören mit Liebe in Verbindung, ein für die Pädagogik zwar belastetes, aber dennoch wichtiges Moment (vgl. Korczak 2018). Sie fragt: „Was kann entstehen, wenn die Besessenheit von Macht nicht verschleiert, sondern tatsächlich aufgegeben wird? Welche Fragen werden wir stellen? Wen werden wir hören?“ (Nassir-Shanian 2020, S. 41).

## Ziel und Aufbau des Buches

### Unser Ausgangspunkt

Im Sinne des Bandes ist es, die je eigene Positioniertheit als Sprecher\*in offenzulegen und somit zugänglich zu machen für kritische Anfragen zu eigenen habitusbedingten Voreingenommenheiten in der Wahrnehmung und Bewertung von Diskursen und Praxen sowie zur eigenen Verwobenheit mit potenziell diskriminierenden Strukturen der Wissensproduktion (vgl. Terkessidis 2004). Als Herausgeberinnen sind wir beide *weiß* gelesen, cis-weiblich und vor allem in unserer derzeitigen Position in privilegierter Weise mit materiellem, kulturellem und sozialem Kapital (Bourdieu 2000/1987) ausgestattet. Wenn wir über Menschen sprechen, die in sonderpädagogischen Kontexten machtvolle Veränderung erdulden, greifen wir nicht auf eigenes Erfahrungswissen der *Ersten Person* (hierzu auch Goeke/Leitner in diesem Band) zurück, sondern bedienen uns eines akademischen Diskurses, in den wir selbst verwoben sind, von dem die Menschen, *über* die wir sprechen, aber weitgehend ausgeschlossen sind. Unsere ursprüngliche Idee, in diesem Band auch Personen, die selbst von Veränderung durch sonderpädagogische Markierungspraxis betroffen sind, zu Wort kommen zu lassen, ist uns nicht gelungen und muss ein Desiderat bleiben.

### Zu den Beiträgen

Das Buch eröffnen mit persönlichen Erfahrungen – nicht von sonderpädagogischer Markierung aber rassistischer Diskriminierung – aus dem eigenen Erleben heraus *Yandé Thoen-McGeehan und Beyza Kacmaz* in ihrem Essay mit dem Titel „Worte finden“. Darin zeigen sie auf, wie sich die rassistische Verfasstheit von Gesellschaft real und konkret im Kontext Schule niederschlägt.

Bei der Zusammenstellung der weiteren Beiträge war uns wichtig, unterschiedliche Blickwinkel auf das Thema Veränderung einzufangen. Alle Beiträge beschäftigen sich im engeren oder weiteren Sinne mit machtvollen Veränderungsprozessen, die sich an Differenzkategorien wie Verhalten, Leistung und (rassistisch) zugeschriebenen Zugehörigkeiten im Kontext schulischer Pädagogik stattfinden. Diese haben wir in Cluster, die sich auf das hauptsächlich fokussierte Handlungsfeld beziehen, angeordnet, wobei die Gruppierungen nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können.

Drei Beiträge sind der ersten Gruppe *Machtkritische Perspektiven auf verändernde Theoriebildung* zugeordnet. Gerade die scheinbar saubere, z.B. weil um Objektivität bemühte, Zunft der Wissensbildung ist, wie insbesondere Foucault (1977) ausgeführt hat, mit Machtausübung verquickt – auch, wenn sie es, wie Brunner (2020) zeigt, nicht immer wahrhaben will: „Das aufgeklärte

intellektuelle und insbesondere das akademisch tätige Subjekt scheint die Tugend der Gewaltlosigkeit geradezu zu verkörpern, zumal es mit Wissen und Sprache hantiert und nicht mit Muskelkraft und Waffen“ (Brunner 2020, S. 13) Jedoch: wie es ein sonderpädagogisch markierter junger Mann gegenüber einer von uns einst ausdrückte: „Ihr fickt uns mit dem Bleistift!“. Damit beschrieb er aus seinen eigenen Erfahrungen treffend, wie machtvoll gesellschaftliche Strukturen Gewalt ausüben können, ohne dass diese auf den ersten Blick als solche erkennbar wäre.

Wenn wir als Pädagog\*innen für uns in Anspruch nehmen „das Kind beim Namen nennen“ zu dürfen und uns dabei z. B. auf psychiatrische Störungsbilder berufen, deren Namen wir an die uns anvertrauten jungen Menschen heften, dann muss uns – und zwar unabhängig davon, ob wir diese Form des Benennens als für unsere Praxis und für die so Benannten hilfreich oder nicht hilfreich einschätzen – bewusst sein, dass diese einer Wissenstradition entstammen, die nicht allein aufgrund ihrer inhaltlichen Überlegenheit global anerkannt ist, sondern – zumindest in Anteilen – aufgrund von epistemischer Gewalt. Damit ist die kolonialistisch verbreitete und aufrechterhaltene Hegemonialstellung westlicher Wissensbildung gemeint (vgl. Castro Varela 2018). Brunner (2020) erachtet die selbstkritische Betrachtung des Wechselspiels von Wissensbildung und Hegemonieverhältnissen als lediglich „an den Rändern hegemonialer Debatten, wie etwa in der feministischen Forschung feststellbar, die zahlreiche Querverbindungen zu post- und dekolonialen Perspektiven ermöglicht“ (Brunner 2020, S. 15). Sie befindet: „Eine von diesen und anderen Rändern ausgehende Theoretisierung des Begriffs epistemische Gewalt erachte ich daher als notwendig“ (ebd.).

*Martina Tifberger* arbeitet aus der Perspektive der Critical Whiteness Studies (CWS) die historische Verankerung hegemonialer rassistischer Kategorisierungen auf und dekonstruiert, inwiefern sich diese in scheinbar unhinterfragten Selbstverständlichkeiten des rehabilitationspädagogischen Denkens niederschlagen. Dabei problematisiert sie die Schattenseiten der europäischen Aufklärung, etwa in Hinblick auf das Konstrukt Intelligenz oder bezogen auf Pädagogik im Kontext von Migration.

Ausgehend von der Reflexion junger Männer über diskriminierende Lebenserfahrungen an Sonderschulen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung fragen *Stephanie Goeke* und *Susanne Leitner*, welchen Einfluss Wissen der Ersten Person auf (sonder-)pädagogische Theoriebildung und Schulentwicklung haben könnte und sollte. Dabei nehmen sie Chancen und Herausforderungen partizipativer Forschung und Lehre in diesem Kontext in den Blick.

Zusammen mit *Mervi Herrala* zeigt *Stephanie Goeke* die Bedeutung des Anti-Bias-Ansatzes auf. Die Autorinnen gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, wie dieser für die Anwendung in der Sonderpädagogik gewinnbringend sein kann. Ausgehend von der Grundthese, dass niemand frei von Vorurteilen sein kann,

zeigen sie Herausforderungen und Chancen für eine diversitätsbewusste und diskriminierungskritische Bildung auf und problematisieren eine Schule der Dominanzkultur im Kontext einer Gesellschaft der Vielfalt.

*Pierre-Carl Link* beschäftigt sich damit, inwiefern der Blick auf und das Sprechen über junge Menschen im Kontext erlebter und ausagierter emotionaler Not in der (Sonder-)Pädagogik machtkritisch reflektiert werden kann. Kritisch hinterfragt er Momente der Übergriffigkeit im sonderpädagogischen Diskurs und Handeln und plädiert für eine „Kultivierte Unsicherheit als machtkritische Haltung“ (siehe S. 88).

Die zweite Gruppierung von Texten, *Machtkritische Perspektiven auf verändernde Systeme und Strukturen*, beleuchtet Veränderungsprozesse in und durch pädagogische Systeme und Strukturen. Im November 2020 konnte der Armutsbericht des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes (vgl. der Paritätische Gesamtverband 2020) zeigen, dass trotz vielfältiger Maßnahmen die Anzahl der von Armut betroffenen Kinder und Jugendlicher erneut gestiegen ist. El-Mafalaani (2014) macht deutlich, dass Deutschland eines der Länder ist, das im Vergleich zu seinen europäischen Nachbarländern sehr viel weniger Geld für Bildung ausgibt. Die Organisation des Systems Schule und die damit verbundenen Möglichkeiten oder Einschränkungen wirken sich unmittelbar auf die Schüler\*innen, Lehrer\*innen und andere Akteur\*innen aus. Seit Jahren gelingt es in Deutschland nur sehr unzureichend, soziale Ungleichheiten im Bildungssystem auszugleichen. Bildungserfolg ist und bleibt höchst abhängig von der Herkunft. Insofern stellen die nachfolgenden Texte kritische Fragen an die bestehenden Systeme und Strukturen und an die in ihnen tätigen Akteur\*innen.

*Britta Hüls* zeigt, von welchen rassistischen Diskriminierungserfahrungen junge Menschen, die als Rom\*nja oder Sinti\*zze gelesen werden, betroffen sind. In ihrem Beitrag fasst sie Ergebnisse ihrer Interviewstudie zusammen, die strukturelle Bildungsbenachteiligungen und Alltagsrassismus aufzeigen. Zudem gibt sie einen Ausblick auf antiziganismuskritische Bildung im Kontext Schule.

*Joachim Schroeder* analysiert, wie Markierungen und Diskriminierungen im Klassenzimmer durch Auswahl und didaktische Präsentation von Bildungsinhalten in Schule aktiv hervorgebracht werden. Er geht der Frage nach, in welchem Verhältnis Schüler\*innen mit ihren Lebensrealitäten und geltende curriculare Vorgaben zueinander stehen. Dabei untersucht er, worüber in Schule gesprochen werden darf – wie und von wem.

Eine Mikroperspektive nimmt schließlich *Stine Albers* ein, die ausgehend von einer Unterrichtsbeobachtung nachzeichnet, welchen Raum schulische Bildung der Schüler\*innenpersönlichkeit zugesteht oder verwehrt und welche Rolle die (Nicht-)Passung der inneren und äußeren Lebenswirklichkeit der inneren Ordnung von Schule und Lehrkraft dabei spielt.

In der dritten Gruppierung, *Machtkritische Perspektiven auf verändernde schulische Praxis*, finden sich daran anschließend Beiträge, die einen empirischen

Blick auf konkrete Schulpraxis werfen und diese auf ihre Veränderungspraxis hin befragen. Pädagogische Praxis ist zumeist einem hohen Handlungsdruck ausgesetzt, der schnelle Entscheidungen erfordert. In verschärfter Weise gilt dies in Kontexten, in denen als „schwierig“ beschriebene junge Menschen erlittenes Leid reinszenieren und uns als Pädagog\*innen damit ebenfalls situativ in ihre Not verwickeln (vgl. Hoanzl 2002). Nicht nur aber insbesondere in solchen Situationen neigen wir als Pädagog\*innen dazu, auf schnell verfügbare Interaktionsmuster zurückzugreifen, die wir durch unsere eigenen Sozialisationserfahrungen verinnerlicht haben. Damit ist auch die Gefahr erhöht, durch Interaktionen verändernde und diskriminierende Gesellschaftsstrukturen weiter zu reproduzieren. Umso wichtiger ist es, praktisches Handeln in einem Moment des Innehaltens unter die Lupe zu nehmen. Durch das genaue Hinsehen, Analysieren und ethnographisches Beschreiben können wir den kleinen „Mikroaggressionen“ (Nguyen 2013) auf die Spur kommen und sie der Reflexion zugänglich machen.

*Jonas Becker und Michael Urban* zeigen anhand von Ergebnissen einer qualitativen Studie, wie schulische Differenzierungspraktiken von Leistung und (als störend erlebtem) Verhalten subjektivierungstheoretisch verortet werden können. Anhand von Interviews mit Lehrer\*innen in verschiedenen inklusiven Settings zeichnen sie nach, wie diese Modalitäten im Kontext schulischer Prozesslogiken ausgehandelt werden.

Ausgehend von der Markierung von guten oder schlechten Unterrichtsleistungen im Deutschunterricht der Grundschule analysiert *Stine Albers* anhand einer szenischen Beobachtung, wie Militarismen und damit potenziell gewaltvolles Sprachhandeln die Unterrichtspraxis durchziehen.

Einen Kontrapunkt zu schulischen Normen setzt *Hendrik Richter*, indem er anhand seiner ethnographischen Feldforschung nachzeichnet, wie sonderpädagogisch markierte Schüler\*innen durch Selbstinszenierung als „Kriminelle“ dem hegemonial-schulischen Paradigma eine widerständige Praxis entgegenstellen.

*Juliane Spiegler und Susanne Heil* beschäftigen sich ebenfalls mit Positionierungen zwischen Anpassung und Widerständigkeit in Unterrichtssituationen. Dabei legen sie aber ihr Augenmerk nicht (nur) auf Schüler\*innen, sondern auch auf Schulbegleiter\*innen. Damit nehmen sie eine Akteur\*innengruppe in den Blick, die in der schulischen Realität allgegenwärtig ist, in der Literatur aber eher eine marginalisierte Rolle spielt. Auch sie greifen auf ethnographisches Datenmaterial zurück und zeichnen Machtstrukturen und die Bewegungen der Akteur\*innen darin nach.

Abgeschlossen wird dieser Band mit der Rubrik *Machtkritische Perspektiven auf veränderungssensible Lehrer\*innenbildung*. Darin finden sich zwei Beiträge der Herausgeber\*innen, mit denen wir einerseits den Kreis zur am Anfang platzierten (sonder-)pädagogischen Theoriebildung schließen und andererseits einen zukunftsorientierten Blick auf machtkritische Aspekte der Bildung

angehender Lehrer\*innen für von Diskriminierung und Veränderung betroffener Schüler\*innen werfen möchten. Das Bewusstwerden über die eigene gesellschaftliche Positioniertheit, verbunden mit Erfahrungen von Privilegiertheit oder Benachteiligung, der unbewussten Aneignung von Vorurteilen und rassistischem Wissen soll, so meinen wir, Kernbestandteil jedweder pädagogischer Professionalität werden – insbesondere dann, wenn wie in der Sonderpädagogik Veränderung zu den Kernaufgaben des beruflichen Handelns gehört. Daher halten wir es für notwendig, insbesondere auch Curricula und Prozesse von Lehrer\*innenbildung daraufhin zu befragen, inwiefern sie geeignet sind, Diskriminierungsrisiken zu erkennen und zu adressieren. Es gilt, innerhalb der Hochschulen und in den Orten der zweiten und dritten Lehrer\*innenbildungsphasen Räume auszuloten und aktiv zu schaffen, in denen die eigene biographisch erworbene Sprecher\*innenposition von Studierenden und Lehrenden, der eigene Kanon der jeweiligen Disziplin sowie das zukünftige pädagogische Handeln reflektiert und mit Achtsamkeit und Respekt gegenüber den adressierten jungen Menschen weitergedacht werden können.

*Susanne Leitner* stellt die Frage, inwiefern es aus macht- und diskriminierungskritischer Perspektive bedeutsam ist, das eigene Ich in seiner gesellschaftlichen Positioniertheit in der Lehrer\*innenbildung, insbesondere im Kontext sonderpädagogischer Arbeit, reflexiv zu thematisieren.

*Ramona Thümmler* zeigt in ihrem Beitrag zur Bedeutung der Reflexionsfähigkeit in pädagogischen Situationen auf, wie Pädagog\*innen in ihrem eigenen Habitus (re)agieren und somit bisweilen ihrem Gegenüber nicht gerecht werden. Dieses wahrzunehmen, erfordert einen Draufblick auf das eigene Handeln und die eigene Herkunft, um sich dem nähern zu wollen, was die uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen mitbringen und zeigen. Eine gelingende pädagogische Interaktion braucht die zugewandte Auseinandersetzung mit den verschiedenen Lebenswelten von Pädagog\*innen und Kindern und der Ableitung, was verbindet und was unterscheidet. Insofern plädiert Ramona Thümmler in ihrem Beitrag für eine Professionalisierung der Lehrkräfte im Bereich Habitussensibilität.

In den einzelnen Texten finden sich Verweise, die auf Bezüge zu weiteren Texten im vorliegenden Band hinweisen. Wir möchten damit anregen, durch das Buch zu „springen“ und sich von weiteren Texten inspirieren zu lassen.

## **Dank**

Ganz besonderer Dank gilt Pia Sophie Jennert und Hannah Wronker für ihre anregenden Impulse und ihr herausragendes Engagement beim Redigieren der Beiträge.

Ebenso danken wir dem Beltz Juventa Verlag, insbesondere Konrad Bronberger, für die Unterstützung bei der Verwirklichung des Buchprojektes, von der ersten Idee bis zum Erscheinen.

## Literatur

- Ahrbeck, Bernd/Ellinger, Stephan/Helcher, Oliver/Koch, Katja/Schad, Gerhard (2016): Evidenzbasierte Pädagogik – Sonderpädagogische Einwände. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleher, Werner/Hoanzl, Martina (2018): Schulische Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In: Müller, Thomas/Stein, Roland (Hrsg.): Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 82–118.
- Bourdieu, Pierre (2000/1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 27. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld: Transcript.
- Cameron, Heather/Kourabas, Veronika (2013): Vielheit denken lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2), S. 258–275.
- Castro Varela, María do Mar (2016): „Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse“. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Kathrin U. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 43–59.
- Castro Varela, María do Mar (2018): Erlaubter Wahnsinn. Migrationspädagogische und Postkoloniale Perspektiven in Theorie und Praxis. In: SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.): Migrationspädagogische Praxis in der Zusammenarbeit mit jungen Geflüchteten. Eine Suchbewegung. Jahrestagung 2017. München, S. 8–15. [www.schlau-werkstatt.de/wp-content/uploads/2018/08/Publikation-Jahrestagung-2017.pdf](http://www.schlau-werkstatt.de/wp-content/uploads/2018/08/Publikation-Jahrestagung-2017.pdf) (Abfrage: 07.02.2022).
- Der Paritätische Gesamtverband (2020): Gegen Armut hilft Geld. Der Paritätische Armutsbericht 2020. Berlin.
- Dick, Michael/Marotzki, Dieter/Mieg, Harald (Hrsg.) (2016): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Durkheim, Émile (1984): Die Regeln der soziologischen Methode. Herausgegeben, eingeleitet und aus dem Französischen von René König. Berlin: Suhrkamp.
- El-Mafaalani, Aladin (2014): Habitus-Struktur-Sensibilität – (Wie) kann ungleichheitssensible Schulpraxis gelingen? In: Sander, Tobias (Hrsg.): Habituussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–246.
- Foucault, Michel (1971): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1977): Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France – 2. Dezember 1970. Anthropologie herausgegeben von Wolf Lepenies und Henning Ritter. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein.
- Go, Julian (2016): Postcolonial Thought and Social Theory. Oxford: Scholarship Online.
- Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Dieter/Mieg, Harald (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50–61.
- Herz, Birgit (2010a): „Inclusive Education“ Desiderata in der deutschen Fachdiskussion. In: Schwohl, Joachim/Herz, Birgit (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: Transcript, S. 29–44.
- Herz, Birgit (2010b): Neoliberaler Zeitgeist in der Pädagogik: Zur aktuellen Disziplinarkultur. In: Dörr, Margret/Herz, Birgit (Hrsg.): „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung. Wiesbaden: VS, S. 171–189.

- Herz, Brigit/Zimmermann, David/Meyer, Matthias (Hrsg.) (2015): „... und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hiller, Gotthilf G. (1997): Ausbruch aus dem Bildungskeller: pädagogische Provokationen. Mit einem Vorwort von Andreas Flitner. Langenau-Ulm: Vaas.
- Hiller, Gotthilf G./Jauch, Peter (Hrsg.) (2005): Akzeptiert als fremd und anders: pädagogische Beiträge zu einer Kultur des Respekts. Festschrift für Bernd Götz. Langenau-Ulm: Vaas.
- Hoanzl, Martina (2002): Ambivalenz als Herausforderung in der schulischen Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen – Paradigmenwechsel im pädagogischen Denken: Vom „entweder-oder“ zum „und“. In: Ertle, Christoph (Hrsg.): Entdeckende Schulpraxis mit Problemkindern: Die Außenwelt der Innenwelt in Unterricht und Berufsvorbereitung mit schwierigen Schülern und jungen Erwachsenen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25–49.
- hooks, bell (2021): Alles über Liebe – Neue Sichtweisen. Hamburg: Harper Collins.
- Korczak, Janusz (2018): Wie man ein Kind lieben soll. 17. überarbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kornmann, R. (1994): Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Ausleseentscheidungen zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 17 (1), S. 51–59.
- Messerschmidt, Astrid (2016a): ‚Nach Köln‘ – Zusammenhänge von Sexismus und Rassismus thematisieren. In: Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: Transcript.
- Messerschmidt, Astrid (2016b): Differenzreflexive Kritik machtkonformer Bildung. In: Müller, Stefan/Mende, Janne (Hrsg.): Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 166–180.
- Müller, Thomas (2021): Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München: Ernst Reinhardt.
- Nassir-Shahnian, Natascha Anahita (2020): Powersharing: es gibt nichts Gutes, außer wir tun es! Vom bewussten Umgang mit Privilegien und der Verantwortlichkeit für soziale (Un-)Gerechtigkeit. In: Jagusch, Birgit/Chehata, Yasmine (Hrsg.): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 29–42.
- Neckel, Sighardt (2000): Die Macht der Unterscheidung. Essays zur Kultursoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Campus.
- Nguyen, Toan Quoc (2013): „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter“. Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2), S. 20–24.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: Transcript.
- Said, Edward (2019): Orientalism. 6. Auflage. London: Penguin.
- Speck, Otto (2011): Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (3), S. 84–91.
- Terkesidis, Marc (2004): Die Banalität des Rassismus. Migrant\*innen zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: Transcript.
- Velho, Astride (2015): Die psychische Form der Macht. Oder wie Rassismuserfahrungen und „Afrika“-Bilder wirken und Subjekte bilden. Interview mit Astride Velho. In: Marmer, Elina/Sow, Papa (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 72–85.

# Worte finden

Yandé Thoen-McGeehan und Beyza Kacmaz

„Eine der letzten romantischen Sachen in der Welt ist wohl wirklich die Vielsprachigkeit. Sie ist so liebenswert umständlich, zwingt uns in unpraktische Prozeduren, macht uns auf einen Schlag von weltläufigen, selbstbewussten Individuen zu kindlich agierenden, imbezilen Stammlern, die sich mit primitiven Gesten und blödsinniger Schauspielerei zu verständigen suchen“ (Roger Willemsen zit. n. Grjasnova 2021).

Ist Mehrsprachigkeit eigentlich eine Ressource oder ein Risikofaktor für die Entwicklung von Heranwachsenden? Eine Schulleiterin in Berlin-Neukölln klagte 2018 in der Bild-Zeitung über die Arabisierung ihrer Schule (vgl. Mildner 2018). Gleichzeitig erfreuen sich bilinguale und sogar trilinguale Schulen größter Beliebtheit in deutschen Großstädten (vgl. Grjasnova 2021).

In diesem Artikel wollen die beiden Autorinnen des Textes eigene biographische Erfahrungen oder Anekdoten aus ihrem Umfeld heranziehen, um die Dilemmata aufzuzeigen, die sich aus Forderungen nach Inklusion und Chancengleichheit auf der einen Seite und Leistungsanspruch und Deregulierung auf der anderen Seite ergeben.

Während eine der beiden Autorinnen dieses Textes vier Sprachen fließend (Deutsch, Türkisch, Pomakisch, Englisch) und eine zusätzlich gebrochen (Französisch) spricht und die andere der beiden zwei Sprachen fließend (Deutsch und Englisch) spricht, erhält letztere für das Sprechen ihrer Muttersprache regelmäßig Komplimente. Am Flughafen wird sie je nach Standort grundsätzlich auf Englisch, manchmal auf Französisch oder Spanisch angesprochen, niemals in ihrer Muttersprache Deutsch.

Mit der Frage nach ihrer ursprünglichen Herkunft, werden beide Autorinnen ihr Leben lang in ihrem Geburtsland Deutschland darauf hingewiesen, dass ihr äußeres Erscheinungsbild nicht der hegemonialen Norm entspricht. Sie werden deshalb gebeten, ihrem Gegenüber verständlich zu machen, weshalb sie durch ihre Hautfarbe oder Haartextur, Gesichtszüge oder Bedeckungsgrad ihrer Haare so gar nicht den Anschein erwecken, Deutsche zu sein. Die vier Sprachen fließend beherrschende Autorin des Textes wurde in ihrer ersten Physikunterrichtsstunde gebeten, ihren Hijab für die Schulstunde abzunehmen. Sie weigerte sich. Am Ende des Schulhalbjahres erhielt sie die Note Mangelhaft. Die Begründung des Lehrers bestand in den angeblich schlechten Deutschkenntnissen der Schülerin. Der Physiklehrer empfahl ihr, doch mehr zu lesen, um diese aufzubessern. Dass sie genau das seit ihrer Kindheit tat und im Abitur 15 Punkte im Fach Deutsch erhielt, erfuhr er nie.

Wir sind mit Texten wie diesen in die Lage versetzt, Diskurse um Inklusion und Benachteiligung mitzugestalten. Das hängt mit Sicherheit mit einem immer breiteren Zugang zu Bildung zusammen. Die zunehmende *Sichtbarkeit aller* (vgl. Roig 2021) ist Produkt von Bildungspolitik und Deregulierung, von Digitalisierung und Aktivismus. Häufig werden Erfolge marginalisierter Menschen im deutschen Bildungssystem als Beweis dafür betrachtet, dass Integration gelingen kann. Wir sind der Meinung, dass diese Erfolge häufig nicht *wegen* des deutschen Bildungssystems, sondern *trotz* desselben möglich waren. Selten werden diese Menschen nach den Hürden befragt, die ihre Markierung als Andere zur Folge hatten. Wir haben uns deshalb entschlossen, persönliche Erfahrungen an den Anfang dieses Textes zu stellen.

In dem Bonmot der französischen Soziologin Colette Guillaumin findet sich eine Paradoxie, die sich im Grunde auf viele Differenzlinien übertragen lässt: Rasse existiert nicht, aber sie vermag es, Menschen zu töten (vgl. Guillaumin zit. n. Roig 2020). Handelt es sich in dem Beispiel des Physiklehrers um einen hohen Anspruch an Deutschkenntnisse? Oder wird die Religion seiner Schülerin zum Merkmal, dass seine Wahrnehmung von ihr beeinträchtigt? Wie viel hat das mit der realen Religiosität dieser Schülerin zu tun? Und inwiefern handelt es sich um Projektionen von Rückständigkeit und Bildungsferne auf die Gruppe muslimischer Menschen? Wir sehen also, dass die Gründe und Hintergründe für unser Unbehagen komplex, verworren und teilweise irrational sind. Schule als Bildungsort versäumt es unserer Ansicht nach in weiten Teilen, ihrem Bildungsauftrag in Bezug auf diese Kategorien gerecht zu werden. Fragen nach der Verbindung zwischen historischen Entwicklungen der Kolonialzeit und heutigen gesellschaftlichen Missständen finden aus wissenschaftlichen Diskursen der Postkolonialen Studien oder der Critical Whiteness selten Eingang in die Lehrer\*innenausbildung (oder gar schulische Lehrpläne).

Weder während unserer eigenen Schulzeit noch bei unserer beruflichen Auseinandersetzung mit Schule, begegneten uns Lehrer\*innen, die die Diversität ihrer Schülerschaft als Aufforderung dazu verstanden hätten, ihre eigenen Sprachkenntnisse, ihre geografischen oder interkulturellen Fähigkeiten aufzupolieren. Die deutsche Kolonialgeschichte nimmt im Lehrplan einen stiefmütterlichen Platz ein und verwehrt es Schüler\*innen Bezüge zu strukturellem Rassismus in der Gegenwart herzustellen. Christine Riegel spricht in ihrer Auseinandersetzung mit Othing von einem hegemonialen Zentrum, das sich zur Norm erklärt und deshalb unbenannt und unmarkiert bleibt (vgl. Riegel 2016, S. 53). Die afroamerikanische Aktivistin und Dichterin Audre Lorde nennt die Norm „mythisch“. Wer eigentlich ein\*e echte\*r Deutsche\*r ist, bleibt in den hochgradig wirksamen Prozessen des Othing im Kontext von Schule immer wieder diffus. Weiße Schüler\*innen, die Wurzeln im Ausland haben, machen für ihre türkischen Mitschüler\*innen deutlich, dass der Begriff der Xenophobie, also der Angst vor dem Fremden, irreführend ist. Außerdem lernen sie hier, dass die

Zugehörigkeit zur Norm stark mit *Weißsein* verknüpft ist (hierzu auch Tißberger in diesem Band).

Wenn weiße Schüler\*innen oder Student\*innen Sprachkenntnisse in Arabisch oder Mandarin nachweisen können, ist das immer noch ungewöhnlich und gilt als besondere interkulturelle Kompetenz. Schüler\*innen mit arabischem, türkischem oder (nord-)afrikanischem Migrationshintergrund, die diese Kenntnisse haben, schrecken in der Regel aus Angst vor oben beschriebenen Diskriminierungserfahrungen davor zurück, sie als Kompetenzen aufzulisten (vgl. Amjahid 2018; Amjahid 2020).

Die Fähigkeit, Worte für innere und äußere Zustände und für seine Erfahrungen mit der Welt zu finden, ist unserer Ansicht nach, ein lebenslanger Prozess. Die Realität der Vielsprachigkeit verdeutlicht uns, dass unsere Sprache Grenzen hat. Die Anerkennung dieser Realität ist vielleicht ernüchternd. Sie ist aber ebenso eine Aufforderung, Kommunikation nicht als etwas zu verstehen, was von einer mächtigen Position eingefordert und reguliert wird und von einem hegemonialen Zentrum aus eingefordert wird. Es ist vielmehr so, dass die Perspektiven weißer, westlicher und christlich geprägter Gesellschaften durch eine aufrichtig respektvolle Auseinandersetzung mit anderen kulturellen Praxen und religiösen Räumen immer stärker mit ihrer Begrenztheit konfrontiert werden.

Schulischer Alltag im Jahr 2021 ist geprägt von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, von heterogenen Erscheinungsbildern, Religionen und Milieus. Pädagog\*innen, die in einem defizitären Blick auf diese Diversität verharren, setzen die einzige Ressource, die dieses Land hat, aufs Spiel: junge Menschen.

## Literatur

- Amjahid, Mohamed (2018): *Unter Weißen. Was es heißt privilegiert zu sein*. München: Hanser Literaturverlage.
- Amjahid, Mohamed (2020): „Arabisch? Klar, kann ich!“ [www.zeit.de/campus/2020-07/sprachkenntnisse-arabisch-bewerbung-job-muttersprachler](http://www.zeit.de/campus/2020-07/sprachkenntnisse-arabisch-bewerbung-job-muttersprachler) (Abfrage: 24.06.2021).
- Grjasnova, Olga (2021): *Die Macht der Mehrsprachigkeit*. Berlin: Duden.
- Guillaumin, Colette (2016): *Sexe, race et pratique du pouvoir: l'idée de nature*. Paris: iXe.
- Mildner, Vivica (2018): *Rektorin klagt über mangelndes Deutsch – Stadtteilmütter zeigen wie Förderung funktionieren kann*. [www.focus.de/politik/deutschland/schule-in-neukoelln-schulleiterin-klagt-ueber-mangelnde-deutschkenntnisse-stadtteilmuetter-kennen-die-loesung\\_id\\_9966396.html](http://www.focus.de/politik/deutschland/schule-in-neukoelln-schulleiterin-klagt-ueber-mangelnde-deutschkenntnisse-stadtteilmuetter-kennen-die-loesung_id_9966396.html) (Abfrage: 07.02.2022).
- Riegel, Christine (2016): *Bildung, Intersektionalität, Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.
- Roig, Emilia (2021): *Why we matter. Das Ende der Unterdrückung*. 3. Auflage. Berlin: Aufbau. [www.focus.de/politik/deutschland/schule-in-neukoelln-schulleiterin-klagt-ueber-mangelnde-deutschkenntnisse-stadtteilmuetter-kennen-die-loesung\\_id\\_9966396.html](http://www.focus.de/politik/deutschland/schule-in-neukoelln-schulleiterin-klagt-ueber-mangelnde-deutschkenntnisse-stadtteilmuetter-kennen-die-loesung_id_9966396.html) (Abfrage: 24.06.2021).

