



Britta Konz / Anne Schröter
(Hrsg.)

DisAbility in der Migrationsgesellschaft

**Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung,
Kultur und Religion in Bildungskontexten**

Konz / Schröter

DisAbility in der Migrationsgesellschaft

Britta Konz
Anne Schröter
(Hrsg.)

DisAbility in der Migrationsgesellschaft

Betrachtungen an der Intersektion
von Behinderung, Kultur und Religion
in Bildungskontexten

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2022.n. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © MASAHIRO_NOGUCHI_NY / istock;

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5937-0 digital doi.org/10.35468/5937

ISBN 978-3-7815-2497-2 print

Inhaltsverzeichnis

Britta Konz und Anne Schröter

Diskurse und Desiderate an der Intersektion von Migration,
Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.
Einführung in den Sammelband9

I Grundlegende Theoretisierungen22

Eine Anfrage an Differenznarrative22

Susanne Gerner

Verschränkte Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügen –
interdisziplinäre Annäherungen an eine inklusionsorientierte Pädagogik
und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft23

Tatjana Zimenkova und Verena Molitor

Die Aushandlungen von Differenznarrativen: zwischen Essentialität und
Exklusionspotential42

Paul Mecheril und Radhika Natarajan

Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen56

DisAbility und die Konstruktion von Behinderung 65

Carla Wesselmann

Konstruktionen von (Nicht-)Behinderung66

Clemens Dannenbeck

Von der notwendigen Praxis der Kritik in den Disability Studies80

Zur Intersektion von Migration und DisAbility92

Robel Afeworki Abay

Rassismus und Ableism: Same, Same but Different?
Intersektionale Perspektive und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit
in der Dominanzgesellschaft93

Miklas Schulz

Die Entdeckung pädagogischer Individualität. Normalisierung und Ver-Änderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens am Beispiel der Intersektion von Dis/ability und Migration.111

II (Selbst)Verortungen von Kindern und ihren Familien an der Schnittstelle von DisAbility und Migration125

Perspektiven von Kindern und Jugendlichen 125

Wolfgang Dworschak und Anna Selmayr

Zur Intersektionalität von Behinderung und Migration. Eine soziobiographische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung126

Perspektiven von Familien und Gemeinden 138

Britta Konz und Anne Schröter

Vulnerabilität, „family resilience“ und religiös motivierte Deutungsmuster von Eltern behinderter Kinder139

Eva Okuna, Mark Krasnov, Anna Pendler, Dinah Kohan

„Kulam arewim se la se.“ Inklusion in jüdischen Gemeinden in Deutschland im Wandel der Zeit156

Mai-Anh Boger und Michelle Proyer

Perspektiven auf Buddhismus und Behinderung zwischen Reproduktion von Ableismus und subversiven Lesarten170

Perspektiven der Kinder und Eltern in Kontexten sozialer Arbeit 184

Jan Jochmaring

Migration als ‚inklusive Herausforderung‘ der Behindertenhilfe bei der Gestaltung von Freizeitangeboten185

Stella Rieger

Selbsthilfe als ‚Brücke zur Schule‘? – Selbsthilfestrukturen im Kontext von Migration und Behinderung und ihre Bedeutung für Partizipation in der Schule in der Migrationsgesellschaft199

Pawel Mehring, Cornelius Lätzsch und Negin Shah Hosseini

Geflüchtet, be*hindert, vulnerabel? Wie Soziale Arbeit von Betroffenen diskriminierender Verhältnisse lernen und Handlungsfähigkeit (unter)stützen kann212

III Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen in schulischen und medizinischen Handlungsfeldern226

Diversitätskompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern 226

Thomas Eppenstein

Pädagogische Kompetenzen im ‚Zwischen‘: Interkulturell, intersektionell, interreligiös, inklusiv227

Ulrike Witten

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive245

Christine Funk

Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern259

Athina Paraschou und Regina Soremski

Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung270

Analysen institutioneller Strukturen285

Kathrin Winkler

Doing Difference in post-migrantischen Gesellschaften – Pädagogische Praktiken der Unterscheidung anhand von DisAbility, Kultur und Religion286

Thorsten Knauth und Silke Reindl

Barrieren der Vielfalt. Schule und Religionsunterricht unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung300

Sophia Falkenstörfer

Inklusion braucht Demokratie – Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten314

Diversitätskompetenz in medizinisch-therapeutischen Handlungsfeldern 326

Interview mit Meryam Schouler-Ocac: Kultursensible Psychiatrie und Psychotherapie.327

Informationen zu den Autor*innen337

Britta Konz und Anne Schröter

Diskurse und Desiderate an der Intersektion von Migration, Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.

Einführung in den Sammelband

Schulen und andere Bildungskontexte stehen in der Verantwortung, Bildungsprozesse differenzsensibel zu gestalten und der Diversität ihrer Adressat*innenkreise gerecht zu werden. Im Zuge des 2006 in Kraft getretenen Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) wuchs die gesellschaftliche Sensibilität für das Recht auf gesellschaftliche Teilhabe und für den Abbau von Benachteiligung „aus Gründen der Rasse [sic!] oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität“ (AGG§1, Deutscher Bundestag 2006; vgl. Wansing/Westphal 2019b, 4), wobei pädagogische Praxen immer noch um eine angemessene Ausgestaltung inklusiver Teilhabe ringen. Auch wenn die „Akzeptanz und Anerkennung von Verschiedenheit und Diversität“ in pädagogischen Handlungsfeldern „inzwischen als Regelfall und Querschnittsaufgabe“ gelten, kommt es immer noch zu „eklatante[n] alltagsweltliche[n] und institutionelle[n] Diskriminierungen aufgrund von Differenzmerkmalen“ (Westphal/Wansing 2019b, 6).

Neben Globalisierung und Migration führen „die Pluralisierung von Lebensformen bzw. Lebensstilen“, der demographische Wandel wie auch der „gesellschaftliche Einfluss sozialer Bewegungen“ (Walgenbach 2017, 7) zu einer Diversifizierung (auch innerhalb) gesellschaftlicher Gruppen (vgl. Vertovec 2007). In der „postmigrantischen Gesellschaft“ (Foroutan 2016, 227ff.) kommt es dementsprechend zu Transformations- und Aushandlungsprozessen des ‚Wir‘, die durch Minoritäts- und Majoritätsverhältnisse bestimmt sind und oft nicht auf Augenhöhe geführt werden. Gleichzeitig wuchs der Widerstand gegen „migrationsbedingte gesellschaftliche Veränderungen“ (Panagiotidis 2019, o.S.), was sich auch am Erstarken rechtspopulistischer Parteien in weiten Teilen Europas ablesen lässt. Noch komplexer werden die Konfliktlinien dadurch, dass sie nicht nur zwischen ‚Autochthonen‘ und ‚Allochthonen‘ verlaufen, auch die einst Zugewanderten können sich herausgefordert fühlen, neu Ankommende in ihre Gemeinschaft zu integrieren und sich sogar ablehnend positionieren (vgl. Panagiotidis 2019, o.S.). Das

Konzept der Intersektionalität richtet den Fokus auf die „Verwobenheit“ (Überkreuzung/intersection) von „Macht- und Herrschaftsverhältnisse[n], Subjektivierungsprozesse[n] sowie soziale[n] Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu“ (Walgenbach 2017, 55), d.h. also auf die „Interaktion verschiedener Differenzachsen und Diskriminierungsformen“ (Münch 2017, 45).

Differenzdiskurse an der Intersektion von Migration, Behinderung und Religion

Ausgehend von der skizzierten Diversität findet in einer großen Zahl teilweise verwandter, aber auch fernerer Fachdisziplinen eine Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlicher, kultureller und sprachlicher Vielfalt und eine Analyse hegemonialer Strukturen und Ausgrenzungspraktiken statt (vgl. z.B. Dirim/Mecheril 2018). Soziale Ungleichheitsverhältnisse und ihre Genese wurden in sozialwissenschaftlichen Diskursen meist unter dem Fokus von Ethnizität, Geschlecht und Klasse untersucht (vgl. Westphal/Wansing 2019b, 3). So gibt es umfassende Arbeiten aus den Bereichen der Soziologie, Sozialer Arbeit, Theologie, Geschichtswissenschaften, Medizin und vielen mehr, die die vielfältigen Facetten einer Migrationsgesellschaft beleuchten.

Die fachlichen Diskurse um die Verstrickungen an der Intersektion von Behinderung, Migration und Religion nahmen lange Zeit kaum wechselseitig aufeinander Bezug, geraten in jüngerer Zeit jedoch mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit (Kohan 2012; Halfmann 2014; Wansing/Westphal 2014a; Amirpur 2016; Westphal/Wansing 2019b). Insbesondere in Folge von Fluchtmigration und damit einhergehender Verletzungen und Traumatisierungen gelangt die Schnittstelle von Behinderung und Migration „nach und nach ins Bewusstsein der Akteure in den unterschiedlichen Feldern von Wissenschaft, Politik und sozialer Praxis“ (Westphal/Wansing 2019b, 3). Ein erster systematischer Vorstoß in diese Richtung liegt mit dem Sammelband „Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität“ von Wansing und Westphal (2014a) vor, der aus der Sicht der Erziehungs- und Sozialwissenschaften, der Sozialen Arbeit, der Gesundheits- und Rechtswissenschaft die Schnittstelle zur Differenzkategorie Behinderung ergänzte und diese mit den Diskursen zu Migration und Diversität zusammenführte. Diese Arbeiten wurden in einem weiteren Band im Jahr 2019 anwendungsbezogen fortgeführt, der die Kategorie der Fluchtmigration aufnahm und unter dem Titel „Migration, Flucht und Behinderung. Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste“ den Diskurs um diese Perspektive ergänzte. Er erweiterte ihn um handlungspraktische Fragen, politische Debatten

und psychologische Zugriffe zur Frage von Bewältigung an dieser Intersektion sowie hinsichtlich einer Reflexion der „Konzepte der interkulturellen Öffnung von psychosozialen Einrichtungen und Diensten und [...] Ansätze von inklusiver Bildung und Pädagogik“ (Westphal/Wansing 2019b, 16) im Kontext von Bildung und Pädagogik. Ebenfalls erschienen praxisorientierte Reflexionen um das Themenfeld Migration und Behinderung, in denen lebensweltlichen Perspektiven von Menschen mit Behinderung und ihrer Erfahrung von Migration Aufmerksamkeit gezollt (z.B. Kohan 2012) und eine Sensibilisierung der Fachkräfte für dieses Themenfeld intendiert wird (z.B. Amirpur 2013; Halfmann 2014).

Angesichts der steigenden Bedeutung, die dem Faktor Religion als Differenzkategorie in Gesellschaftsdiskursen zugewiesen wird und damit einhergehender essentialisierender Praktiken des religiösen Otherings, erscheint es insbesondere notwendig, die Intersektion Religion stärker herauszuarbeiten. Mit dem Begriff des „religiösen Otherings“ zeigt Mecheril auf, dass Religion zur „Arena für Identitätspolitik in den europäischen Einwanderungsländern“ (Allenbach et al. 2011, 23) werden kann, bei der „gesamtgesellschaftliche und globale Entwicklungen [...] mit ‚Religion‘ erklärt“ (Mecheril/Thomas-Olalde 2011, 41) werden. Mit Hilfe eines „einseitige[n] und intentionale[n] Rekurs auf Religion“ (Mecheril/Thomas-Olalde 2011, 42) werden hegemoniale Grenzziehungen gerechtfertigt (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011, 46). Auf der anderen Seite ist Religion für nicht wenige Menschen mit Migrations- und Fluchterfahrungen ein bedeutender Faktor des *Belongings* (Pfaff-Czarnecka 2011) und der Selbstermächtigung (Kulaçatan 2020, 316; Konz/Rohde-Abuba 2022). Religion wird dementsprechend zwar zunehmend als relevante Differenzlinie im Kontext von Diversität wahrgenommen (vgl. Karakaşoğlu/Doğmuş 2015), aber noch nicht mit der Intersektion von Behinderung und Migration zusammengeführt. Im vorliegenden Band wird deshalb die Intersektion von Behinderung, Migration und Religion in den Vordergrund gerückt, wobei die Differenzachsen so elementar verwoben sind, dass auch Fragen nach Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nationalität, oder sozialem Milieu nicht ausgeblendet werden können. Der Terminus der „natio-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit“ (Mecheril 2003) verdeutlicht, dass „moderne Gesellschaften eine radikale Pluralisierung auf Ebene ethnischer, nationaler, religiöser, sub-kultureller sowie diverser sozialer Zugehörigkeitsformen hervorbringen, so dass Subjekte *mehrfach* und *ambivalent* in den jeweiligen Stratifikationssystemen platziert werden können“ (Allenbach et al. 2011, 20).

Schule als hegemonialer Wirkungsraum

Im Zuge dieser gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Ausdifferenzierungsprozesse sind Schulen und andere pädagogische Handlungsfelder herausgefordert, der zunehmenden Diversität gerecht zu werden. Angesichts der kulturellen und religiösen Pluralität der Schüler*innen müssen Bildungsprozesse migrations-, kultur- und religionssensibel gestaltet werden. Zugleich garantiert Artikel 24 des im März 2009 in Deutschland in Kraft getretenen Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) Schüler*innen mit Behinderungen einen Anspruch auf Bildung in einem inklusiven Bildungssystem. Dabei müssen auch Schüler*innen mit mehrfachen potenziell von Diskriminierung bedrohten Differenzmerkmalen Lernwege erschlossen werden, wie beispielsweise an der Intersektion von Behinderung mit Kultur, Religion und Migration. Sehr unterschiedlich wird in der Praxis mit diesen Veränderungen umgegangen, „die gängige Normalitätsvorstellungen und Normalisierungspraxen“ (Leiprecht/Steinbach 2015, 7) in Bezug auf die vermeintliche Homogenität der Schüler*innenschaft in Frage stellen.

In der Pädagogik (und ihren Subdisziplinen) ist spätestens seit den 1950er Jahren die gesellschaftliche Dynamik um Migration ein Thema, das sich über die interkulturelle Pädagogik hin zu einer *Pädagogik der Vielfalt* bzw. *Migrationspädagogik* entwickelte (u. a. Mecheril 2016a; Leiprecht/Steinbach 2015). Migrationspädagogik versteht sich als ein „sich fortsetzend präzisierendes Projekt“, als „selbstreflexive Suchbewegung“ (Mecheril 2016b, 8), bei der migrationsgesellschaftliche Ordnungen hinterfragt werden und untersucht wird, inwiefern „Erfahrungen in der Migrationsgesellschaft [...] von Geschlechter-, Behinderungs- und Klassenordnungen und nicht zuletzt auch von natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen präformiert“ werden (Mecheril 2016b, 17). Wie jeder „Zugehörigkeitsraum“ ist Schule „ein hegemonialer Handlungs- und Wirksamkeitsraum“ (Mecheril 2016b, 17), in dem *Belonging* hergestellt, verhandelt, anerkannt oder aberkannt wird. Schüler*innen werden am Lernort Schule „in Selbstverständnisse und Selbstpraktiken“ eingeführt, deren Ordnungen und Strukturen u.a. natio-ethno-kulturell kodiert sind und in der Religion, wie auch Behinderung ein bestimmender Faktor von „Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril 2016b, 17) und ausgrenzendem Othering sein können. Die sozialen Differenzen sind also „nicht vorgängig und naturalistisch vorhanden“, sie werden „in den Interaktionen und im sozialen Feld von Institutionen hergestellt und reproduziert“ (Bräu/Schlickum 2015, 11). Lernen kann dementsprechend „als beobacht- und rekonstruierbarer sozialer Prozess verstanden werden“ (Bräu/Schlickum 2015, 12), insofern schulische Leistungen „in unterrichtlichen Interaktionen“ (Bräu/Schlickum 2015, 12) hergestellt werden und Leistungsbewertungen auch an den Mindsets von Lehrkräften orientiert sind (Wagner, 2016). An der Schnittstelle von Migration und Behinderung liegt

eine „systematische und strukturelle Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen“ (Merz-Atalik 2014, 166) vor. In pädagogischen Handlungsfeldern kommt es zu Grenzziehungen und Markierungen im Sinne eines „Wir und die Anderen“ (u. a. Dovidio/Hewstone/Glick/Esses 2011). Während eine Gruppe von Schüler*innen zu ‚Migrationsanderen‘ (mit Migrationshintergrund) werden, wird die ‚Normalität‘ der anderen Gruppe hergestellt. Alltägliche Problemsituationen werden, wie Halfmann (2014, 105) kritisch anmerkt, häufig „über kulturelle Zuschreibungen in Bezug auf das Herkunftsland bzw. die Herkunftskultur erklärt“. Zwar führte die Einsicht in die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationserfahrungen zu spezifischen kompensatorischen Förderangeboten, diese sind gleichzeitig aber auch separierend und setzen eine „Diagnose von abweichender Entwicklung und besonderen Bedürfnissen“ (Merz-Atalik 2014, 166) voraus. Damit ist inklusive Praxis durch ein Dilemma gekennzeichnet, insofern Differenz hergestellt wird, um „die so erzeugte Differenz“ (Merz-Atalik 2014, 166) mittels Fördermaßnahmen abzubauen. Es ist auffällig, dass Kinder ‚mit Migrationshintergrund‘ immer noch an deutschen Förderschulen überrepräsentiert sind (Beyer 2020). Auch wissenschaftliche Untersuchungen von Kultur stehen immer in der Gefahr, herangezogen zu werden, um gesellschaftliche Produktion und Reproduktion von Ungleichheit zu legitimieren (Brodin/Mecheril, 2010). Gleichzeitig spielen interkulturelle Konzepte seit Mitte des 20. Jahrhunderts eine Rolle in pädagogischen Einrichtungen (Amirpur 2013) und wurden in den letzten Jahren ausdifferenziert.

Schule ist eine gesellschaftliche Institution, deren Regeln, wie auch die Funktion von Lehrkräften, die Rolle der Schüler*innen und der Lehrinhalt kollektiv hergestellt bzw. ausgehandelt werden (Kiper 2013, 19), die sich aber gleichzeitig auch in einem eigenen selbstreferenziellen System bewegt. Der Rahmen und die Inhalte des Lernens werden in unterschiedlichen Bundesländern unterschiedlich gesteckt und in unterschiedliche Schulsysteme gefügt. Wo Bildung institutionalisiert ist, da ist sie auch Ausdruck der gesellschaftlichen Verhältnisse, sie reproduziert und dient mitunter als Sicherungsinstanz von Macht und der Ideologie in einer Gesellschaft. Baumert und Kunter (2006) betrachten Schule als Institution spezifischer Rollenbeziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen: „Die historische Leistung der Schule besteht in der Institutionalisierung der Voraussetzungen für eine allgemeine Bildung, die der gesamten nachwachsenden Generation Zugang zu sprachlichen und mathematischen Symbolsystemen eröffnet, Lernen kultiviert und unterschiedliche, nicht wechselseitig ersetzbare Rationalitätsformen und Horizonte des Weltverstehens erschließt“ (Baumert/Kunter 2006, 472). Lehrer*innen handeln im Kontext Schule schließt also an institutionelle Vorentscheidungen an, die auf normativen Setzungen beruhen. Die „Gemeinsame Erklärung über die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute“ der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland formulierte in Bezug

auf die personalen Kompetenzen, dass die Zukunftsaufgaben von Bildung und Erziehung vor allem von der Gestaltung gleichwertiger Lebens- und Bildungschancen sowie von der Stärkung von individueller Identität und gesellschaftlicher Integration geprägt sein sollen (KMK 2000). Der Anspruch, differenzsensibel zu unterrichten, findet sich zwar nicht ausdrücklich in offiziellen Richtlinien und Gesetzen, jedoch schwingt er immer wieder implizit mit, wenn es z. B. in der „Allgemeinen Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO)“ (2012) des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen heißt, dass die individuelle Förderung fester Bestandteil des Lehrer*innenberufs ist. Ebenfalls werden Aspekte wie ein lernförderliches Unterrichtsklima, Schüler*innenorientierung und der Umgang mit diversen Lernvoraussetzungen immer wieder als Qualitätskriterium von gelungem Unterricht genannt (Moser/Schäfer/Redlich 2011).

Subjektperspektiven in Erziehungskontexten

Aufgrund prekärer Lebenssituationen, ihrem rechtlichen Status oder aufgrund der „lingualen Machtstrukturen im Hilfesystem“ (Amirpur 2016, 15) stoßen migrierte Eltern von Kindern mit Behinderung immer noch „auf strukturelle Barrieren, Ausgrenzungen und Diskriminierungen“ (Amirpur 2016, 15). Es sind meist die Bedingungen des Hilfesystems und die damit verbundenen Barrieren, die ihnen den Zugang zu Ressourcen wie Förderung erschweren und nicht eine den „Vorstellungen von Empowerment der Behindertenhilfe“ (Amirpur 2016, 15) entgegenlaufende negative kulturspezifische Deutung von Behinderung. Pädagogische Einrichtungen sind herausgefordert, die lebensweltlichen Voraussetzungen der Familien zu verstehen, ihre Ressourcen und Belastungen wahrzunehmen und ihre Praxiskonzepte an die tatsächlichen Bedarfe anzupassen (vgl. Halfmann 2014, 14). Um Schule inklusiv zu gestalten und Sozial- und Gesundheitsleistungen an der Schnittstelle von Behinderung, Migration und Flucht adressat*innengerecht anbieten zu können, müssen eine inter- und transkulturelle Öffnung der Bildungs- und Hilfesysteme vollzogen und lebensweltliche Bezüge hergestellt werden. Dafür sind Gespräche auf Augenhöhe und empirische Forschungen notwendig: Wie sind die subjektiven Perspektiven von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung und diversen religiösen und natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit(en), wie konstruieren sie ihr *Belonging* (Pfaff-Czarnecka) und welche Auswirkungen haben essentialisierende und diskriminierende Zuschreibungspraxen auf ihre Subjektivierungspraxen und Bildungsbiografien? Diese Fragen sind nach wie vor ein wenig bearbeitetes Desiderat und sollen im vorliegenden Band mit der Perspektive auf Bildungskontexte diskutiert werden. Wenngleich empirische

Studien in diesem Bereich noch rar gesät sind, wird den Perspektiven der Kinder und Jugendlichen mit einer Behinderung im Spannungsfeld diverser kultureller, religiöser und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) sowie ihrer Eltern Aufmerksamkeit geschenkt und nach erforderlichen Kompetenzen (sozial-)pädagogisch Handelnder und Rahmenbedingungen für ein wertschätzendes Miteinander der verschiedenen Akteur*innen in pädagogischen Handlungsfeldern gefragt. Der Band wendet sich den subjektiven Perspektiven von Kindern und Jugendlichen zu und will gerade auch zu vertiefter empirischer Forschung anregen. Insbesondere soll damit die Perspektive auf Bildungskontexte adressiert werden. Zudem kommt den Stimmen der Eltern Aufmerksamkeit zu, da sie eine bedeutsame Rolle als Bildungspartner*innen einnehmen und eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule ein bedeutsamer Gelingensfaktor der Inklusion ist. Die durch die Familie erfahrenen Orientierungen und Bindungen sind entscheidend für die Identitätsbildung von Kindern, denn Familienmitglieder sind in den meisten Fällen ihre wichtigsten Bezugspersonen (Amirpur 2013). Insofern ist eine funktionierende Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften von zentraler Bedeutung für die schulische Bildung, wobei ein besonderes Vertrauensverhältnis notwendig ist, wenn ein Kind eine Behinderung hat (Belmont/Pawłowska/Vérillon 2010). Wenn bei dieser Elternarbeit die Zugehörigkeitsdimensionen der Familien berücksichtigt werden sollen (Amirpur, 2013), muss auch nach ihren Erziehungsvorstellungen und Wünschen für die Zukunft ihrer Kinder gefragt werden. Welche Rolle spielen dabei ihre kulturelle(n) Zugehörigkeit(en) und religiöse(n) Orientierung(en)? Wie erleben sie die Intersektionalität von Behinderung und Migration? Das Desiderat des vorliegenden Sammelbandes setzt an dieser Stelle an. Es wird ein Schwerpunkt auf das Sichtbarmachen von Perspektiven Betroffener gesetzt werden.

Die Beiträge des Sammelbandes

Der vorliegende Band intendiert die Öffnung eines Diskursfeldes und will zu weiterer vertiefter Forschung, insbesondere im empirischen Bereich anregen. Bewusst sind vielfältige Stimmen zu den Themenschwerpunkten aufgegriffen. Dabei werden interdisziplinär theoretische und empirische Erkenntnisse zum Themenfeld DisAbility, Migration und Religion in Bildungszusammenhängen zusammengeführt und mögliche Vernetzungen der Anliegen der Migrationspädagogik, Disability-Studies und Religionspädagogik kartiert.

In einem ersten Rahmenkapitel, das die grundlegenden Theoretisierungen fokussiert, werden Reflexionen und Einordnungen zusammengebracht, die sich im Bereich Theorie respektive Erkenntnistheorie bewegen. Hier sind aktuelle Turns

der Zugehörigkeitsnarrative, neuere theologische Ansätze, die Beschäftigung mit Strukturkategorien in der Migrationsgesellschaft sowie mit ihrem Diskriminierungspotential und Möglichkeiten von Empowerment zu finden.

So untersucht Gerner das Konzept der verschränkten Verletzbarkeit im Aufsatz „Verschränkte Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügen – interdisziplinäre Annäherungen an eine inklusionsorientierte Pädagogik und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft“. Anschließend beleuchten Zimenkova und Molitor unter dem Titel „Die Aushandlungen von Differenznarrativen: zwischen Essentialität und Exklusionspotential“ die Ambivalenz der Differenznarrative in ihrer Essentialität und ihrem Exklusionspotential sowie die Komplexität der Aushandlungen von Differenz. Sie zeigen auf, wie die Differenznarrative in ihrer Normativität in Bildungskontexten intersektional sichtbar gemacht werden können. Mecheril und Natarajan schließen an diese grundsätzlichen Anfragen an Differenznarrative mit ihrem Beitrag „Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen“ an.

Die Frage nach DisAbility und die Konstruktion von Behinderung bearbeiten zum einen Wesselmann in ihren Analysen zu „Konstruktionen von (Nicht-)Behinderung“ sowie Dannenbeck, der sich mit der „notwendigen Praxis der Kritik in den Disability Studies“ beschäftigt.

Das erste Rahmenkapitel zur grundlegenden Theoretisierung schließt mit zwei Analysen zur Intersektion von Migration und DisAbility. So stellt Afeworki Abay unter dem Titel „Rassismus und Ableism: Same, Same but Different?“ die Frage nach einer intersektionalen Perspektive in einer konvivialen Vision auf Erwerbsarbeit in der Dominanzgesellschaft. Schulz zeichnet am Beispiel des vermeintlichen Förderschülers Nenad Mihailovic die Dynamiken der Intersektion nach: „Die Entdeckung pädagogischer Individualität. Normalisierung und Ver-Anderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens am Beispiel der Intersektion von Dis/ability und Migration“.

Im zweiten Teil des Bandes werden Kinder und Jugendliche mit Behinderung sowie ihre Eltern und Angehörige in das Blickfeld gerückt und ihre (Selbst)Verortungen an der Schnittstelle von DisAbility und Migration fokussiert. Wie können beispielsweise die Erziehungsvorstellungen von Eltern aufgenommen und als Ressourcen für die schulische Begleitung ihrer Kinder genutzt werden? Welche kultur- und religionssensiblen Konzepte gibt es für die Bildungspartnerschaft mit Elternhäusern?

Die Beiträge wenden sich den subjektiven Perspektiven von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung im Spannungsfeld diverser kultureller, religiöser und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) zu, was in seiner Betrachtung ein nach wie vor wenig bearbeitetes Desiderat ist. Insbesondere soll hier die Perspek-

tive auf Bildungskontexte adressiert werden. Zudem kommt den Eltern Aufmerksamkeit zu, da sie eine bedeutsame Rolle als Bildungspartner*innen einnehmen. Einleitend zeigen Dworschak und Selmayr die spezifischen Perspektiven von Kindern und Jugendlichen an der Intersektion von Behinderung und Migration in einer soziobiografischen Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf. Die Perspektiven von Familien und Gemeinden finden sich in drei unterschiedlichen Sichtweisen und Religionsgemeinschaften. So analysieren Konz und Schröter die Konzepte um Vulnerabilität und „family resilience“ im Zusammenhang mit religiösen Deutungsmustern von muslimischen und christlichen Eltern von Kindern mit einer Behinderung. Okuna, Krasnov, Pender und Kohan zeichnen unter dem Titel „Kulam arewim se la se“ die Inklusion in jüdischen Gemeinden in Deutschland im Wandel der Zeit nach. Anschließend eröffnen Boger und Proyer Perspektiven auf Buddhismus und Behinderung zwischen Reproduktion von Ableismus und subversiven Lesarten.

Das Rahmenkapitel abschließend finden die Perspektiven der Kinder und Eltern in Kontexten sozialer Arbeit Gehör. Unter der Frage nach „Migration als ‚inklusive Herausforderung‘ der Behindertenhilfe“ untersucht Jochmaring Perspektiven von Expert*innen und Nutzer*innen bei der Gestaltung von Freizeitangeboten. Rüger analysiert die „Selbsthilfe als ‚Brücke zur Schule‘?“ und zeichnet Selbsthilfestrukturen im Kontext von Migration und Behinderung und ihre Bedeutung für Partizipation in der Schule der Migrationsgesellschaft nach. Mehring, Lätzsch und Shah Hosseini zeigen unter der Überschrift „Geflüchtet, be*hindert, vulnerabel?“ wie Soziale Arbeit von Betroffenen diskriminierender Verhältnisse lernen und Handlungsfähigkeit (unter)stützen kann.

Der dritte Teil wendet sich den Partizipationsmöglichkeiten in medizinisch-therapeutischen und pädagogischen Handlungsfeldern zu. Die Autor*innen der Beiträge in diesem Teil beforschen die Fragen, welche interkulturellen und religiösen Kompetenzen Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen und Ärzt*innen erwerben sollten, um erfolgreich eine Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung sowie mit ihren Familienangehörigen zu etablieren. Wie lassen sich Konfliktfelder im Kontext von Religion/Kultur und Behinderung bearbeiten, ohne diese festzuschreiben, zu essentialisieren und zu kulturalisieren? Inwiefern wird der kulturelle und religiöse Unterschied durch Fachkräfte überbetont, oder aber auch ignoriert oder negiert (Schouler-Ocak 2015, 182)?

Diesen Fragen wird sich aus drei Richtungen genähert. Zunächst wird die Diversitätskompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern bearbeitet. Hier untersucht Eppenstein „Pädagogische Kompetenzen im ‚Zwischen‘“, und zwar interkulturell, intersektionell, interreligiös und inklusiv. Witten stellt eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen

aus religionspädagogischer Perspektive an und zeichnet den Diskurs um eine Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration nach. Funk stellt Konzepte der Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern vor. Anschließend wenden sich Paraschou und Soremski Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung an der Schnittstelle von Inklusion und Migration zu.

In einem zweiten Schritt werden die institutionellen Strukturen in den Blick genommen. Hier untersucht Winkler das Konzept des Doing Difference in post-migrantischen Gesellschaften und zeigt pädagogische Praktiken der Unterscheidung anhand von DisAbility, Kultur und Religion. Knauth und Reindl beleuchten Schule und Religionsunterricht unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung unter dem Titel „Barrieren der Vielfalt“. Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten und zur Frage der Demokratie in der Inklusion bezieht sodann Falkenstörfer Stellung.

Den Abschluss bildet das Thema Diversitätskompetenz in medizinisch-therapeutischen Handlungsfeldern, die Psychiaterin Schouler-Ocac gibt in einem Interview Einblick in ihren Ansatz einer kultursensiblen Psychiatrie und Psychotherapie.

Vorbemerkung zur Sprache

Der Gegenstand des vorliegenden Bandes sind die Dynamiken um die Intersektionen von Behinderung, Religion, Migration und Kultur und somit auch die Mechanismen um Macht, Gewalt und soziale Ausgrenzung. Da Sprache ein Instrument der Macht ist, muss ihre Verwendung und die Verwendung bestimmter Begriffe in diesem Kontext bewusst und transparent gemacht werden. Aus diesem Grund werden für die vorliegende Arbeit die folgenden Prinzipien bezüglich der Sprache festgelegt.

Um die Differenzlinie zu bezeichnen, die gemeinhin mit ‚Behinderung‘ bezeichnet wird, wählen wir, strukturell vergleichbar mit dem Begriff ‚Geschlecht‘, den Konstruktbegriff Dis/Ability, um zu markieren, dass es sich um ein dimensionales Modell von Behinderung und nicht-Behinderung handelt, ohne eine Ausprägung zu betonen. Werden Personen bezeichnet, wird gemäß Artikel 1 Satz 2 der UN-Behindertenrechtskonvention der Begriff „Menschen mit Behinderung“ verwendet (UN 2008).

Bezüglich der Schreibweise der personenbezogenen Bezeichnungen bemühen wir uns grundsätzlich, textliche Lösungen zu finden, die kein Geschlecht ausschließen (z. B. Lehrende statt Lehrerinnen und Lehrer oder Lerngruppe statt Schülerinnen und Schüler). Wo das nicht möglich ist, arbeiten wir mit dem sogenannten

Gender-Sternchen, einer Form der geschlechtergerechten Sprache. Das Sternchen ist ein sprachliches Mittel, das bei guter Lesbarkeit alle sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten berücksichtigt, auch jene, die abseits der Geschlechterdichotomie sind. Das Sternchen ist als Sichtbarmachung derjenigen Menschen zu verstehen, die sich nicht in ein Schema von Frau/Mann einordnen wollen oder können. Wir haben uns damit gegen die aufkommende Praktik des Doppelpunkts entschieden und folgen damit einer Empfehlung des Deutschen Blinden- und Sehbehindertenverbandes DBSV, der den Doppelpunkt ausdrücklich ablehnt, da er eben nicht barrierefreier beispielsweise von Screen Readern zu lesen sei als andere Mittel der Zeichensetzung, sondern im Gegenteil die Sprachausgabe unnötig verkompliziere und zudem für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen schwerer zu erkennen sei als der Stern (DBSV 2021).

Literaturverzeichnis

- Allenbach, B.; Goel, U.; Hummrich, M. & Weissköppl, C. (2011): Einleitung. In: B. Allenbach; U. Goel; M. Hummrich & C. Weissköppl (Hrsg.): *Jugend, Migration und Religion: Interdisziplinäre Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos, 33-66.
- Amirpur, D. (2013): *Behinderung und Migration: Eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte Band 36. München: WiFF Experten.
- Amirpur, D. (2016): *Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Belmont, B.; Pawlowska, A. & Vêrillon, A. (2010): Partnerschaft mit den Eltern. In: M. Kron; B. Papke & M. Windisch (Hrsg.): *Zusammen aufwachsen: Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 68-76.
- Beyer, C. (2020): *Schulische Bildung und Migration: Themenbericht Bildung und Migration in Dresden*. Online unter: https://www.dresden.de/media/pdf/bildung/05__Schulische_Bildung_und_Migration_Links_aktiviert.pdf.
- Bräu, K. & Schlickum, C. (2015): Einleitung in den Sammelband. In: K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 11-16.
- Brodén, A. & Mecheril, P. (2010): Rassismus bildet: Einleitende Bemerkungen. In: A. Brodén & P. Mecheril (Hrsg.): *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, 7-24.
- Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband e.V. [DBSV] (2021): *Gendern*. Online unter: <https://www.dbsv.org/gendern.html>.
- Deutscher Bundestag (2006): *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz vom 14. August 2006 (BGBl. I S. 1897), das zuletzt durch Artikel 8 des Gesetzes vom 3. April 2013 (BGBl. I S. 610) geändert worden ist [AGG]*. Online unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/agg/AGG.pdf>.

- Dirim, I. & Mecheril, P. (2018): Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule – Einführung. In: dies. (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 17-18.
- Dovidio, J. F.; Hewstone, M.; Glick, P. & Esses, V. M. (2011): Prejudice, Stereotyping and Discrimination: Theoretical and Empirical Overview. In: J. F. Dovidio; M. Hewstone; P. Glick & V. M. Esses (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. SAGE Publications Ltd, 3-28.
- Foroutan, N. (2016): Postmigrantisches Gesellschaft. In: H.-U. Brinkmann & M. Sauer (Hg.): *Einwanderungsgesellschaft Deutschland*. Wiesbaden: Springer, 227–254.
- Halfmann, J. (2014): *Migration und Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Karakaşoğlu, Y. & Doğmuş, A. (2015): Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Gegenstand empirischer Forschung. Kontinuitäten und Perspektivenwechsel wissenschaftlicher Diskurse. In: R. Leiprecht & A. Steinbach (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft // Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach: Debus Pädagogik, 166–192.
- Kiper, H. (2013): *Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kohan, D. (2012): *Migration und Behinderung: eine doppelte Belastung? Eine empirische Studie zu jüdischen Kontingentflüchtlingen mit einem geistig behinderten Familienmitglied*. Wiesbaden: Springer VS.
- Konz, B. & Rohde-Abuba, C. (2021): *Flucht und Religion. Eine empirische Studie über religiöse Verortungen und Deutungsprozesse von Kindern und Eltern mit Fluchterfahrungen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kulaçatan, M. (2020): Gender und Religion. Annäherung an religiöse Positionierungen im Kontext muslimischer Lebenswelten. In: M. Kulaçatan & H. H. Behr (Hrsg.): *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität*. Bielefeld: Transcript, 307-326.
- Leiprecht, R. & Steinbach, A. (2015): Einleitung: Schule in der Migrationsgesellschaft. In: R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft: Bd. 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken*. Schwalbach, Taunus: Wochenschau, 7-22.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011): Die Religion der Anderen. In: B. Allenbach; U. Goel; M. Hummrich & C. Weissköppl (Hrsg.): *Jugend, Migration und Religion: Interdisziplinäre Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos, 33-66.
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (Hg.) (2016a): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2016b): *Migrationspädagogik – ein Projekt*. In: P. Mecheril (Hg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 8-30.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011): Die Religion der Anderen. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich, & C. Weissköppl (Eds.), *Jugend, Migration und Religion: Interdisziplinäre Perspektiven* (pp. 33–66). Baden-Baden: Nomos.
- Merz-Atalik, K. (2014): Inklusiver Unterricht und migrationsbedingte Vielfalt. In: G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.): *Behinderung und Migration*. Wiesbaden: Springer VS, 159-175.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): *Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO)*: RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 18.06.2012 (ABl. NRW. S. 384).
- Moser, V.; Schäfer, L. & Redlich, H. (2011): Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In: B. Lütje-Klose; M.-T. Langer; B. Serke & M. Urban (Hrsg.): *Inklusion in*

- Bildungsinstitutionen: Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 143-149.
- Münch, S. (2017): Von Differenz zu Vielfalt zu Super-Diversity. In: *Migration und Soziale Arbeit*, 39 (1), 45-49.
- Panagiotidis, J. (2019): Migrationsgesellschaft Deutschland. Online unter: <https://www.bpb.de/izpb/298556/migrationsgesellschaft-deutschland>.
- Pfaff-Czarnecka J. (2011): From 'identity' to 'belonging' in Social Research. Plurality, Social Boundaries, and the Politics of the Self. In: S. Albiez, N. Castrol, L. Jüssen & E. Youkhana (Hrsg.): *Ethnicity, Citizenship and Belonging. Practices, Theory and Spatial Dimensions*. Madrid: Iberoamericana, 199-219.
- Schouler-Ocak, M. (2015): Intercultural Trauma-Centred Psychotherapy and the Application of the EMDR Method. In: M. Schouler-Ocak (Hg.): *Trauma and Migration: Cultural Factors in the Diagnosis and Treatment of Traumatized Immigrants*. Heidelberg: Springer International Publishing Switzerland, 177-190.
- Ständige Konferenz des Kultusministeriums der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2000): *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen: Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenebund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10. 2000*. Bonn: KMK.
- United Nations [UN] (2008): *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008*. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, 1419-1457.
- Vertovec, S. (2007): Super-diversity and its implications. In: *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024–1054.
- Wagner, R. F. (2016): *Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Walgenbach, K. (2017): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*, 2. Durchges. Aufl., Opladen/ Toronto: Barbara Budrich.
- Wansing, G. & Westphal, M. (Hrsg.) (2014a): *Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wansing, G. & Westphal, M. (2014b): *Behinderung und Migration*. In: G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.): *Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS, 17-45.
- Westphal, M. & Wansing, G. (Hrsg.) (2019a): *Migration, Flucht und Behinderung: Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste*. Wiesbaden: Springer VS.
- Westphal, M. & Wansing, G. (2019b): *Schnittstellen von Behinderung und Migration in Bewegung*. In: M. Westphal & G. Wansing (Hrsg.): *Migration, Flucht und Behinderung: Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste*. Wiesbaden: Springer VS, 3-24.

I Grundlegende Theoretisierungen

Eine Anfrage an Differenznarrative

DisAbility und die Konstruktion von Behinderung

Zur Intersektion von Migration und DisAbility

Susanne Gerner

Verschränkte Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügen – interdisziplinäre Annäherungen an eine inklusionsorientierte Pädagogik und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit theoretischen Perspektiven auf Differenz und Diversität als komplexen Bedingungen für den pädagogischen Handlungskontext Schule. Diversität steht in diesem Sinne nicht nur für soziale und kulturelle Vielfalt als gesellschaftliche ‚Tatbestände‘. Als erziehungs-, sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie umfasst der Begriff vielmehr eine reflexive Ebene, die in Rechnung stellt, dass Differenzen immer auch das Ergebnis von sozialen Prozessen und interpretativen Handlungen der *Differenzziehung* darstellen (vgl. Fuchs 2007, 18).

Obwohl es im Weiteren nicht vorrangig um Rassismus geht, möchte ich zum tieferen Einstieg eine Textsequenz voranstellen, die mich als Leserin nachdenklich gemacht hat: „Ich spreche nicht länger mit Weißen über das Thema Hautfarbe. Das betrifft nicht alle Weißen, sondern nur die große Mehrheit, die sich weigert, die Existenz von strukturellem Rassismus und seinen Symptomen anzuerkennen. Ich kann mich nicht mehr mit der emotionalen Distanz auseinandersetzen, die Weiße an den Tag legen, wenn eine Person of Color (PoC) von ihren Erfahrungen berichtet. Man sieht, wie sich ihr Blick verschließt und hart wird. Es ist, als würde ihnen Sirup in die Ohren gegossen, der ihre Gehörgänge verstopft. Es ist, als könnten sie uns nicht mehr hören. (...)“ (Eddo-Lodge 2019, o.S.).

Gefühlskälte und innere Abschottung sowie die damit einhergehende Wirkung beschreibt die britische Journalistin und Bloggerin Reni Eddo-Lodge hier eindrücklich als Bestandteil von Alltagsrassismus. An Differenz gekoppelt ist ein beunruhigender Vorgang der Herstellung von Überlegenheit: Sich Verschließen und die Verhärtung gegenüber dem Erleben der anderen Person stellen sich als Akte der Zurückweisung und Nicht-Anerkennung dar, was Gefühle der Machtlosigkeit und Wut hervorruft. Es findet eine Art Abdichtung der zwischenmenschlichen Kanäle zwischen Innen und Außen, dem Subjekt und seinem Gegenüber statt. In diesem Moment kommt es gleichzeitig zur Beschneidung eigener Leib- und Sinneswahrnehmungen, die den Spielraum für Resonanz und Durchlässigkeit in

Bezug auf das Erleben des Gegenübers eindämmt: Der Blick verschließt sich, die Gehörgänge werden verstopft; das Gegenüber nicht hören wollen und nicht hören können gehen ineinander über. Überlegenheit manifestiert sich schließlich als Demonstration, auch gar nicht zuhören zu *müssen*.

Die Textstelle lenkt die Aufmerksamkeit auf die affektiven Dimensionen von Differenz, auf das Spannungsverhältnis von Differenz und Dominanz sowie Macht und Ohnmacht in sozialen Interaktionen und Prozessen. Sie verweist auf gesellschaftlich tief verankerte soziale Hindernisse, die normativen Setzungen gleichberechtigter Teilhabe auf der Basis einer Anerkennung von Vielfalt entgegenstehen. Mit Blick auf pädagogische Praxisfelder lassen sich hieran folgende Fragen anschließen: Wie können Wirkungszusammenhänge von Differenz und Diversität vor dem Hintergrund mehrdimensionaler gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse genauer betrachtet werden? Wie können sie im Spannungsfeld von Subjektivität und Intersubjektivität als „verschränkte Verletzbarkeiten“¹ reflektiert werden?

Bezugnehmend auf den im vorliegenden Sammelband zweifach aufgespannten Diversitätshorizont „Migrationsgesellschaft“ und UN-Behindertenrechtskonvention versucht der Beitrag eine einführende Übersicht theoretischer Zugänge, die Differenz und Diversität im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheits- und Machtverhältnisse zum Gegenstand machen. Den Orientierung gebenden ‚Differenz-Kompass‘ bilden dazu theoretische Debatten innerhalb der feministischen Frauen- und Geschlechterforschung. Mit Blick auf die Mikro-Ebene sozialer Interaktionen und Beziehungsprozesse wird abschließend eine subjektivitäts- und intersubjektivitätstheoretisch orientierte Perspektive auf komplexe Differenzverhältnisse skizziert. Diese zielt darauf ab, dichotome Setzungen aufzubrechen und dynamische Prozesse sowie Ambivalenzen im Spannungsfeld von Differenz, Macht und Ohnmacht einer professionellen Reflexion zugänglich zu machen. *Differenzsensibilität* – also die Aufmerksamkeit für lebensweltliche Spezifika und individuelle Bildungsvoraussetzungen, Verschiedenheit und Vielfalt – soll auf diese Weise mit *Differenzkritik* – also der Aufmerksamkeit für soziale, diskursive und institutionelle Mechanismen der Erzeugung und Reproduktion von Differenz sowie der damit verbundenen Diskriminierungs- und Ausschließungsprozesse – verbunden werden.

Komplexe Differenzverhältnisse als interdisziplinärer Gegenstand

Innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaften haben Debatten zu Differenz, Diversität und sozialer Ungleichheit seit den 1990-er Jahren erkennbar an Bedeutung gewonnen, wobei die Aufmerksamkeit für unterschiedliche Dimensionen

1 Der Beitrag schließt an eine frühere Veröffentlichung (Gerner/Smykalla 2017) an und geht den dort ausgeführten Überlegungen im hier eröffneten Kontext weiter nach.

und Verflechtungen von Differenz immer wieder neu ausgerichtet wurde. Die Beschäftigung mit Differenz stellt(e) gleichzeitig schon immer einen Gegenstand sowohl der Erziehungswissenschaft als auch der Sozialen Arbeit dar. Innerhalb der Erziehungswissenschaft steht hierfür besonders die Differenzierung einer Allgemeinen Pädagogik in – jeweils auf bestimmte Gruppen und Differenzverhältnisse ausgerichtete – Teildisziplinen wie der Heil- und Sonderpädagogik, Interkulturellen Pädagogik oder der Frauen- und Geschlechterforschung. Für die Soziale Arbeit stellen die Bezugnahme auf unterschiedliche marginalisierte Gruppen als „die Anderen“ (Kessl/Plößer 2010) und die Bearbeitung sozialer Ungleichheit ein disziplinäres und professionelles Kernproblem dar. Das in seinen Ausprägungen vielfältige Spannungsverhältnis von „Normalität“ und „Abweichung“ bildet hier einen zentralen Ansatzpunkt differenzbezogen-kritischer Reflexion (vgl. Maurer 2001).

Die sich verändernde akademische Sensibilisierung für die Relevanz unterschiedlicher ‚Kategorien‘ oder ‚Achsen‘ von Differenz entstand gleichzeitig nicht aus sich selbst heraus. Ein maßgeblicher Anstoß erfolgte immer wieder vonseiten sozialer Bewegungen, die sich in unterschiedlichen historischen Konfliktfeldern sowie über den lokal-gesellschaftlichen Bezug hinaus auch transnational und mit Blick auf globale Ungleichheitshorizonte formierten und artikulierten (vgl. Rommelspacher 2006). Die Analyse und Infragestellung von hierarchisierenden Differenzordnungen sowie der damit verwobenen Diskriminierungsverhältnisse kann in diesem Kontext als ein Anliegen bestimmt werden, das von den aus neueren sozialen Bewegungen hervorgegangenen Forschungstraditionen (Feministische Frauen- und Geschlechterforschung bzw. Gender Studies, Queer Studies, Disability Studies, Critical Race Studies u.a.) – bei aller Differenziertheit an theoretischen und methodologischen Zugängen – geteilt wird. Die zunehmend breite Rezeption dieser Forschungstraditionen sowie disziplinübergreifende Sondierung von Anschlussmöglichkeiten (bspw. zwischen Disability und Gender Studies, Disability Studies und kritischer Migrationsforschung, Inklusions- und Intersektionalitätsforschung usw.) führt gegenwärtig zu einer Vielstimmigkeit an Diversitätsdebatten, die schwer zu überblicken ist. Aufgrund der Verwobenheit dieser Debatten mit Gerechtigkeitsfragen, gleichstellungs-, emanzipations-, identitäts- und diskurspolitischen Interessen sowie auch institutionalisierten (bspw. pädagogischen) Bearbeitungsformen gesellschaftlicher Differenzverhältnisse bilden diese zudem ein spannungsreiches politisiertes und „moralisiertes“ wissenschaftliches Terrain (vgl. Groenemeyer 2014, 151). Wie stellt sich dieses in der doppelten Perspektive „Migrationsgesellschaft“ und UN-BRK genauer dar?

Differenz- und Zugehörigkeitsverhältnisse in der Perspektive der Migrationsgesellschaft

Als menschliche Handlungspraxis, (familien-)biografischer Erfahrungshorizont, gesellschaftlich-historische Tatsache, Differenzierungskategorie, Diskursfeld, „Metanarrativ“ (Foroutan/İkiz 2016) usw. stellt Migration eine facettenreiche Kategorie dar. Migrationswissenschaftlich betrachtet handelt es sich zunächst um ein globales, überzeitliches Phänomen. Schon immer beziehen Menschen Wanderung und raumzeitliche Mobilität als Handlungsoption in ihre Lebensperspektiven mit ein. Dabei sind es multikausale Zusammenhänge, die Menschen veranlassen, ihren Lebensort zu verlassen (vgl. Han 2005, 21). Individuelle Möglichkeiten und Motive kommen hier ebenso zum Tragen wie objektivierbare, zeitgeschichtliche Faktoren und lokale Gelegenheiten. In der Gegenwart tragen die rasant fortschreitende ökonomische Globalisierung – basierend auf dem weltumspannenden Transfer von Kapital, Wissen, Technologien, Dienstleistungen, Waren und Arbeitskraft – sowie die Weiterentwicklung von Kommunikations- und Transporttechnologien dazu bei, dass Migration weltweit für Menschen denkbar, notwendig und auch realisierbar wird. Hervorgehoben wird angesichts dessen die Diversifizierung von Migrationsphänomenen, die vielfältige Formen der temporären und dauerhaften Wanderung oder auch transnationalen Mobilität und Pendelmigration hervorbringt. In diesen Prozessen gestalten Menschen familiäre, soziale, wirtschaftliche, religiöse oder politische Beziehungen und Orientierungen über nationalstaatliche Grenzen und räumliche Distanzen hinweg und erschließen plurilokale Lebens- und Sozialräume (vgl. ebd., 71). Kulturelle und sprachliche Vielfalt, die Existenz kultureller Zwischenwelten oder transnationaler Kulturen stellen angesichts dessen die Normalität globalisierter Gesellschaften dar (ausführlich Pries 2008).

Der in erziehungswissenschaftlichen Debatten inzwischen verbreitete Begriff der „Migrationsgesellschaft“ (hierzu Mecheril 2016) stellt in diesem Kontext die Unabgeschlossenheit von Migration sowie ihre grundlegende Bedeutung für Prozesse der Pluralisierung und Grenzüberschreitung als Merkmal globalisierter Gesellschaften heraus. Im kritischen Sinne angeregt werden soll eine Veränderung des gesellschaftlichen Selbstbildes, das – entgegen der an Sesshaftigkeit sowie kultureller, sprachlicher oder religiöser Homogenität ausgerichteten Normalitätsmaßstäbe – der Normalität migrationsgeprägter Vielfalt und Veränderung Rechnung trägt. Der Fokus richtet sich damit nicht nur auf die höchst differenzierte, zudem schwer abgrenzbare Gruppe derjenigen, die als „Menschen mit Migrationshintergrund“ eingeordnet und kategorisiert werden (hierzu Munsch 2014); die Perspektive richtet sich vielmehr auf alle Gesellschaftsmitglieder bzw. die Gesellschaft als Ganze. Ein widersprüchlicher Zusammenhang entsteht hier aus den migrationsbasierten Grenzüberschreitungen und Veränderungsprozessen auf der einen sowie der diskursiv hervorgebrachten, symbolischen, aber auch sozialen und materiellen Grenzziehungen auf der anderen Seite. Sowohl die aus Migration resultierenden,

plurilokalen Lebenszusammenhänge und (kulturellen, sprachlichen usw.) Hybridisierungsprozesse als auch die an die diskursive Erzeugung von Differenz gekoppelten Zugehörigkeitsordnungen und Subjektivierungsprozesse bilden hier den Horizont für die Bearbeitung von Fragen im Kontext von Migration, Diskriminierung und Bildung.

Das Konstrukt der „natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeit“ (Mecheril 2003) hebt an dieser Stelle hervor, dass Nation, Ethnizität/Rassekonstruktionen, Kultur (und Religion) in einer sich als homogen verstehenden Gesellschaft besonders wirkmächtige, „mehrwertige Zugehörigkeitsregister“ (Mecheril 2016, 15) darstellen, die diffus aneinander gekoppelt sind und sich gegenseitig befördern. Auf dieser Basis werden Zuschreibungen des Andersseins (als Migrant*in, Muslim*in usw.) legitimiert und Zugehörigkeitsgrenzen einer vermeintlich nicht-migrantisches Mehrheitsgesellschaft gezogen. Für die so positionierten „Migrationsanderen“ (ebd., 11) sind diese Zugehörigkeitsordnungen mit weitreichenden Zumutungen der Ausschließung verbunden, die dazu führen, dass sie sich – losgelöst von ihrem eigenen Selbstverständnis – als ‚Andere‘ positioniert sehen. Innerhalb migrationsgeprägter Lebensverhältnisse stellt „natio-ethno-kulturelle-Mehrfachzugehörigkeit“ aber auch eine lebensweltliche Bezugsgröße für eigene (und eigensinnige), uneindeutige bzw. kontextuell-variable Formen der subjektiven Selbstverortung und Identitätsbildung dar. Wie diese mit „Geschlechter-, Behinderungs- und Klassenordnungen“ verwoben sind (ebd., 17), bleibt an dieser Stelle theoretisch klärungsbedürftig.

In der Perspektive der Migrationsgesellschaft richtet sich der erkenntnisleitende Fokus – grob zugespitzt – weniger auf Fragen der Anerkennung von Vielfalt und Verschiedenheit; er zentriert sich stärker auf machtvolle, Zugehörigkeit und Ausschluss erzeugende Grenzziehungen zwischen ‚Wir‘ und ‚Anderen‘ (als Verhältnis von Mehrheit zu Minderheit, Normalität zu Abweichung oder ein Entweder-Oder), ‚Andersheit‘ als übergeordnete Kategorie umfasst hier gleichzeitig vielfältige Varianten der Grenzziehung (nach Nationalität, Religion, Kultur, Sprache, Hautfarbe usw.). Als Denkfigur des „Othering“ (s.u.) bleibt dieser Differenzfokus tendenziell jedoch einer binären Konfiguration verhaftet. Damit verbindet sich als Effekt das Risiko, genau die Differenz diskursiv immer wieder zu aktualisieren, die mit dem Verweis auf Hybridisierung und Uneindeutigkeit der eigenen Intention nach überwunden werden soll. Eine Herausforderung pädagogischer Reflexion bleibt es hieran anknüpfend, Differenz reproduzierende Gegenüberstellungen des So- oder So- bzw. Anders-Seins immer wieder zu irritieren und aufzubrechen. Hierzu kann bemerkt werden, dass die von Denker*innen der Postcolonial Studies geprägten Konzepte des „Othering“ (vgl. Said 1978; Spivak 1985) und der „Hybridität“ (Bhaba 1997) in unterschiedliche Richtungen sensibilisieren und sich ergänzende Betrachtungen von Differenz anbieten: Während „Othering“ – im Sinne unterwerfender Formen des „Different-Machens“ (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005,

60) – die diskursive Produktion von Differenz als Festschreibung und Reproduktion von Andersheit und Ausschluss in die Aufmerksamkeit holt, stellt das Konzept der „Hybridität“ deren Eindeutigkeit in Frage. Das Interesse wird hier auf die Reziprozität, Fragilität und Widersprüchlichkeit differenzbasierter Dominanzverhältnisse gelenkt (vgl. Fuchs 2007, 24ff.). Homi K. Bhaba (1997) hat vor diesem Hintergrund das Bild des „*third space*“ geprägt. Dieser „Dritte Raum“ steht für die Möglichkeit nicht festgelegter Subjektpositionen des „*in-between*“, innerhalb derer aus der Vermittlung, Verschmelzung, Übersetzung und Koexistenz verschiedener kultureller Einflüsse und Zugehörigkeiten etwas Eigenes, Drittes entstehen kann. Im Sinne eines „innovativen Bruchs“ (Yildiz 2018, 56.) können in dieser Perspektive „gewohnte Dualismen“ in Frage gestellt und marginalisierte Wissensbestände in die Aufmerksamkeit geholt werden (ebd.). Der Blick öffnet sich hier folglich für sich einer Vereindeutigung entziehende, auch subversive Praxen der Aneignung und Transformation von Differenz. Angesichts der gesellschaftlichen Koexistenz von Prozessen der Öffnung und Schließung für das (kulturell) Andere oder auch der Auf- und Abwertung, Bewunderung, dem Begehren und der psychischen Abwehr des Anderen verbindet sich hiermit auch eine Hoffnung auf Chancen des Aufbrechens von kulturellen Dominanzverhältnissen sowie einer möglichen Vermittlung zwischen kulturellen Welten (vgl. Fuchs 2007, 25f.).

Behinderung, Diversität und Inklusion in der Perspektive der UN-Behindertenrechtskonvention

In einer menschenrechtlichen Perspektive im Anschluss an die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) werden Differenz und Vielfalt nicht nur als zu analysierende Verhältnisse oder gesellschaftlicher ‘Normalfall’ gesetzt. Im normativen Sinne verbindet sich damit vielmehr ein umfassender politischer Inklusionsauftrag, der auf gesellschaftliche Veränderung abzielt. Dieser leitet sich aus den allgemeinen Grundsätzen der Menschenwürde und damit verbunden einer prinzipiellen Anerkennung und positiven Wertschätzung menschlicher Vielfalt ab (vgl. Bielefeld 2009)². Mit der Ratifizierung der UN-BRK wurde bekanntlich ein Paradigmenwechsel eingeleitet von einem individualistisch ausgerichteten, medizinischen Modell, das Behinderung als defizitäre Normabweichung und personenbezogenes Merkmal betrachtet, hin zu einem menschenrechtlichen Modell von Behinderung (vgl. Degener 2015). Ausgehend von einer Differenzierung zwischen Beeinträchtigung (*impairment*) und Behinderung (*disability*) entsteht Behinderung demnach als Ergebnis der Wechselwirkungen zwischen Menschen mit (körperlichen, kognitiven,

2 Im Wortlaut spricht der Vertragstext von „...full and effective participation and inclusion in society...“ (Art. 3) und „...full inclusion and participation in the community...“ (Art. 19); ausführlicher vgl. Wansing 2015.

psychischen sowie Sinnes-)Beeinträchtigungen bzw. chronischen Erkrankungen sowie gesellschaftlichen Strukturen und Praktiken, durch die diese Menschen an einer vollen, gleichberechtigten Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen und sozialen Gemeinschaftsbezügen gehindert werden. In Anlehnung an das seitens der Disability Studies eingebrachte „soziale Modell“³, kann Behinderung damit als „gesellschaftliches Produkt“ (Groenemeyer 2014, 164) bzw. Resultat gesellschaftlicher Ausschließungs- und Diskriminierungsprozesse kritisch betrachtet werden. Ausgehend von einem diversitätsbezogenen Verständnis wird Behinderung in der UN-BRK als mit Geschlecht sowie weiteren Aspekten (Hautfarbe, ökonomischer Status, Alter, Religion u.a.) verschränkte, mehrdimensionale Kategorie aufgefasst (vgl. Hermes 2015). Betont werden die Binnenvielfalt der Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen sowie eine anerkennende Sicht auf das Leben mit Beeinträchtigungen als Teil menschlicher und kultureller Vielfalt. Von diesem Grundverständnis ausgehend impliziert die UN-BRK die Aufforderung, an Differenz und Vielfalt gekoppelte Diskriminierungen und Teilhabebarrieren gerade auch in ihrer Vieldimensionalität genauer in den Blick zu nehmen und eine einseitig defizitorientierte Sicht auf Menschen mit Beeinträchtigungen zu überwinden.

Der gesellschaftspolitische Anspruch der Inklusion (*inclusion*) wurde in der UN-BRK ausgehend von historischen Erfahrungen der Missachtung von als behindert deklarierten Menschen ausformuliert. Als menschenrechtlicher Grundsatz hat er gleichzeitig einen allgemeinen, richtungsweisenden Charakter (vgl. Wansing 2015). Das durch die UN-BRK gestärkte Prinzip der inklusiven Bildung (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014) schließt in diesem Sinne an die bereits 1994 durch die UNESCO verabschiedete „Salamanca-Erklärung“ an, die programmatische Forderungen nach inklusiver, prinzipiell an der Verschiedenheit individueller Lernvoraussetzungen ausgerichteter Bildung und Erziehung für alle Kinder (*inclusive education*) ausformulierte.

Suchbewegungen: Verschränkte Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügen

Im Licht der Diversitätshorizonte „Migrationsgesellschaft“ und Inklusion als normative Perspektive der UN-BRK agiert Schule innerhalb von widersprüchlichen Verhältnissen und ist als Institution in komplex situierte Prozesse gesellschaftlicher Privilegierung und Diskriminierung involviert. In einer inklusionsorientierten Entwicklungsperspektive erfordern diese Voraussetzungen eine Aufmerksamkeitsausrichtung auf unterschiedlich gelagerte Risiken sozialer Marginalisierung und Ausschließung. Verschiedenheit und Vielfalt bilden gleichzeitig aber auch in einem affirmativen Sinne (der Anerkennung und Wertschätzung) normative Be-

3 Zur genaueren Differenzierung innerhalb der Modelle vgl. Waldschmidt/Schneider 2007.

zugsgrößen für die gleichberechtigte Ermöglichung von Bildung im Sinne pädagogischer Inklusion. Eine intersektional ausgerichtete Haltung fordert hier zu einer gezielten Auseinandersetzung mit verdeckten Konfigurationen auf, die an den Schnittpunkten unterschiedlicher Differenzachsen (bspw. Behinderung, Migration, Religion, Geschlecht) spezifische Formen institutioneller Diskriminierung ergeben können. Für pädagogisches Handeln unmittelbar bedeutsam ist an dieser Stelle gerade auch die Reflexion von Differenzverhältnissen als einem *sozialen* Bezugshorizont, in dem Menschen unter verschiedenen, in asymmetrischen Konstellationen auch ungleichen Voraussetzungen miteinander in Beziehung treten. Dies bedeutet, dass sie an dieser Stelle auch als soziale Akteur*innen interaktiv handeln und als Subjekte intersubjektiv miteinander „verschränkt“ sind.

Wie lassen sich diese Perspektiven genauer ausleuchten? Im Folgenden gehe ich dieser Frage angelehnt an theoretische Differenzdebatten innerhalb der feministischen Frauen- und Geschlechterforschung nach.

(Gender-)Theoretische Perspektiven auf Differenz und Diversität

Innerhalb von sozialen Bewegungen wird gesellschaftliche Diskriminierung immer wieder ausgehend von geteilten Erfahrungen spezifischer gesellschaftlicher Gruppen (Frauen, Schwule, Lesben, People of Color usw.) in einer differenzbezogenen Perspektive sichtbar gemacht. In frühen Phasen der zweiten Frauenbewegung eröffnete bspw. die „Entdeckung“ weiblicher Subjektivität (vgl. Micus-Loos 2013, 179) eine Perspektive, die es ermöglichte, Geschlecht als Kategorie gesellschaftlicher Ungleichheit zu thematisieren und die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit als hierarchisches Verhältnis zu analysieren (vgl. ebd.). Der Bezug auf Differenz steht hier in enger Verbindung mit einer identitätsbezogenen Vergewisserung und Verortung innerhalb einer bestehenden Differenzordnung, die dadurch als Voraussetzung für die Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse kritisierbar wird. Über den Differenzbezug kann Kohärenz und Solidarität erfahren sowie diskriminierungskritische Bewusstseinsbildung und Parteilichkeit hergestellt werden (vgl. ebd., 180).

Als Spannungsverhältnis von Differenz und Gleichheit wurde Geschlechterdifferenz außerdem zum normativen Angriffspunkt für die Entwicklung von gleichstellungspolitischen Strategien zur Herstellung von Gleichberechtigung (vgl. Pimminger 2018). Die zugrundeliegende Denkfigur basiert hier auf einem Bedingungsverhältnis, in dem voneinander Verschiedenes, Nichtidentisches (Männlichkeit/Weiblichkeit) in ein nicht-hierarchisches Verhältnis (der Gleichheit) zueinander gesetzt wird. Die Ausrichtung an „egalitärer Differenz“ – um den von Annedore Prengel (2006) geprägten Terminus aufzugreifen – leitet sich in diesem Kontext aus der Philosophie der Menschenrechte sowie den bürgerrechtlich-demokratischen Basisideen der Freiheit, Gleichheit und Solidarität ab (vgl. Prengel 2017, 149). Angesichts einer „unabschließbaren Vervielfältigung der Kämpfe um

weniger hierarchische, gleichberechtigte soziale Figurationen“ (ebd.) sieht Pregel in differenzbezogenen Forderungen nach „gleicher Freiheit“ (ebd., 150, kursiv i. O.) gleichzeitig einen auf vielfältige Differenzverhältnisse übertragbaren Ansatz einer „Kritik der Ungleichheit“ (ebd., 149). Angestrebt wird eine menschenrechtsbasierte, an der Vielfalt menschlicher Lebensweisen ausgerichtete „postmodern aufgeklärte universalistische Perspektive“, der die Frage zugrunde liegt „welche Aussagen über alle Menschen möglich sind – ohne dabei kollektive und individuelle Differenzen und historische Veränderungen zu vernachlässigen, also ohne in falsche Universalismen zu verfallen“ (ebd., 150).

Differenz und Gleichheit wird hier als prinzipiell offene, historisch variable, standort- bzw. perspektivenabhängige Konstellation gedacht, die auf das gerichtet ist, was im Sinne einer Möglichkeit auch anders sein *könnte*. Gleichzeitig stellen sich aber auch ethische Fragen danach, auf welcher Basis Grenzen zwischen ‘richtigen’ und ‘falschen’ Universalismen gezogen oder auch wie mit der Anerkennung vielfältiger Lebensweisen notwendig verbundene Relevanzsetzungen austariert werden können. Bedeutsam ist an dieser Stelle die Berücksichtigung von sozialen Machtkonstellationen und (intersektionalen) gesellschaftlichen Ausschließungsprozessen, die unterschiedliche Bedingungen der ‘Gleichheit’ erzeugen – bspw. wenn Teilhabe- und Freiheitsrechte bestimmter Gruppen (bspw. Geflüchtete, Migrant*innen) politisch eingeschränkt werden.

Bereits in den 1980er Jahren erfuhren die „Entdeckung und Erforschung von Gemeinsamkeiten“ unter Frauen (Knapp 2008, 23) sowie die „Positivierung“ von Differenz (als dichotome Gegenüberstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit) oder auch daran gekoppelte Täter-Opfer-Konstruktionen eine fundamentale Kritik. Zudem führte die Intervention seitens lesbischer, afrodeutscher, jüdischer, behinderter Frauen und Migrantinnen zu einer Sensibilisierung für privilegierte bzw. marginalisierte Positionen innerhalb der gesellschaftlichen Gruppe ‘Frauen’ (vgl. Rommelspacher 2006, 2).

In Abgrenzung zu essenzialisierenden Auffassungen von Geschlecht, die Weiblichkeit und Männlichkeit als Set von Eigenschaften von Individuen begreifen, wurde Gender als „relationale Kategorie“ konzipiert (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 2000, 49ff.). In dieser gesellschaftstheoretisch begründeten Perspektive wird Geschlecht bzw. Gender als binärer Verweisungsbezug und soziales Verhältnis gefasst, das auf einer Über- und Unterordnung von Männlichkeit und Weiblichkeit beruht und als komplexes Beziehungsgeflecht alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringt (ebd.). Geschlechterverhältnisse kommen so als Ungleichheitsverhältnisse und Strukturzusammenhang in den Blick, an die die Verteilung von Zugängen zu Macht, Positionen, Eigentum und Ressourcen gekoppelt ist (ebd.). Die als Frauen und Männer je einem Geschlecht zugeordneten „Genus-Gruppen“ sind innerhalb ihrer Lebensbezüge (Paarbeziehung, Familie, Beruf usw.) in dieses Ungleichheits-, Beziehungs- und Verweisungsgefüge komplex involviert; sie sind zudem eng in

wechselseitige Abhängigkeitsverhältnisse eingebunden und verwickelt. In diesem Sinne wird Geschlecht in einer subjektbezogenen Perspektive auch als „Konfliktkategorie“ aufgefasst (vgl. Bereswill 2018). Diese fokussiert auf intrasubjektive Konflikte und Dynamiken, die aus an Geschlecht gekoppelten Verhaltensumtungen, Auf- und Abwertungsprozessen, Ungleichheiten oder auch Gewaltverhältnissen resultieren. Wie Carol Hagemann-White (2016) ausführt, basiert die strukturierende, Ungleichheit stabilisierende Funktion von relationalen Differenzkategorien in einem über Geschlecht hinaus erweiterten Verständnis auf der Konstruktion von unauflösbaren Gegensätzen (schwarz/weiß, muslimisch/christlich, behindert/nicht behindert usw.), die durch Naturalisierung oder Kulturalisierung beständig reproduziert und stabilisiert werden (vgl. ebd., 26). Da ein solch stabiler Verweisungszusammenhang gleichzeitig nicht auf beliebige Verschiedenheiten zutrifft, zeichnet sich hier eine Unterscheidung ab zwischen theoretisch quasi endlos fortführbaren Differenzbezügen, die im situativen Kontext auch diskriminierungsrelevant sein können, und gesellschaftlichen Differenzverhältnissen, die als Strukturzusammenhang und Differenzordnung überzeitlich wirksam sind. Hagemann-White zufolge werden Letztere dadurch charakterisiert, dass sie sich makrostrukturell sowie in Institutionen (Mesoebene) niederschlagen und dass sie auf der Ebene der Individuen (Mikroebene) Prozesse der Sozialisation, Interaktion und Subjektbildung beeinflussen (vgl. ebd.). Die Frage, auf welche Differenzlinien dies zutrifft, führt mitten hinein in bis heute unabgeschlossene Debatten um Intersektionalität und die Mehrdimensionalität sich überschneidender Differenz-, Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnisse (u.a. Knapp/Wetterer 2003). Debatten um Intersektionalität wurden in der deutschsprachigen Frauen- und Geschlechterforschung zunächst stark von Migrations- und Rassismusforscher*innen vorangetrieben und basierten auf der Rezeption von Ansätzen des Black Feminism sowie der Critical Race Theory (vgl. Knapp 2008, 37ff.). Ausgehend davon standen zunächst die ‚klassische Trias‘ *race, class, gender* im Mittelpunkt. Der Begriff ‚Intersektionalität‘ (*intersectionality*) geht in diesem Kontext auf die afroamerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw (1989) zurück, die ausgehend von Diskriminierungserfahrungen von Women of Color bezüglich des amerikanischen Antidiskriminierungsrechts die viel zitierte Metapher der Straßenkreuzung (*intersection*) heranzog, um die Verwobenheit verschiedener Diskriminierungsrisiken – die mehrdimensionale ‚Verletzbarkeit‘ an der ‚Kreuzung‘ (vgl. Crenshaw 1989, 149) – zu veranschaulichen. Intersektionalität bezeichnet hier eine kritische Analyseperspektive, die auf gleichstellungspolitische Paradoxien und Blindstellen fokussiert, die aus einseitig (auf Sexismus *oder* Rassismus *oder* Klassismus) ausgerichteten Antidiskriminierungsstrategien (in Rechtsprechung, Politik, feministischer Theoriebildung) resultieren. Sie fordert dazu auf, gesellschaftliche Ungleichheiten und Diskriminierungsrisiken als mehrdimensional, in der Überschneidung zugleich als spezifisch situierte zu begreifen und zu analysieren. Interdependenzen bestehen

in dieser Perspektive sowohl innerhalb als auch zwischen den Kategorien (vgl. Walgenbach 2007, 61). Behinderung als Strukturkategorie bzw. Dis/Ability als diskriminierungswirksames Differenzverhältnis trifft in deutschsprachigen Intersektionalitätsdebatten verstärkt in jüngerer Zeit auf Interesse (u.a. Jacob/Köbsell/Wollrad 2010, Schildmann/Schramme 2018).

Behinderungen entstehen demnach in Wechselwirkung mit Prozessen der Vergeschlechtlichung und Ethnisierung bzw. Rassifizierung sowie innerhalb spezifischer ökonomischer Ungleichheitsverhältnisse. Als körpergebundene Kategorie realisiert sich Behinderung zudem in kulturellen Verweisungsbezügen, innerhalb derer der als ‚weiblich‘, ‚behindert‘ oder ‚schwarz‘ attribuierte Körper ein abgewertetes Anderes repräsentiert (vgl. Rommelspacher 2011). Ähnlich wie nicht-weiße Hautfarbe umfasst dies gleichzeitig eine bestimmte Form der Abweichung von (weißen) Männlichkeits- und Weiblichkeitsnormen (vgl. Köbsell 2010, 17). Die soziale und gesellschaftliche Verletzbarkeit der Gruppe ‚Menschen mit Beeinträchtigungen‘ resultiert folglich nicht nur in der Angewiesenheit auf Unterstützung und Pflege. Sie speist sich zudem aus (genderbasierten) normativen Vorstellungen des gesunden, perfekten Körpers und der damit verbundenen Negation von Verletzbarkeit und Angewiesenheit (vgl. Gerner/Smykalla 2017, 231). Um die Dichotomie zwischen perfekten und imperfekten Körpern aufzuweichen, zieht Anja Tervooren (2003) den Begriff des „verletzlichen Körpers“ heran, wonach alle Menschen mit der konstitutionellen Verletzlichkeit ihrer Körper leben. Behinderung fasst Tervooren hieran anschließend als relationale Kategorie, von der aus Kritik an dichotomen Gegenüberstellungen zwischen Normalität (nicht-behindert) und Andersheit (behindert) geübt werden kann (vgl. Gerner/Smykalla 2017, ebd.).

Neben der Relationalität und mehrdimensionalen Beschaffenheit stellt sich als weitere Frage, worin eigentlich die Stabilität gesellschaftlicher Differenzverhältnisse gründet und wie sich diese als binär konfigurierte Ordnungsgefüge immer wieder neu reproduzieren.

Poststrukturalistisch bzw. diskursanalytisch ausgerichtete Perspektiven fokussieren dazu auf die Funktion machtvoller Normierungsprozesse für die Produktion von Andersheit, Identität und Subjektivität. Als herrschaftskritische Denkrichtung zielen sie – ähnlich dem Postkolonialismus – auf eine grundlegende Erkenntnis-kritik der abendländischen Philosophie, insbesondere der Aufklärungsgeschichte (vgl. Sabisch 2018). Ausgehend von sprachwissenschaftlichen, diskurstheoretischen und psychoanalytischen Grundlagen werden die dem abendländischen Denken innewohnenden, hierarchischen Dualismen (Kultur/Natur, männlich/weiblich, zivilisiert/wild, rational/triebhaft, autonom/abhängig usw.) als herrschaftsstabilisierende Wissenskategorien analysiert, die Verschiedenes oder Uneindeutiges, sprich sich der Binarität Entziehendes, unsichtbar zu machen versuchen. Gender basiert als Differenzkategorie hieran anschließend auf einer normativen

Ordnung, die ausschließlich Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität vorsieht (Heteronormativität) und von der Norm Abweichendes als „verworfenene Andersheit“ (Butler 1993, 44) ausschließt. Judith Butler konzipiert Geschlecht in diesem Sinne als symbolische Position, zu deren Einnahme ein fortwährender Zwang besteht. Dem Subjekt ist diese Position bereits in der Struktur der Sprache vorgängig und sie wird durch stetig wiederholte Anrufungen (als Frau, Mädchen, Junge, Mann) als normativer Zwang wirksam (vgl. Plößer 2013, 202). Subjektivierung setzt Butler zufolge die Unterwerfung unter die normative Ordnung voraus; anders gesagt werden Subjekte als sozial anerkennungs- und handlungsfähige Akteur*innen durch Unterwerfung unter die Normen erst hervorgebracht. Butler rückt damit den befähigenden und zugleich verletzenden Sinn von Unterwerfung als konstitutive Ambivalenz der Subjektwerdung in die Aufmerksamkeit (vgl. Gerner/Smykalla 2017, 235). Möglichkeiten, dennoch Einfluss zu nehmen, fasst Butler als „akteur_innenbezogene Diskursivierungen“ (Smykalla 2010, 18), die von unterschiedlich machtvollen Subjektpositionen aus Bedeutungen erzeugen und über „Performanz als Umdeutung“ (Butler 1993, 125) zum Bestandteil der (diese so potenziell verändernden) Diskursproduktion werden können (vgl. Gerner/Smykalla 2017, ebd.).

In ebenfalls kritischer Abgrenzung zu naturalisierenden Betrachtungen fokussieren konstruktivistische und interaktionstheoretische Ansätze in einer mikrotheoretischen Perspektive auf soziale Herstellungsprozesse (Konstruktionen) von (Geschlechter-)Differenz. Gesellschaftliche Wirklichkeit wird hier als durch menschliche Handlungspraxis (*Doing*) hervorgebrachte Sozialordnung untersucht (vgl. Micus-Loos 2013, 183). Im Zentrum steht die Frage, wie ausgehend von der Verschiedenheit zwischen Menschen soziale Praktiken des Unterscheidens (etwa von Männern und Frauen, Behinderten und Nicht-Behinderten usw.) werden sowie welche sozialen Folgen (etwa normierende Bewertungen, soziale Positionierungen) daran gekoppelt sind. In deutschsprachigen Debatten hat sich vor allem der ethnomethodologische Konstruktivismus im Anschluss an Erving Goffman und Harold Garfinkel etabliert. So wurde zunächst die Perspektive des „Doing Gender“ (West/Zimmermann 1987) breiter rezipiert (vgl. Gildemeister 2004). Im Sinne des „Doing Difference“ (Fenstermaker/West 2001) werden sozialkonstruktivistische Ansätze inzwischen auf vielfältige Differenzkontexte (Doing Ethnicity, Doing Disability usw.) bezogen (zum Bereich Schule vgl. Bräu/Schlickum 2015).

Wie Groenemeyer (2014) in Bezug auf Behinderung/Disability ausführt, basieren Prozesse des Doing Difference auf sozialer Praxis als einer routinisierten körperlichen Performance, in der soziales Handlungswissen als habitualisiertes, „implizites Körperwissen“ „in einer selbstverständlichen Form von allen Beteiligten zum Ausdruck gebracht wird“ (ebd., 156). Die Wahrnehmbarkeit von Körpern und ihrer Aktion (ebd.) spielt demnach eine zentrale Rolle für die Herstellung

von sozialen Interaktionsordnungen. Sie gibt den Impuls für Formen der „Kategorisierungsarbeit“ (ebd.), über die soziale Ordnung situativ wieder hergestellt wird, wenn Normalitätserwartungen irritiert werden und somit zur Geltung kommen. Ihre Beharrungskraft entfalten Differenzordnungen Groenemeyer zufolge innerhalb eines komplexen Zusammenhangs zwischen Sozialer Praxis, Prozessen der Institutionalisierung sowie Diskursen, die Differenz festigen. Als behindert bzw. nicht-behindert kategorisierte Menschen agieren vor diesem Hintergrund innerhalb der institutionalisierten Interaktionsordnung Dis/Ability ausgehend von unterschiedlichen, in pädagogischen Handlungsbezügen auch komplementär aufeinander bezogenen Positionen (etwa als Unterstützung gebend oder auf Unterstützung angewiesen). In ihrem Handeln sind sie in die (Re-)Produktion der Interaktionsordnung so betrachtet auch gemeinsam involviert. Bezogen auf das Spannungsverhältnis von Beharrungskraft und Wandel beschreiben konstruktivistische Perspektiven gleichwohl aber auch die Möglichkeit einer individuellen Aneignung sowie der Verschiebung, Verflüssigung und Veränderung von Differenzordnungen („Un-Doing“) seitens der sozialen Akteur*innen (etwa durch uneindeutige oder normabweichende Verhaltensweisen und Körperpraxen). Ausgeklammert bleibt allerdings die wichtige Frage, wie die Handlungsspielräume gedacht werden können, innerhalb derer die sozialen Akteur*innen sich hier sozial behaupten können – sowohl in Bezug auf intersektionale gesellschaftliche Ungleichheits- und Machtkonstellationen als auch in subjektbezogener Perspektive.

Verschränkte Verletzbarkeiten – Perspektiven für die pädagogische Praxis

Zusammenfassend festgehalten werden kann, dass in Opposition zueinander und hierarchisch konstruierte, körperbezogene Differenzordnungen, wie Geschlecht, Behinderung oder – wie das Eingangszitat am Beginn des Textes nahelegt – Rassekonstruktionen entlang von Hautfarbe, als machtvoll-normierende Diskurse, quasi-natürliche Tatsachen, unhinterfragtes Alltagswissen und habitualisierte Routinen in soziale und kulturelle Prozesse tief verankert und ‚eingeschrieben‘ sind. Dadurch widersetzen sie sich zunächst sowohl einer Bewusstmachung als auch einer Öffnung für Vorstellungen, wie die Welt eine andere sein könnte. Differenzordnungen zwingen Menschen außerdem dazu, einen Platz innerhalb der Ordnung einzunehmen und sich über eine erkennbare Selbstdarstellung (als Mann, Frau, Behinderte*r, Nicht-Behindert*er) einzufügen bzw. sozial zu behaupten. Das Konzept von Geschlecht als „Konfliktkategorie“ rückt an dieser Stelle die auf der Subjektebene an Normativität und Doing Difference gekoppelten inneren Konfliktodynamiken (bspw. im Erleben von Dominanz, subjektiver Handlungsfähigkeit und Ohnmacht) in die Aufmerksamkeit.

Blickt man von hier ausgehend auf das Eingangszitat, so könnte es als Beschreibung einer prototypischen Situation gelesen werden, in der ein Erwartungsbruch im Sinne des Un-Doing Difference stattfindet, der im Gegenüber Irritation, Beun-

ruhigung und ein scheinbar reflexhaftes Verlangen nach Wieder-Herstellung des Gewohnten (einschließlich einer hierarchischen Konstellation der Über- und Unterordnung sowie Platzanweisung der Unsichtbarkeit), möglicherweise auch nach Entlastung von eigener Involviertheit auslöst. Die von Eddo-Lodge als persönliche Konsequenz geschilderte, eigene Verweigerung, mit Weißen über das Thema Hautfarbe zu sprechen, birgt hier ein Dilemma. Einerseits handelt es sich um ein emanzipatorisches Statement der Selbstbehauptung; zugleich aber auch um einen von außen erzwungenen Selbstschutz (angesichts der sich stetig wiederholenden Zumutungen). Eine Abwendung der eigenen Verletzbarkeit oder eine wirksame Auflösung der zugewiesenen Position (der Andersheit) bleibt angesichts der Verweigerung des Gegenübers (Rassismus anzuerkennen) unerreichbar. Es entsteht eine verwickelte Situation, in der Verschiedenheit ausschließlich im Modus von Dominanz oder Ohnmacht bzw. der Reifizierung von hierarchischer Differenz und Ausschließung erfahrbar wird und in der sich die soziale Ordnung reproduziert. Der Graben, der sich hier auftut, scheint folglich unüberwindlich. Er steht gleichzeitig im diametralen Widerspruch, zu gesellschaftlichen Gleichheitspostulaten, wonach niemand ‚vom Menschsein ausgeschlossen‘ sein darf. Wie kann an dieser Stelle mit Blick auf pädagogische Prozesse eine Öffnung gedacht werden, die einer einseitigen Auflösung in Dominanz oder Ohnmacht etwas entgegenzusetzen vermag? Gibt es neben verstopften Ohren vielleicht doch Möglichkeiten der Annäherung und Solidarität? Welche Strategien können eingesetzt werden, um im Sinne des (Selbst-)Empowerments Handlungsfähigkeit und Selbstermächtigung zu stärken?

In intersubjektivitätstheoretischer Perspektive stellt Jessica Benjamin – Vertreterin einer feministisch-psychoanalytischen Kritischen Theorie – die Frage, „wie man den Anderen anerkennen kann“, „ohne ihn durch Identifizierung zu assimilieren oder von ihm assimiliert zu werden“ (2002, 104). Damit fokussiert sie auf die psychischen Bedingungen von Subjektivität und wechselseitiger Anerkennung. Was Benjamin (in Auseinandersetzung mit Butlers subjekttheoretischen Überlegungen) herausstreicht, ist der „zweiseitige Charakter der Beziehung zum Anderen“ (ebd., 115). In psychoanalytischer Perspektive existiere demnach kein isoliertes, nach außen hin undurchlässiges Ich. Dieses bestehe vielmehr aus Objekten, die es sich beständig einverleibe und assimiliere: Das Ich könne es demnach „(...) nicht zulassen, dass der Andere eine unabhängige, äußere, von ihm getrennte Entität ist (...)“; vielmehr verleibe es sich den Anderen ein mit der Bestrebung, dass der Andere so sein müsse, wie es selbst (ebd., 103). Subjektive Selbstbehauptung setze daher voraus, der Tendenz zur „Negation“ (ebd.) des Anderen standzuhalten. Dies könne dann gelingen, wenn der Andere dem Ich als ein (jenseits der inneren Sphäre der Identifizierung und Objektverwendung) real im Außen existierendes, nicht assimilierbares Gegenüber entgegentritt (ebd.).

Subjektivität ist demnach – so lässt sich in der notwendigen Kürze auf den Punkt bringen – stets fragil und verletzlich; im wechselseitigen Spannungsfeld von Selbstbehauptung und Negation muss um intersubjektive Anerkennung immer auch gerungen werden. Hinsichtlich der Ermöglichung von (Inter-)Subjektivität ruft der*die äußere Andere aber auch notwendige „produktive Irritationen“ (ebd., 109) hervor. Denn wenn es gelingt, sich den Assimilierungsbestrebungen des anderen Gegenübers zu widersetzen und das eigene Bestreben nach Selbstbehauptung in den Beziehungsprozess einzubringen, kann zwischen zwei Subjekten ein Spielraum entstehen, der in der wechselseitigen Angewiesenheit auch Anerkennung denkbar macht. Mit Blick auf die pädagogische Praxis stellt sich hier die Frage, wie es gelingen kann, dass sich die beteiligten Subjekte – auch angesichts unterschiedlicher Voraussetzungen – mit „produktiven Irritationen“ als starkes Gegenüber ins Spiel bringen können. Wie können in pädagogischen Feldern also Bedingungen geschaffen werden, die es den Einzelnen ermöglichen, ihre Subjektivität unverletzt erkennbar zu machen und gleichzeitig die der anderen anzuerkennen? Intersubjektivitätstheoretische Perspektiven machen an dieser Stelle darauf aufmerksam, dass in pädagogischen Handlungszusammenhängen alle Beteiligten (Professionelle sowie ihre Adressat*innen) in aufeinander bezogene Beziehungsprozesse involviert sind, so dass auf allen Seiten potenziell Macht und Ohnmacht, Zugehörigkeit und Ausgrenzung, Handlungsfähigkeit, Fehlbarkeit und Angewiesenheit erfahrbar wird. Die professionelle Sensibilisierung für Othering-Prozesse und die daran gekoppelte Vulnerabilität von marginalisierten Gruppen ist an dieser Stelle eine wichtige Voraussetzung für pädagogische Reflexion; eine einseitige Fokussierung auf Othering greift gleichzeitig zu kurz, ebenso wie eine einseitige Viktimisierung vulnerabler Gruppen die Ressourcen für Empowerment verdeckt. Für Pädagogik und Soziale Arbeit ist an dieser Stelle die Frage nach den Handlungsspielräumen von Menschen in ihren spezifischen Lebenszusammenhängen zentral. Auf konkrete Situationen und Fallkonstellationen, Lebenswelten, Sozialräume und Biografien gerichtete Perspektiven ermöglichen es vor diesem Hintergrund, kontextuell und situativ variierende Formen der subjektiven Bearbeitung, Aneignung oder Dekonstruktion von Differenz zu betrachten. Disability, Kultur, Ethnizität und Religion stellen sich in dieser Hinsicht nicht nur als Kategorien der Andersheit dar; sie können in pädagogischen Prozessen auch als sich verschieden und vielfältig darstellende biografische und lebensweltliche Ressourcen aufgegriffen werden, die Möglichkeiten der Annäherung, Zu- und Zusammengehörigkeit sowie Solidarisierung im Sinne von Empowerment eröffnen. Intersektionale Perspektiven betonen an dieser Stelle, dass Kategorienbezogene Scheidelinien zwischen Privilegierung und struktureller Benachteiligung nicht eindimensional erfassbar sind. Im Einzelfall können sich Privilegierungen bzw. Benachteiligungen verstärken und sie können sehr komplex nebeneinander bestehen – etwa dauerhaft oder kontextuell und situativ wirksam werden, sich im

Lebensverlauf ändern oder sich situativ umkehren. Schule agiert folglich in einem komplexen Kräftefeld. In diesem muss sie eine diskriminierungskritische Haltung in Bezug auf ihre Bedeutung als gesellschaftliche Verhältnisse reproduzierende Institution einnehmen. Struktureller Diskriminierung und Bildungsbenachteiligung muss sie auch auf der Ebene von Struktur und Organisation begegnen. An dieser Stelle geht es vor allem auch um die Rahmenbedingungen für das pädagogische Handeln und die Ausgestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse.

Literaturverzeichnis

- Becker-Schmidt, R. & Knapp, G.-A. (2000): *Feministischer Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Benjamin, J. (2002): Der Schatten des anderen Subjekts. Intersubjektivität und feministische Theorie. In: J. Benjamin (Hrsg.): *Der Schatten des Anderen*. Intersubjektivität. Gender. Psychoanalyse. Frankfurt a.M/Basel: Stroemfeld, 103-135.
- Bereswill, M. (2018): Geschlecht als Konfliktkategorie und als soziale Konstruktion. Überlegungen zu einer grundlegenden Spannung. In: B. Ahrbeck; M. Dörr & J. Gstach (Hrsg.): *Der Genderdiskurs in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine notwendige Kontroverse*. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 26. Gießen: Sozialverlag, 26-41.
- Bhaba, H. (1997): Verortungen der Kultur. In: E. Bronfen; B. Marius & T. Steffen (Hrsg.): *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen: Stauffenburg, 123-148.
- Bielefeld, H. (2009): *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenkonvention*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Online unter: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Essay/essay_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auflage3.pdf.
- Bräu, K. & Schlickum, C. (2015): Einleitung in den Sammelband. In: K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 11-16.
- Butler, J. (1993): Für ein sorgfältiges Lesen. In: S. Benhabib; J. Butler; D. Cornell & N. Fraser (Hrsg.): *Der Streit um die Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Fischer, 122-132.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2005): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: *The University of Chicago Legal Forum*, 1 (8). Online unter: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

- Degener, T. (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In: T. Degener & E. Diehl (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 55-74.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Online unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf.
- Eddo-Lodge, R. (2019): Rassismus: Ausgeschlossen vom Menschsein. Zeit Online. Ausgabe vom 27. Januar 2019. Online unter: <https://www.zeit.de/kultur/2019-01/rassismus-hautfarbe-weise-white-privilege/komplettansicht>.
- Fenstermaker, S. & West, C. (2001): „Doing Difference“ revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: B. Heintz (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderheft, 236-249.
- Foroutan, N. & İköz, D. (2016): Migrationsgesellschaft. In: P. Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 138-151.
- Fuchs, M. (2007): Diversity und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen. In: G. Krell; B. Riedmüller; B. Sieben & D. Vinz (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 17-34.
- Gerner, S. & Smykalla, S. (2017): Verschränkte Verletzbarkeiten als Ansatzpunkte für eine differenzkritische, genderreflektierte Praxisforschung an den Schnittstellen von Geschlecht und Behinderung. In: S. Spatschek & B. Thiessen (Hrsg.): Inklusion und Soziale Arbeit. Teilhabe und Vielfalt als gesellschaftliche Gestaltungsfelder. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 229-240.
- Gildemeister, R. (2004): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.): Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag, 132-141.
- Groenemeyer, A. (2014): Soziale Praxis – Institutionen – Diskurse – Erfahrung: Behinderung im Problematisierungsprozess. Soziale Probleme, 25 (2), 150-172. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-447957>.
- Hagemann-White, C. (2016): Intersektionalität als theoretische Herausforderung für die Geschlechterforschung. In: S. Smykalla & D. Vinz, (Hrsg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Münster: Westfälisches Dampfboot, 20-33.
- Han, P. (2005): Soziologie der Migration. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hermes, G. (2015): Mehrdimensionale Diskriminierung. In: T. Degener & E. Diehl (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 253-262.
- Jacob, J.; Köbsell, S. & Wollrad, E. (Hrsg.) (2010): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript.
- Kessl, F. & Plöfer, M. (2010) (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Knapp, G.-A. (2008): „Intersectionality“ – ein neues Paradigma der Geschlechterforschung?. In: R. Casale & B. Rendtorff (Hrsg.): Was kommt nach der Geschlechterforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung. Bielefeld: transcript, 33-53.
- Knapp, G.-A. & Wetterer, A. (2003) (Hrsg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Köbsell, S. (2010): Gendering Disability: Behinderung, Geschlecht und Körper. In: J. Jacob; S. Köbsell & E. Wollrad (Hrsg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript, 17-34.

- Maurer, S. (2001): Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik. In: H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 125-142.
- Mecheril, P. (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: P. Mecheril (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 8-30.
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster/München: Waxmann.
- Micus-Loos, C. (2013): Herausforderungen genderbezogener Sozialer Arbeit. In: K.-P. Sabla & M. Plößer (Hrsg.): *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 179-197.
- Munsch, C. (2014): Wer sind eigentlich „Menschen mit Migrationshintergrund“? Über die Notwendigkeit eines reflexiven Migrationsbegriffs. In: *Forum Erziehungshilfen*, 20 (2), 86-72.
- Pimminger, I. (2018): Gleichheit – Differenz: die Debatten um Geschlechtergerechtigkeit in der Geschlechterforschung. In: B. Kortendieck; B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.): *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung. Teil 1*. Wiesbaden: Springer VS, 45-54.
- Plößer, M. (2013): Die Macht der (Geschlechter-)Norm. Überlegungen zur Bedeutung von Judith Butlers dekonstruktiver Gendertheorie für die Soziale Arbeit. In: K.-P. Sabla & M. Plößer (Hrsg.): *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 99-216.
- Prenzel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Prenzel, A. (2017): Zur Relationalität und Veränderbarkeit von Differenzen – Intersektionale Forschungsperspektiven auf inklusive Pädagogik. In: J. Budde; A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.): *(Re-) Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 145-162.
- Pries, L. (2008): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rommelspacher, B. (2006): *Interdependenzen – Geschlecht, Klasse, Ethnizität. Beitrag zum virtuellen Seminar Mai 2006*. Justus Liebig-Universität Gießen/Christian-Albrechts-Universität zu Kiel/ Humboldt Universität zu Berlin. Online unter: https://www.graz.at/cms/dokumente/10194973_7753526/d63f324d/intedependenzen%5B1%5D_.pdf.
- Rommelspacher, B. (2011): Was ist eigentlich Rassismus. In: C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismusforschung und -theorie*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 25-38.
- Sabisch, K. (2018): Poststrukturalismus: Geschlechterforschung und das Denken der Differenz. In: B. Kortendieck; B. Riegraf & K. Sabisch, (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 283-292.
- Schildmann, U. & Schramme, S. (2018): Behinderung: Verortung einer sozialen Kategorie in der Geschlechterforschung/Intersektionalitätsforschung. In: B. Kortendieck; B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 818-889.
- Said, E. (1978): *Orientalism*. New York: Vintage.
- Spivak, G. C. (1985): The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. In: *History and Theory*, 24 (3), 247-272.
- Tervooren, A. (2003): Der verletzte Körper. Überlegungen zu einer Systematik der Disability Studies. In: A. Waldschmidt (Hrsg.): *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation*. Kassel: Bifos, 37-48.
- Waldschmidt, A. & Schneider, W. (Hrsg.) (2007): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript.

- Walgenbach, K. (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: K. Walgenbach; G. Dietze; A. Hornscheidt & K. Palm (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Barbara Budrich, 23-64.
- Wansing, G. (2015): Was bedeutet Inklusion? Annäherung an einen vielschichtigen Begriff. In: T. Degener & E. Diehl (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 43-54.
- West, C. & Zimmermann, D. H. (1987): Doing Gender. In: Gender and Society, 9 (1), 125-151.
- Yildiz, E. (2018): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In: B. Blank; S. Gögercin; K. E. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag, 52-64.

Tatjana Zimenkova und Verena Molitor

Die Aushandlungen von Differenznarrativen: zwischen Essentialität und Exklusionspotential

Die soziologische Perspektive auf Normierungen, Differenz und Macht ermöglicht einen Blick auf die systematischen Notwendigkeiten und Probleme, die mit den Normierungsprozessen verbunden sind. Entlang unterschiedlicher Heterogenitätsmerkmale, die für den Bildungsbereich relevant sind, zeichnet das Kapitel den Kreis der macht- und akteur*innenbezogenen Differenzaushandlungen (Abb. 1) als ein Angebot für die analytische Auseinandersetzung mit Normierungs- und Differenzierungsprozessen. Der Fokus auf die Macht- und Ressourcenzugänge macht trotz Strukturperspektive Lebensrealitäten- und Differenznarrative der Lernenden sichtbar.

Intro

Wird Dis/Ability, Kultur, Religion und Bildung vom Narrativ der Differenz gerahmt, so stellen sich zunächst einige klassische Fragen, was Differenz ist; wie diese als solche in einer Gesellschaft (diskursiv) entsteht und kommuniziert wird; was nötig wird, damit Differenzen wahrgenommen werden, wie diese reproduziert und gehandhabt werden (vgl. Diewald/Faist 2011) und welche lebenspraktischen Realitäten entstehen für diejenigen, die als *different*, als das *Andere* gesehen werden. Wie harmlos auch immer der Begriff der Differenz oder gar Diversity (vgl. Zimenkova 2014) klingen mag, führt die Wahrnehmung, das Kommunizieren der Differenz oft unweigerlich zu der Frage der Ressourcenverteilung entlang der wahrgenommenen Differenzen (vgl. Diewald/Faist 2011). Die Rahmungen der Differenzen sind essentiell für die Prozesse des Normierens, zum Ausüben von Macht, zum Reflektieren der bestehenden (Macht-)Verhältnisse (und Ungleichheiten) und für die Versuche die selbigen zu überwinden (oder nicht selten, zu festigen).

Differenz, Othering und Exklusion

Dass Bildung ein Bereich ist, in welchem Differenzen eine zentrale Rolle spielen, entstehen (können), kommuniziert und erlernt werden oder auch reproduziert, gefestigt oder dekonstruiert werden, ist längst bekannt, spätestens seit Bourdieu (vgl. z.B. Bourdieu 1984). In diesem Beitrag sollen nun die soziologischen Aushandlungen der Konzepte von Normen, Normierungen, Differenz und Empowerment/Teilhabe in der Dialektik der Essentialität (für die Bildungskontexte) und des Exklusions-/Otheringspotentials (für die Teilnehmenden der Bildungsprozesse) in Bezug zueinander gestellt werden. In diesem Sinne fragen wir, wie die Ambivalenz der Differenznarrative in ihrer Normativität in Bildungskontexten intersektional sichtbar gemacht werden kann, und was diese Ambivalenz für die Lebenspraxis der Lernenden bedeutet.

Die Kategorisierung in *das Eigene* und *das Andere* – als Grundlage der Otheringprozesse – und damit die Konstruktion von In- und Outgroups ist z.B. für Identitätsbildungen, für die Aushandlungen der Zugehörigkeiten und grundsätzlich auch die Erklärung von Gruppenbildungsprozessen, die auch zu Ausschlüssen und Distanzierungen führen können, von essentieller Bedeutung (vgl. Tajfel/Turner 1986; Turner/Hogg 1987; Abrams/Hogg 1990). Ist also die Manifestierung *des Eigenen* und *des Anderen* für die Identitäten/Gruppenbildungen essentiell und geht man davon aus, dass Othering als Mechanismus der Identitätenbildungen auf den (normativen) Beschreibungen von Eigenschaften des Eigenen und des Anderen basiert, so wird die Verbindung zwischen Differenz und Normierung greifbar. Das Otheringkonzept wird aber auch noch weitergedacht und weiterentwickelt, indem im Sinne postkolonialer Theorien Othering in Verschränkung mit Macht und Privilegien gesehen wird (vgl. Amesberger/Halbmayer 2008; Riegel 2016; Mecheril 2004; Broden/Mecheril 2007; Broden/Mecheril 2010). Die Reproduktion von Normen kann im Zusammenspiel von Differenzen und Otheringprozessen in Bildungskontexten deutlich werden (Ehrenberg/Lindmeier 2020).

Differenzierungen und Normierungen stehen im Prozess der permanenten Wechselwirkungen zueinander. Die diskursive Rahmung der Differenzen (ob in den bildungspolitischen Aushandlungen, in der Lehrer*innenbildung, in der Gesetzgebung, in den Richtlinien der Krankenkassen usw.) zieht automatisch (als Voraussetzung oder als Ergebnis) Normierungen mit sich. Es ist wenig überraschend, dass die Wahrnehmung der Differenz selten mit einer Neutralität bezüglich der möglichen Differenzausprägungen verbunden ist. Aus Sichtweise der Soziologie muss, um die Prozesse der exkludierenden Differenzrahmungen/Normierungen zu verstehen, zwischen der gesellschaftlichen Heterogenität (zunächst nicht notwendigerweise bezogen auf die Teilhabe und Chancen im (Bildungs-)System sowie Ressourcenzugänge, d.h. nicht unbedingt betroffen von Normierungen) und der Ungleichheiten (der heterogenitätsbezogenen und gruppenspezifischen/

strukturell bedingten Ressourcenzugängen, vgl. Diewald/Faist 2011) unterschieden werden. Die Heterogenität als solche ist jeder Gesellschaft genuin, nicht alle Heterogenitätsmerkmale sind jedoch (in jedem Gesellschaftsbereich) mit gleichen Aufteilungen von Macht/Ressourcenzugängen verbunden. Die Gewichtung der Heterogenitäten/Differenzen für die Teilhabechancen sind gesellschaftlich bedingt, dadurch historisch gesehen flexibel und meistens nicht durch die Notwendigkeiten z.B. der Bildungsprozesse oder genuinen Besonderheiten der Teilnehmer*innen dieser Prozesse, sondern lediglich durch Machtzuschreibungen oder Machterhaltungsbestrebungen (z.B. im Sinne des Sexismus/Patriarchat) erklärbar. Hier sind globale Verbreitung der genderspezifischen Bildungsungleichheiten (vgl. Evans/Akmal/Jakiela 2020), andauernde Aushandlungen der Exklusionen von nicht-männlichen Lernenden in den MINT-Fächern (vgl. Kampshoff/Wiepcke 2020) oder nicht zuletzt die leaky pipeline der wissenschaftlichen Karriere (s. z.B. Genderreport zu Geschlechter(un)Gerechtigkeit an den Hochschulen in NRW, vgl. Kortendiek et al. 2019) sehr gute Beispiele. Sicher ist nun, dass die Ressourcenzugänge über die Differenz bzw. Differenzwahrnehmung stattfinden und reproduziert werden.

Interessant ist hier, dass Othering- und Normierungsprozesse auf den unterschiedlichen Ebenen zu greifen scheinen und auch auf unterschiedlichen Ebenen zugleich essentiell und exkludierend wirken (können). So ist jede Gruppe darauf angewiesen, eigene Grenzen zu beschreiben, um sich als Gruppe definieren zu können (ob wir eine Genderzugehörigkeit, Status als Elternteil, eine nationalstaatliche oder religiöse Zugehörigkeit, Wertegemeinschaften, wie z.B. Pazifist*innen oder Veganer*innen usw. meinen). Ferner bemühen sich auch große bzw. machtvolle Gruppen, die die Mehrheit in einer Gesellschaft darstellen, ebenfalls um eine Grenzziehung und Gruppenzugehörigkeiten, denken wir an migrationsbasiertes Othering (vgl. Broden/Mecheril 2007, d.h. auch gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit vgl. Heitmeyer 2005), aber auch Grenzziehungen über die Norm/Abweichungslogik, wie z.B. Gruppen der nicht christlichen Lernenden im (christlichen) Religionsunterricht (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2020) oder Lernende, die Anspruch auf Förderunterricht haben. Solche Grenzziehungen beziehen sich nicht nur (und manchmal garnicht) auf die Identitäten/Zugehörigkeiten als Eigenzuschreibungen derer, die als Minderheiten gerahmt sind, sondern haben oft eine exkludierende Wirkung.

Also, zum Problem wird somit Othering (für die Lebensrealität derer, die als das Andere gerahmt werden) dadurch, dass die Rahmung der Differenz an Macht gekoppelt wird; die Macht zu entscheiden, wer als das Andere, die Abweichung von der Norm, definiert wird und wann dieses Andere einen limitierten Zugang zu Ressourcen bekommt (vgl. Diewald/Faist 2011). Schematisch kann man solche machtbezogenen Differenzbeziehungen z.B. in Form von Differenzlinien beschreiben (vgl. Krüger-Potratz/Lutz 2002; Wenning 2001), die die gesellschaft-

lich relevanten Differenzen direkt mit den machtvollen Positionen verknüpfen, d.h. direkt auf die Ressourcenverteilungen entlang der Differenzen hinweisen. Natürlich wird solch ein binär verstandenes Differenzkonzept oft für seine Statik, Binarität und die Unmöglichkeit einer intersektionalen Sichtweise kritisiert (vgl. Baader 2013). Für die Sichtbarkeit der Macht/Ressourcenzugänge und die Mehrheit/Minderheit-Beziehungen in Bezug auf die Differenz, ist das Konzept der Differenzlinien dennoch sehr anschaulich.

Sicherlich „ziehen“ sich die Differenzlinien durch alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens. Die Ressourcenzugänge werden im Gesundheitswesen (vgl. z.B. Studie LSBTIQ* inklusiv NRW de Groot et al 2020; Kasprowski et al. 2021), im Arbeitsmarkt (vgl. z.B. Kortendiek et al. 2019), in der demokratischen Beteiligung (vgl. z.B. Kivisto/Faist 2010 oder Studer 2015) entlang der Differenzlinien geregelt, und münden nicht selten in (räumlichen, physischen, symbolischen) Segregationsprozessen, die bis hin zu Radikalisierung und Zerstörung von gesellschaftlichen Zusammenhalt führen können. Der Bildungsbereich ist hier nicht nur keine Ausnahme, sondern vielmehr ein Feld, welches genuin heterogen ist, mit Differenz zu tun hat, Differenz diskursiv rahmen muss und trotz der Differenz – oder mit der Differenz – handlungsfähig sein muss und von der gesellschaftsimmanenten Machtverteilungen beeinflusst wird.

Bevor wir jedoch die Spezifika der Ambivalenz der Differenznarrative für die Bildung beschreiben können, muss hier noch auf die Konzipierung der Norm/Normierungen aus soziologischer Sicht eingegangen werden.

Normen und Normierungen: Essentialität und Exklusion

*Othering*prozesse und Gruppenzugehörigkeiten arbeiten mit dem Konzept der Differenz; handlungspraktisch bedeutet das, dass sie Normen und die Abweichungen von diesen Normen definieren (ob die Nicht-EU-Bürgerschaft als eine Abweichung, die einer besonderen Regulierung auf dem Arbeitsmarkt bedarf, die Trans*-Identität als eine Abweichung, die für Berufsausübung (vgl. Molitor/Zimenkova 2019) oder Gesundheitsfürsorge eine Hürde darstellt; eine diagnostizierte Lernschwäche, die ebenfalls mit dem Normkonzept arbeitet gemeint sein mögen).

Normierungen und Normen sind somit jeder menschlichen Gesellschaft eigen – so entscheidet die Gesellschaft über Zugehörigkeiten und Abweichungen und über die eigenen Grenzen. Diese können zunächst neutral betrachtet werden, Normierungen begleiten uns als physische, soziale und politische Wesen unser Leben lang (vgl. Schröter/Zimenkova 2019). Normierungen können zweifelsohne vorteilhaft sein für die Entwicklung eines Menschen, für die Sicherung des

Zusammenlebens in einer Gesellschaft und für die Menschenrechte (wenn z.B. früh gesehen werden kann, dass ein Kind unterernährt ist, wenn Erkrankungen frühzeitig erkannt werden, wenn gesehen wird, dass in einem Bildungssystem die Chancen nicht gleich verteilt werden, wenn ein auf Recht basiertes demokratisch gesichertes Strafverfolgungssystem die Sicherheit in einer Gesellschaft gewährleistet). Gleichzeitig können die Normierungen zu gravierenden Exklusionen in einer Gesellschaft und ihren Bildungssystemen führen (z.B. die Entwicklung der Menschenrechte im Bereich Behinderung, vgl. z.B. Nussbaum 2014 und Bildung, aber auch all die Bildungssysteme der Welt, die aufgrund von religiöser Zugehörigkeit Priorisierungen schaffen, vgl. z.B. Judge 2014).

Soziologisch gesehen wollen wir Normen hier als integrative Elemente der sozialen Systeme betrachten (vgl. Parsons 1949, interpretiert von Gross/Hyde 2017: 364), die letzten Endes die Vorhersagbarkeit des sozialen Lebens garantieren, für Sanktionierung der Abweichungen sorgen und auch zum Regulieren der sozialen Prozesse, im besten Falle zur Herstellung der Gleichberechtigung und z.B. zur Sicherung der Menschenrechte benutzt werden (können). Somit stellen Normen und Normierungen für die Gesellschaften (und ihre Bildungssysteme) essentielle Grundlagen des Handelns und gleichzeitig Phänomene mit einem großen Ausschlusspotential dar. Teilweise ist der Übergang zwischen essentieller Normierung und Normierung als Versperrung eines Ressourcenzuganges relativ flexibel. Es wird z.B. normiert, ab welchem Alter Menschen Entscheidungen in der repräsentativen Demokratie mittragen dürfen, bzw. wie lange sie es nicht dürfen, ohne Rücksicht auf die Tatsache, dass diejenigen, die aufgrund ihres Alters von diesen Entscheidungen ausgeschlossen werden, die Folgen dieser Entscheidungen tragen werden und ggf. durchaus eigene Konzepte der wünschenswerten Zukunft entwickelt haben, s. z.B. die Fridays for Future Bewegung (vgl. Sommer et al 2019). Ein anderes Beispiel wäre, dass normiert wird, in welchem Alter Lernende welche Kompetenzen erlangen können (sollen). Hier kann ein flexibles, schüler*innen-fokussiertes Bildungssystem auf mögliche „Normabweichungen“ individuell reagieren und so die Bildungschancengerechtigkeit in einer Gesellschaft erhöhen, gleichzeitig können Normierungen, die nicht intersektional flexibel reflektiert werden, zu dramatischen Ungleichheiten im Bildungserfolg führen, wie es in Deutschland mit Kindern (nicht nur) der ersten Arbeitermigrant*innengeneration der Fall war (vgl. Diefenbach 2007; Hummrich 2009).

Normierungen im Bildungsbereich

Die Notwendigkeit zum Normieren entsteht aus der gesellschaftlichen Differenzierung. Gesellschaften und ihre Bildungssysteme müssen mit heterogenen Kli-

ent*innen umgehen. Die Menschen haben unterschiedliche Begabungen, Interessen, Persönlichkeitsstrukturen, Hautfarben, Migrationsgeschichten, religiöse Zugehörigkeiten, familiäre Bildungshintergründe, Gender, Lebenserfahrungen. Nicht alle diese (und viele mehr) Differenzlinien bzw. Merkmale (vgl. Krüger-Potratz/Lutz 2002) sind für Bildungssysteme relevant und alle sind intersektional (vgl. Crenshaw 1989; Anthias 1998) zu denken. Manche sind aber, wie seit Jahren in der Forschung bekannt, essentiell für Bildungschancen, fürs Navigieren in einem Bildungssystem, auch wenn diese nicht mit individuellen Leistungen der Lernenden in Verbindung stehen (z.B. Migration oder Zugehörigkeit zu bestimmten sozio-ökonomischen Gruppen oder auch Bildungshintergrund der Eltern, vgl. z.B. Becker 2009; Stocké 2008). Wichtig ist für diesen Beitrag die intersektionale Perspektive, weil sie auf die erweiterten Möglichkeiten der Exklusionen/Ressourcenzugänge und flexibles Entstehen neuer Exklusions- oder Inklusionspotentiale durch die Zusammensetzung unterschiedlicher Differenzmerkmale, sowie auf den nicht-additiven Charakter und die Nicht-Linearität der differenzbasierten Exklusionen hinweist.

Differenz an sich – oder Heterogenität an sich – führt, wie oben bereits erwähnt, nicht automatisch zu Normierungen und Exklusionen oder Ressourcenverteilungen. Um überhaupt ressourcenrelevant zu werden, muss die Differenz als solche erstmals diskursiv gerahmt werden (ob im Sinne des öffentlichen Diskurses, des Medialen, des Rechtlichen, des Bildungsdiskurses). Diese diskursive Rahmung führt mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit zu einer Normierung (die Differenz wird immer als Differenz zu etwas gerahmt: zu den christlichen Schüler*innen, zu den Menschen ohne Migrationsgeschichte, zu den Menschen ohne Behinderung, zu den cis- oder heterosexuellen Personen). Die Möglichkeit, Differenznarrative und ihre exkludierende oder auch inkludierende, unterstützende, oder auch oft ambivalente (vgl. z.B. Osipov/Drucks/Bauer 2011) Wirkung zu beschreiben erfordert also nicht nur die Rekonstruktion der Differenzthematizierungen (oder Erzählungen, Narrative), sondern auch der Akteur*innen hinter diesen Erzählungen, ihre Interessen, ihre Macht- oder Entmachtungspositionen und -potentiale.

Will frau also Differenzen und ihre Narrative im Bildungsbereich betrachten, müsste frau auf die Heterogenitäten, gerahmten Differenzen und Machtzuweisungen, sowie Ressourcenverteilungen schauen. Um die Ungleichheiten bezüglich der Differenz begreifen zu können, könnte somit grundsätzlich zu jedem (bildungsrelevanten) Differenzbereich ein folgendes Frageschema angewendet werden:

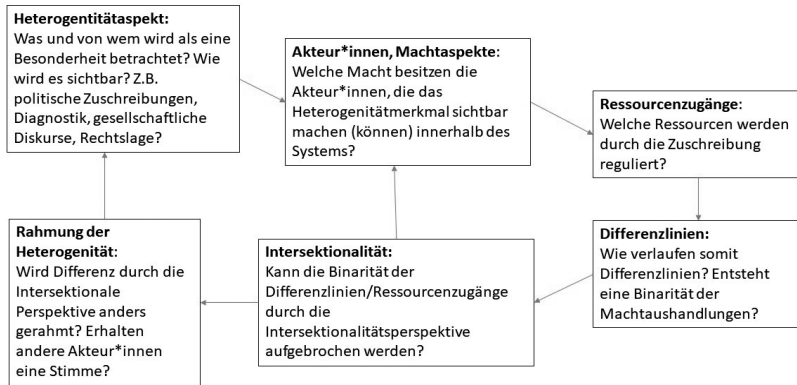


Abb. 1: Graphische Darstellung: Der Kreis der Macht -und Akteur*innenbezogene Differenzaushandlungen

Um einige Beispiele der Aushandlungen zu nennen: Wird Migrationsgeschichte als ein Heterogenitätsaspekt gerahmt, so kann man sich fragen, ob es sich um (fremdenfeindliche) Diskurse handelt, um die rechtliche Rahmung als Bildungsinländer*innen oder um einen Diskurs der Anpassung einer Gesellschaft an das Selbstbild als Migrationsgesellschaft (z.B. verbunden mit den Fragen des muttersprachlichen Unterrichts oder Diversifizierung der Religionsfächer in Schulcurricula). Je nach der Form der Sichtbarkeit/Thematisierung des Heterogenitätsmerkmals stehen unterschiedliche Akteur*innen und Logiken der In/Exklusion (NGOs, Schulministerien, etc.) mit unterschiedlichen Zielsetzungen dahinter. Je nach zuständigen Akteur*innen werden unterschiedliche Ressourcenzugänge reguliert, z.B. Deutschunterricht für die erste Generation der (Kinder) von Arbeitsmigrant*innen, welcher letzten Endes den Zugang zu weiterführenden Schulen bzw. zum Studium regelt. Aus den Logiken der Machtaushandlungen und Ressourcen entsteht somit eine binäre, für einen Teil der Lernenden unüberwindbare Differenzlinie (vgl. Krüger-Potratz/Lutz 2002; Wenning 2001) z.B. zwischen der migrierten/nicht migrierten Bevölkerung oder, je nach Landeskontext, zwischen nationalstaatlichen Bürger*innen und welchen mit anderen Staatsangehörigkeiten. Die Differenzlinien, wie binär und stabil diese – auch statistisch, was die Ressourcenzugänge angeht (vgl. z.B. Solga 2008; Blossfeld/Blossfeld/Blossfeld 2019) – erscheinen mögen, können durch eine intersektionale Betrachtung eine Machtverschiebung erlangen. Das passiert, wenn z.B. die „Misserfolge“ der Arbeitermigrant*innenkinder nicht als individuelles, sondern als ein strukturelles Problem gesehen werden (vgl. Diefenbach 2007; Dollmann 2016; Dravenau/Groh-Samberg 2005) und wenn die Logik der Teilhabe am Bildungssystem diese strukturelle Betrachtungsweise erst ermöglicht – bzw. wenn durch diese struktu-

relle Sicht die Logik der Teilhabe erst entsteht. Somit werden neue Rahmungen der Heterogenität sichtbar und andere Stimmen hörbar/erforderlich, um mit der Heterogenität umzugehen. Dasselbe kann auch gut am Beispiel der Dis/Ability oder des Gender – nicht nur für Bildungsbereiche – durchdekliniert werden.

Wichtig bei der hier vorgeschlagenen akteur*innen- und logikenzentrierten Betrachtung von Differenzierungen und Normierungen ist, dass nicht die Normierungen an sich kritisiert werden. Ferner können bzw. sollen die Differenzen in ihrer pragmatischen Funktionalität ausgehend von unterschiedlichen Zielsetzungen betrachtet werden. Gesellschaftssysteme – seien es politische Einheiten (Nationalstaaten) oder Bildungssysteme – brauchen Normen und Normierungen zum Funktionieren, gleichzeitig sind Normen sozial geprägt, veränderbar und mit Macht in der Gesellschaft verbunden. Normierungen können zur Ermöglichung der Teilhabe beitragen (wenn z.B. bewusst mit Normabweichungen gearbeitet wird, damit z.B. weiblich konnotierte Schüler*innen dasselbe Niveau in Mint-Fächern erreichen wie männlich konnotierte Schüler*innen oder wenn mithilfe der Gesetzgebung versucht wird, Menschen mit Behinderung entsprechend ihrer Qualifikation gleiche Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu garantieren). Normierungen können gleichzeitig auch gut zur Reproduktion von hegemonialen Machtdiskursen und Exklusionen genutzt werden (vgl. Schröter/Zimenkova 2019).

Bildungs- und mitunter Schulsysteme sind nicht nur auf Normierungen angewiesen, sie (re)produzieren Normen und Normierungen um fortzubestehen; in einem kapitalistischen leistungsorientierten System sind Normierungen essentiell, um das Bestehen des Systems – auch mithilfe der Bildung – zu sichern (vgl. z.B. Plangger/Schönwiese 2013). Grundsätzlich gilt, dass alle Normierungen, auch diejenigen, die im Sinne der Gleichstellung und Menschenrechte vollzogen werden (Eheöffnung für nicht-heterosexuelle Paare, neues Personenstandgesetz, Inklusionskonzepte für die Schule) immer:

- Mit Machtverteilung in der Gesellschaft verbunden sind (es gibt immer eine – formelle oder auch informelle – Instanz, die Normen setzt und verändert, und für die Einhaltung der Normen – ebenfalls formell/informell, im Sinne der Gesetzverfolgung oder des informellen Drucks/Sanktionierung zuständig ist; diese hat die Definitionsmacht, die sich auf das Leben derer, die der Norm nicht entsprechen, auf essentielle Weise auswirken kann);
- Auf dem Konzept der Mehrheit und Minderheit basieren (eine wie auch immer geartete Mehrheit in der Gesellschaft entscheidet darüber, ob sie weiterhin als „Norm“ gelten soll, oder ob die Normalvorstellungen und damit verbundenen Rechte auf die „Minderheit“ ausgeweitet werden; dies kann sehr gut am Beispiel der schulischen Diskriminierungserfahrungen von LGBTTIQ-Schüler*innen demonstriert werden (vgl. Klocke 2012), aber auch auf der Ebene der leistungsspezifischen Normsetzung z.B. bei der Schulempfehlung oder auf der Ebene der

Zulässigkeit von Sichtbarkeit der religiösen Identität, bei den s.g. Kopftuch-Debatten (vgl. Fereidooni 2017);

- Das Selbstverständnis einer Gesellschaft im Sinne der eigenen Entwicklungsaufgaben spiegeln (ganz dramatisch kann es am Beispiel der Schüler*innen mit Behinderung in unterschiedlichen politischen Systemen gesehen werden, vom Konzept des Ausschlusses aller Behinderungsformen aus der Öffentlichkeit, wie in der UdSSR (vgl. Phillips 2009), bis zum Konzept der Inklusion);
- Letzten Endes gleichzeitig fest und flexibel sind (s. die Öffnung der Bildungssysteme für nicht-muttersprachliche Schüler*innen, sofern der politische Wille die Gesellschaften als Migrationsgesellschaften begreift);
- Als Machtaushandlungen meistens zudem auf binären Unterscheidungen basieren, die mit Otheringprozessen einhergehen (die meistens – auch wenn nicht immer sichtbar – intersektional zu denken sind).

Normierungen und Normen sind also für die Bildung systemimmanent und immer mit Macht(ausübungen) verbunden. Woher/Wie/Wozu entstehen also Differenznarrative und in welchem Verhältnis stehen sie zu den Normierungen?

Empowerment und Differenznarrative

Warum wir in diesem Kapitel nicht nur von Differenz, sondern von Differenznarrativen sprechen? Sieht man zusammen mit Gardinger et al. Narrative als „grundlegenden Modus des Wissens und der Wissensvermittlung“ (Meuter 2009, 246ff, zitiert nach Gadinger/Jarzebski/Yildiz 2014, 24), so sind Narrative mehr als Erzählungen und Sprechakte. Narrative werden von Gesellschaften und ihren Subsystemen als Wissensorganisation und Wissensvermittlung benutzt, als Grundlage der Konstruktion sozialer Realitäten. Wenn Narrative als „immer Prozess und Gegenstand, Inhalt und Form zugleich“ (Gadinger/Jarzebski/Yildiz 2014, 24) gedacht werden, dann eignet sich der Begriff der Differenznarrative perfekt, um diese als Erzählung, als Macht der Erzählung und lebenspraktische Auswirkungen des Erzählten zusammenzudenken.

In diesem Kontext wollen wir Narrative der Differenz fokussiert als diskursive Rahmung der Normierungen (in Bildungssystemen) beschreiben. Als eine diskursive Rahmung können Differenznarrative mehrere Komponenten beinhalten, die stets auf die Logiken und Interessen der handelnden Akteur*innen runtergebrochen werden können:

- Eine historische Erzählung der Sichtbarwerdung der Differenz (klassische Konzipierung des Narrativbegriffes), ein Beispiel hier wäre die Erzählung zum Thema Kinderrechte, Rechte der Menschen mit Behinderung, Entwicklung der Sonderpädagogik und auch die Fokussierung auf die Lernenden;

- Rahmung des Inklusionspotentials und somit Legitimierung der Differenzierung als eines Inklusionsschrittes (z.B. Erklärung, dass die Feststellung der Lese-Schreibschwäche als Differenzierungsschritt notwendig sei, um die Schüler*innen bestens zu unterstützen und schließlich zu einer Integration in das Bildungssystem zu verhelfen);
- Rahmung des Exklusionspotentials durch die Differenzierung (z.B. Begründung der Sonderbeschulung für Menschen mit Behinderung);
- Legitimierung der existierenden (exkludierenden) Normierungsverhältnisse z.B. durch das existierende Rechtssystem/Konzepte der Rechte (hier reichen die Beispiele vom Nicht-Zurverfügungstellen der Sprachkurse für Kinder der Arbeitsmigrant*innen und somit Inkaufnahme ihres Leistungsveragens bis zum Verbot der muslimischen Kopfbedeckung von Frauen mit der Begründung des Unterdrückungsdiskurses, welches erneut die Definitionsmacht in die Hände der nicht-muslimischen Mehrheit legt, vgl. Fereidooni 2011).

Die vorgeschlagene Rahmung der Differenznarrative erlaubt es, auf die Strukturen der Macht zu schauen und auch – hoffentlich – Narrative derjeniger zu sehen, die von den Othering- und Exklusionprozessen betroffen sind. Das Hörbarmachen dieser Stimmen, das Sichtbarmachen der Differenznarrative ist zugleich essentiell und voraussetzungsreich.

Der Blick auf die Macht der Normierung erfordert, nicht zuletzt für den Bildungsbereich, eine intersektionale Betrachtung. So kann eine Differenz(linie), z.B. Religion, Ressourcenzugänge regeln, diese Regelung kann aber erst intersektional betrachtet sichtbar werden. So kann *Migrationshintergrund* automatisch mit einer religiösen Zugehörigkeit verbunden werden, bzw. auch automatische Privilegierungen in einem Bildungssystem stattfinden und Ressourcenzugänge geregelt werden, die weder mit Lernenden noch mit faktischem Glauben der Lernenden zu tun haben mögen.

Wie praktisch auch die binären Betrachtungen der Differenzlinien sein mögen, wichtig ist, durch die Betrachtung der Akteur*innen und Logiken der Differenznarrative, dass die Stimmen der Anderen hörbar werden und somit auch die vermeintliche Binarität der Machtausübungen entlang der Differenzlinien aus intersektionaler Perspektive hinterfragt werden kann. Dadurch können Exklusionspotentiale der Normierungen aufgedeckt werden, die vermeintlich essentiell für das Fortbestehen der Systeme sind. Ein sehr interessantes Beispiel für solch eine Aufdeckung wäre z.B. die Sichtbarkeit der Überrepräsentation von Migrant*innen in der Sonderpädagogik, wie am Beispiel einer Grounded Theory Studie von Subasi Singh (2020) für Österreich gezeigt worden ist.

Um bei diesem Beispiel zu bleiben: Es bedarf partizipativer Forschungsmethoden um die intersektionalen Aspekte der Exklusion in Verbindung mit Differenz aufzudecken. Dies gelingt nur durch die Ermöglichung der Sprache (vgl. Spivak 1988). Zentral für die Auseinandersetzungen mit den Differenznarrativen

(in der Bildung) ist, dass, unabhängig dessen, ob sie zu Normierungen führen, die im Sinne (der Lernenden) benutzt werden, um die Teilhabe zu erhöhen, die eigenen Narrative der Differenz seitens der anderen, den *Normierten* weiterhin hörbar bleiben. Nur so kann die intersektionale, lebenspraktische Bedeutung der Normierungen für alle Normierten sichtbar werden. Nicht zuletzt auch weil die Veränderungen der Normierungen in den meisten Gesellschaften flexibel sind. Es darf zudem nicht davon ausgegangen werden, dass die normierende Mehrheit sich an den Grundsätzen der Menschenrechte oder der Teilhabe orientiert. Hinzu gibt es viele verstörende Entwicklungen im Bereich der Frauen- oder LGBT-TIQ-Rechte allein schon in der Europäischen Union (s. Bertelsmann Transformation Index 2018). Eine der Differenzwirkungen gegenüber sensible Bildung muss also stets alle Differenznarrative in ihrer Pluralität beachten.

Conclusio: Stimme geben ohne Machthierarchien der Differenzzuschreibungen zu reproduzieren?

Am Anfang dieses Kapitels wurde die Frage aufgeworfen, wie die Ambivalenz der Differenznarrative in ihrer Normativität in Bildungskontexten intersektional sichtbar gemacht werden kann und was diese Ambivalenz für die Lebenspraxis der Lernenden bedeutet.

Die Differenzierungen und die dazugehörigen Normierungen sind, wie hier gezeigt wurde, essentiell für das Fortbestehen der Bildungssysteme; bergen zugleich systemimmanent aber Exklusionspotential, weil sie stets mit Ressourcenzugängen und Machtausübungen verbunden sind. Nicht nur von vornherein diskriminierende Normierungskonzepte können zu Exklusionen des als Anders gerahmten führen. Was für das Wohl der Minderheiten gemacht werden mag, kann sie gleichzeitig markieren und durch diese Markierung vor allem intersektional betrachtet – exkludieren.

Die Erzählungen der Differenz sind stets mit den erzählenden Akteur*innen verbunden und mit ihren Macht- und Ressourcenzugängen. Das vorgeschlagene Analyseschema für die Differenznarrative soll es erlauben, Differenznarrative in ihrer Komplexität hörbar und sichtbar zu machen. Es weist darauf hin, dass die Überwindung der binär gedachten Differenzen ohne intersektionale Perspektive nicht im Sinne der Exkludierten sein kann. Differenznarrative als Prozesse sind und bleiben für Bildungsorganisation solange essentiell, wie es Othinging gibt. Solange die Diversität der Differenznarrative und ihre Narrator*innen sichtbar sind, können auch die Potentiale der Differenznarrative im Sinne der Sicherung der Teilhabe bestens genutzt werden.

Literaturverzeichnis

- Abrams, D. & Hogg, M. (1990): *Social Identity Theory. Constructive and Critical Advances*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Amesberger, H. & Halbmayr, B. (2008): *Das Privileg der Unsichtbarkeit: Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur*. Wien: new academic press.
- Anthias, F. (1998): Rethinking social divisions: some notes towards a theoretical Framework. In: *The Sociological Review*, 46 (3), 505-535.
- Baader, M. (2013): Diversity Education in den Erziehungswissenschaften. In: K. Hauenschild; S. Robak & I. Sievers (Hg.): *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiel*. Frankfurt: Brandes & Apsel Verlag, 38-59.
- Becker, R. (2009): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: R. Becker (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, 85-129.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2018): *Transformation Index BTI 2018: Governance in International Comparison*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Blossfeld, H.-P.; Blossfeld, G.J. & Blossfeld, P.N. (2019): Soziale Ungleichheiten und Bildungsentcheidungen im Lebenslauf. Die Perspektive der Bildungssoziologie. In: *Journal for educational research online*, 11 (1), 16-30. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16785/pdf/JERO_2019_1_Blossfeld_et_al_Soziale_Ungleichheiten.pdf.
- Bourdieu, P. (1984): *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard university press.
- Brandt, K.; Durczak, M.; Tiefenthal, G. & Zimenkova, T. (2020): Deliberative Räume als Gegenentwurf zu rechten Räumen – Das Projekt ZuNaMi. In: L. Berg & J. Üblacker (Hg.): *Rechtes Denken, Rechte Räume? Demokratiefriendly Entwicklungen und ihre räumlichen Kontexte*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 223–243.
- Broden, A. & Mecheril, P. (Hg.) (2007): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: IDA-NRW.
- Broden, A. & Mecheril, P. (Hg.) (2010): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: *University of Chicago Legal Forum*, 1989 (2), 139–167.
- Diefenbach, H. (2007): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem, Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Diewald, M. & Faist, T. (2011): *From Heterogeneities to Inequalities: Looking at Social Mechanisms as an Explanatory Approach to the Generation of Social Inequalities*. Bielefeld: SFB 882 Working Paper Series No. 1.
- Dollmann, J. (2016): Unwillig oder benachteiligt? Migranten im deutschen Bildungssystem. In: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS, 235-259.
- Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2005): *Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung*. In: P. A. Berger & H. Kahlert (Hg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim: Beltz Juventa, 103–129.
- Ehrenberg, K. & Lindmeier, B. (2020): Differenzpraktiken und Otheringprozesse in inklusiven Unterrichtsettings mit Schulasistenz. In: L. Halyna & M. Schulz, M. (Hg.): *Ethnographie und Diversität – Wissensproduktion an den Grenzen in die Grenzen der Wissensproduktion*. Wiesbaden: Springer VS, 139-158.

- Evans, D. K.; Akmal, M. & Jakiela, P. (2020): Gender Gaps in Education: The long view (No. 523). Online unter: <https://www.cgdev.org/sites/default/files/gender-gaps-education-long-view-revised-march-2020.pdf>.
- Fereidooni, K. (2011): Schule – Migration – Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, K. (2017): „Ich will nicht mit Ihnen zusammenarbeiten, weil das Kopftuch ein Zeichen der Unterdrückung der Frau ist!“ Antimuslimischer Rassismus im LehrerInnenzimmer. In: Politisches Lernen ,17 (3-4), 40-47.
- Gadinger, F.; Jarzebski, S. & Yildiz, T. (2014): Politische Narrative. Konturen einer politikwissenschaftlichen Erzähltheorie. In: F. Gadinger; S. Jarzebski & T. Yildiz (Hg.): Politische Narrative. Konzepte – Analysen – Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS, 3-38.
- de Groot, M.; Martens, D.; Mohr, S.; Struck, P. & Vogt, F. (2020): LSBTIQ* inklusiv NRW-Lebenswirklichkeiten und Problemlagen von LSBTIQ* mit unterschiedlichen Formen der Behinderung, chronischen Erkrankungen, psychischen und sonstigen Beeinträchtigungen.
- Gross, N. & Hyde, Z. (2017): Norms and mental imaginary. In: C. E. Benecry; M. Krause & I. Ariail (Hg.): Social Theory Now. Chicago: University of Chicago Press, 361-393.
- Heitmeyer, W. (2005): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus 2002, 2003 und 2004. In: W. Heitmeyer (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 3, 13-38.
- Herbert, U. (2001): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland: Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. München: C.H. Beck.
- Hummrich, M. (2009): Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Judge, P. S. (2014): Mapping social exclusion in India: Caste, religion and borderlands. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kampshoff, M. & Wiepcke C. (2020): Gender und MINT-Didaktik. In: M. Kmapshoff & C. Wiepcke (Hrsg.): Vielfalt in Schule und Unterricht: Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität. Stuttgart: Kohlhammer, 64-73.
- Kasprowski et al. (2021): Geringere Chancen auf ein gesundes Leben für LGBTQI*-Menschen. Berlin: DIW Wochenbericht 6/2021.
- Kivisto, P. & Faist, T. (2010): Beyond a Border: The causes and consequences of contemporary immigration. Los Angeles: Pine Forge Press.
- Klocke, U. (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Kortendiek, B. et al. (2019): Gender-Report 2019: Geschlechter(un)gerechtigkeit an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Online unter: http://www.genderreport-hochschulen.nrw.de/fileadmin/media/media-genderreport/download/Gender-Report_2019/genderreport_2019_langfassung_f_web.pdf.
- Krüger-Potratz, M. & Lutz, H. (2002): Sitting at a Crossroads. Rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. In: Tertium comparationis, 8 (2), 81-92.
- Lutz, H. (2001): Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: H. Lutz & N. Wenning (Hg): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich Verlag, 215-230.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, P. & Olalde, O. T. (2020): Religion als Differenzoption. Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer. In: B. Gümme; T. Schlag & N. Ricken (Hg.): Heterogenität. Eine Heraus-

- forderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 109-124.
- Molitor, V. & Zimenkova, T. (2019): Loyalität, Overperforming und aufgezwungene Expertise: LSBTQ* – Identitäten und Arbeitsalltag in der Polizei. In: M. Seeliger & J. Grulich, J. (Hg.): Arbeitsgesellschaft im Wandel Intersektionalität, Arbeit und Organisation. Weinheim: Beltz Juventa, 114-129.
- Nussbaum, M. C. (2014): Die Grenzen der Gerechtigkeit: Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Osipov, I., Drucks, S. & Bauer, U. (2011): Sozialprofile jugendlicher funktionaler Analphabet/innen. Ergebnisse des HABIL-Projektes. In: Bildungsforschung, 8 (2), 87-114. Online unter: https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/131/pdf_1.
- Parsons, T. (1949): The structure of social action. New York: Free press.
- Phillips, S. D. (2009): "There are no invalids in the USSR!" A missing Soviet chapter in the new disability history." In: Disability studies quarterly, 29 (3). Online unter: <https://dsq-sds.org/article/view/936/1111>.
- Plangger S. & Schönwiese V. (2013): Bildungsgerechtigkeit zwischen Umverteilung, Anerkennung und Inklusion. In: M. Dederich; H. Greving; C. Mürner & P. Rödler (Hg.): Behinderung und Gerechtigkeit. Gießen: Psychosozial-Verlag, 55-76.
- Riegel, C. (2016): Bildung-Intersektionalität-Othering: pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Schröter, A. & Zimenkova, T. (2019): Norm und Normalität. Reflexion der eigenen Positionen von angehenden Lehrkräften innerhalb des Machtfeldes Schule und Schaffung nicht-normativer Räume in der Lehre. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ), 2 (3), 47–62.
- Solga, H. (2008): Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht. Berlin: WZ Brief Bildung, No. 01. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2008112405>
- Sommer, M., Rucht, D., Haunss, S. & Zajak, S. (2019): Fridays for Future – Profil, Entstehung und Perspektiven einer Protestbewegung. Berlin: ipb working papers.
- Spivak, G. C. (1988): Can the Subaltern Speak? In: C. Nelson & L. Grossberg (Hg.): Marxism and the Interpretation of Culture. Urbana und Chicago: University of Illinois Press, 267–310.
- Stocké, V. (2008): Herkunftsstatus und Sekundarschulwahl: die relative Bedeutung primärer und sekundärer Effekte. In: K.-S. Rehberg (Hg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 5522-5533.
- Studer, B. (2015): Das Frauenstimm- und Wahlrecht in der Schweiz 1848–1971. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, 26 (2), 14–40.
- Subasi Singh, S. (2020): Overrepresentation of immigrants in special education. A grounded theory study on the case of Austria. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tajfel, H. & Turner J. C. (1986): The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour. In: S. Worchel & W. G. Austin (Hg.): Psychology of Intergroup Relations, Chicago: Nelson-Hall, 7-24.
- Turner, J. C. & Hogg, M. (1987): Rediscovering the Social Group: a Selfcategorization Theory. Oxford: Blackwell.
- Wenning, N. (2001): Differenz durch Normalisierung. In: H. Lutz & N. Wenning, N. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich Verlag, 275-296.
- Wojciechowicz, A. A. (2018): Er kämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Zimenkova, T. (2014): Minority learners – excluded from the narrative of "celebrating diversity"? In: Citizenship Teaching and Learning, 9 (2), 201-222.

Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen

Kala spricht und handelt

Kala ist Reinigungskraft in einer Grundschule¹. Sie trägt einen roten Punkt auf der Stirn, die auf ihrer dunklen Haut zu erkennen ist, und denjenigen, die das zu deuten wissen, zu verstehen gibt, dass der sich vermutlich auf den indischen Subkontinent und die hinduistische Religion bezieht. Nach mehreren Begegnungen zu Nachmittagsstunden, als Kala ihrem Beruf nachging, entstand eine Reihe von Steggreiferzählungen und daraufhin Interviews. In einem solchen Gespräch schilderte Kala ihre Erfahrung in der Kindertagesstätte ihres ersten Kindes, das mittlerweile wie ihr zweites Kind aufs Gymnasium geht. Das Kindergartenkind sprach die Familiensprache Tamil und ebenfalls die Verkehrssprache Deutsch. Bei ihm wurde eine Sprachstörung diagnostiziert und eine Deutschförderung angeboten, die an einem anderen Ort als der Kindertagesstätte mit ähnlich Förderbedürftigen durchgeführt wurde. Erwähnenswert und anerkennenswert fand Kala hierbei, dass der benötigte Transport ebenfalls mitorganisiert wurde und nicht privat zu bewerkstelligen war. Auf jeden Fall nahm die Mutter, die neben ihrer geringfügigen Beschäftigung zudem ehrenamtlich als Sprachlehrerin in der tamilischen Samstagsschule engagiert war, dieses Angebot wahr, und zwar nicht nur für ihr erstes Kind. Nach eigenen Angaben meldete Kala zu gegebener Zeit sogar freiwillig das um einige Jahre jüngere Kind für das Deutschförderprogramm an, ungeachtet dessen, ob ihr Kind es zu dem damaligen Zeitpunkt nötig gehabt hätte. Die Logik ihres Handelns lässt sich dabei so wiedergeben: besser, *irgendeine* Förderung als *keine*, zumal ihres Erachtens in deutschen Kindergärten, anders als es wichtig und geraten wäre, den Kindern kaum etwas (aktiv) beigebracht werde. In weiteren Ausführungen über ihr eigenes Leben, ihre deutschsprachlichen Bemühungen und ihren rechtlichen Status schilderte Kala zum einen den regelmäßigen Deutschkursbesuch in der Volkshochschule und einer privaten Sprachschule vor und nach der Geburt ihres ersten Kindes Mitte der 1990er-Jahre und zum anderen das familiäre Erlangen der deutschen Staatsbürgerschaft nach der Änderung des Gesetzes zu Beginn des neuen Jahrtausends.

1 Diese Vignette geht zurück auf von Radhika Natarajan im Rahmen ihres Promotionsprojektes ethnographisch erhobene Daten (vgl. Natarajan 2019).

Wer hat das Sagen?²

Die Frage, wie in Sprachordnungen in der Migrationsgesellschaft Handlungsfähigkeit entwickelt werden kann, bedarf eines Bezugs auf den Zusammenhang von Sprechen und Macht. Wir gehen diesem Zusammenhang in der Frage nach, wer das Sprechen in der Migrationsgesellschaft hat und beziehen uns dabei auf die an Überlegungen aus den Cultural Studies (vgl. etwa Grossberg 1999; Hall 1999) anschließende³, migrationspädagogische Perspektive (vgl. Mecheril 2016).

Für die Grundlegung eines entsprechenden Verständnisses von praktischer Wirksamkeit⁴, ist zunächst von Bedeutung, dass das Phänomen der praktischen Wirksamkeit hier postsouverän gedacht wird: Nicht das unabhängige, autonome Subjekt ist Zentrum und Ausgangspunkt des eigenen Handelns, vielmehr ist praktische Wirksamkeit von gesellschaftlichen Bedingungen (etwa Normen und Machtverhältnisse) vermittelt, die mittels der Handlungspraxis reproduziert werden. Als Mutter wirksam in der Erziehung der eigenen Kinder sein zu können, ist abhängig auch von institutionellen Normen etwa, wie Kalas Beispiel deutlich macht, der Feststellung von Defiziten auf Seite des eigenen Kindes, die im pädagogischen Handlungsvollzug der Mutter in ihrer Macht bestätigt werden.

Das ‚klassische‘, soziale Prozesse und sich selbst (qua Rationalität) beherrschende Subjekt gewann seine Souveränität darin, dass es das Sagen hatte bzw. sein rationales Reflexionsvermögen nicht einsetzte, um sich klarzumachen, dass es über das Sagen nicht verfügt. Mit der Infragestellung dieses gewissermaßen einfachen Subjekts beginnt ein Prozess, der häufig als Dezentrierung bezeichnet wird. Die negativen Attribute, die dem dezentrierten, zerstreuten Subjekt zugesprochen werden⁵, sind bekannt. Es ist weder autonomer Agent der eigenen Geschichte noch Zentrum des eigenen Tuns, weder „Herr im eigenen Hause“ (Freud) noch privilegiert durch die Möglichkeit eines instrumentellen Gebrauchs von Sprache usw. (z.B. Hall 1994a, 193ff.). Bei dem Sprechen – Stuart Hall bezieht sich in seinem Text vor allem auf die sprachtheoretischen Konzepte von de Saussure, Lacan und Derrida – handelt es sich nicht um einen planvollen und überlegten Gebrauch von Sprache durch ein ‚sprachkompetentes‘ Subjekt. Die Einzelnen sind nicht Autor*innen ihres Sprechens, sondern Sprache/Sprechen ist in zweierlei Weise

2 Dieser Abschnitt geht auf eine Passage aus einem bereits veröffentlichten Text zurück (Mecheril 2006).

3 „Obviously, within cultural studies, the question of agency involves more than a simple question of whether people control their own actions through some act of will“ (Grossberg 1996, 99).

4 Wir nutzen hier die Ausdrücke ‚praktische Wirksamkeit‘ und ‚Handlungsvermögen‘ als deutschsprachige Äquivalente zu ‚agency‘; der Begriff Wirksamkeit wurde an anderer Stelle expliziert (vgl. Mecheril 2003, 161-217).

5 Dass die Annahme eines ursprünglichen oder zukünftigen Zustandes der Souveränität nicht überzeugend ist, kommt darin zum Ausdruck, dass hier nicht vom ‚entfremdeten Subjekt‘ die Rede ist.

„selbständig“. Sie ist als ein den einzelnen Sprecher*innen gegenüber vorgängiger Zusammenhang von Regeln und Optionen ein vor-subjektiver Rahmen, in dem der Prozess der Formierung der Subjekte stattfindet. Zum anderen ist der Zusammenhang einer Sprache keiner, in dem Bedeutungen eindeutig festgelegt sind. Dem Gebrauch der Worte eignet ein Mangel: Bedeutungen sind nicht endgültig, sie sind kontextualisierte und sich in der Wiederholung stetig verschiebende Bezüge auf eine Realität, die nicht erreichbar ist, sie sind in ‚sich‘ instabil und durchlässig. Sprache/Sprechen ist vorläufig. In der Tradition dieser sprachtheoretischen Position lautet die Antwort auf die Frage, wer das Sagen hat: niemand. Denn die Sprache hat das Sagen und ‚hat‘ damit ihre Subjekte. ‚Handlungsvermögen‘ ist insofern keine Eigenschaft, keine Kompetenz der Einzelnen, sondern kommt ihnen, sie konstituierend, in einem vorgängig strukturierten Feld zu, das an ihnen ‚handelt‘ und sie dadurch zu Handlungssubjekten macht.

Die Frage, die danach fragt, wer das Sagen hat, ist mit der Antwort ‚niemand‘ aber nur zu einem Teil beantwortet. Bei diesem Teil stehen zu bleiben, bedeutete in einer sozusagen strukturalistischen Einseitigkeit Verhältnisse der Über- und Unterordnung nicht zu thematisieren. Das Sagen haben heißt nach dem Universalwörterbuch der deutschen Sprache, dem ‚Duden‘, eine Stellung innehaben, auf Grund derer man Anordnungen, Entscheidungen treffen, anderen Vorschriften machen kann. Wer das Sagen hat, verfügt über jene Ressourcen rechtlicher, materieller und symbolischer Art, die sein oder ihr Stellungnehmen, das einen affirmierbaren Widerhall findet, möglich, legitim und wirkungsvoll macht. An diesem Punkt zeigt sich, dass die Aussage „Niemand hat das Sagen“ auch das Potenzial besitzt, materielle und symbolische Dominanzverhältnisse, die die *Resource des Sagens* systematisch ungleich verteilen durch die universalistische Anlage des (sprach-)theoretischen Ansatzes, die die Aussage hervorbringt, zu verschleiern. Wenn wir die Frage nach dem Sagen-Können auf das Verhältnis von Herr und Knecht beziehen, muss die Antwort *zunächst* lauten: der Herr. Das Thema praktischer Wirksamkeit wird folglich verfehlt, solange die Dimension der symbolischen und materiellen Über- und Unterordnung nicht in einem *strengen Sinne* Berücksichtigung findet.

Lawrence Grossberg hebt die Bedeutung dieser Verteilungsverhältnisse hervor: “[...] In broader cultural terms, questions of agency involve the possibilities of action as interventions into the processes by which reality is continually being transformed and power enacted” (Grossberg 1996, 99). Die Möglichkeiten, in den Fluss der Transformation von Realität einzugreifen, handelnd Teil dieses Transformationsprozesses zu sein, ergeben sich in Abhängigkeit von symbolisch-materiellen Orten, Ressourcen und Positionen, die den Einzelnen zukommen, weil sie von diskursiven Zusammenhängen ‚angerufen‘ werden und weil sie sich in der ‚Erwiderung‘ als Subjekte konstituieren. Wer über Zugänge zu Ressourcen verfügt, um in der allgemeinen Non-Souveränität des Subjekts eine Souveränität zu

gewinnen und für wen damit auch die Bedingung der Möglichkeit gegeben sind, diese Souveränität (wieder und wieder) zu verlieren, der und die konstituiert sich im wiederholten Vollzug praktischer Wirksamkeit. Die gewonnene und verlorene Souveränität bleibt ihrer Herkunft und ihrer inhaltlichen Gegenwart nach gebunden an Non-Souveränität als die notwendige Voraussetzung von Souveränität. Texte, die, zurecht, auf die Nicht-Souveränität des Subjektes verweisen, können so gelesen werden, dass ein implizit idealistisches Verständnis von ‚Souveränität‘ zu Tage tritt; denn insofern behauptet wird, dass das Subjekt nicht im ‚klassischen‘ oder ‚idealistischen‘ Sinne souverän sei, wird die Möglichkeit der Idee von Souveränität als einem außersozialen Ermöglichtsein zum Handeln in einer latenten Sehnsucht bestärkt: das schroffe Zurückweisen der souveränen Möglichkeit setzt diese Möglichkeit erneut in die Welt; nun kann sie Sehnsüchte binden und arbeitet still dem Eindruck zu, dass etwas schmerzlich verloren gegangen sei.

Insofern Non-Souveränität in diesem Sinne Voraussetzung und auch Konsequenz von Souveränität ist, ist praktische Wirksamkeit nicht anders denn als ‚Machtphänomen‘ zu verstehen. „Im Zentrum gegenwärtiger kritischer Theorie steht die Erkenntnis, daß Erfahrung selbst ein Produkt der Macht ist und daß deshalb das, was am offensichtlichsten ist und am wenigsten in Frage gestellt wird, oft am stärksten von Machtbeziehungen durchdrungen ist“ (Grossberg 1999, 52). ‚Macht‘ wird hierbei durchaus ambivalent, mit Bezug auf zwei Verständnisse gefasst. Diese Machtverständnisse korrespondieren den Antworten auf die Frage „Wer hat das Sagen?“: a) „niemand“, b) „der Herr“. Macht ist einerseits ein nicht suspendierbares allgemeines Charakteristikum von Diskursen: „Das Wissen, das ein Diskurs produziert, konstituiert eine Art von Macht, die über jene ausgeübt wird, über die ‚etwas gewusst wird‘“ (Hall 1994b, 154). Diese ‚jenen‘, über die etwas gewusst und über die durch Wissen Macht ausgeübt wird, sind nun prinzipiell *alle*. Denn Macht ist total, sie ist eine Konstitutionsbedingung des Sozialen und Voraussetzung der Konstituierung der Subjekte. ‚Jene‘, über die etwas gewusst und über die darin Macht ausgeübt wird, sind aber immer auch *bestimmte*. Denn, dass Macht total ist, schließt nicht aus, dass sie auch spezifisch sein kann und in dieser Spezifität spezifisch repressiv ist, also mit unterschiedlichen und unterscheidenden Formen der Zubilligung und Verwehrung von Handlungsmöglichkeiten einhergeht.

Wichtig ist nun, ‚Macht‘ nicht einseitig als entweder totales oder spezifisches Phänomen zu verstehen. Negativ formuliert: Auch wenn vieles dafürspricht, die Konstituierung des Subjektes allgemein als einen unabweislich von Machtbeziehungen und -verhältnissen vermittelten Prozess zu verstehen, so darf diese allgemeine Perspektive doch nicht den Blick auf spezifische Subjekt-Macht-Konstellierungen verstellen.

Rassismus beispielsweise kann als Bündel zentrierter und dezentrierter diskursiver Praxen verstanden werden, in denen Subjektpositionen ‚offeriert‘ und ‚zugewiesen‘ werden. Wenn Rassismus als eine spezifische artikulative Bedingung der

Möglichkeit von Subjektivität betrachtet wird, dann kann der Prozess der rassistischen Subjektivierung im Lichte eines allgemeinen Verständnisses von Subjektivierung als ermöglichendem und restringierendem Vorgang verstanden werden. Rassismus stellt aber auch eine spezifisch repressive Form der Ermöglichung beschränkter Identitäten dar.

Migrationsgesellschaftliche Sprachordnungen

Sprache ist nicht nur ein ‚technisches‘ Kommunikationsmittel, sondern auch ein Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung. Wer ist befugt wann, wie und zu wem und über wen zu sprechen? Welche Sprachen und Sprechweisen gelten (in der Gesellschaft, in der Schule, im Jugendzentrum) als legitime Sprachen? Wer gilt als legitime*r Sprecher*in einer Sprache? Welche Sprachen und Sprachformen besitzen hohes, welche eher geringes Prestige? Sollte pädagogisches Handeln diese ‚Prestigehierarchie‘ bestätigen und damit bejahen? Welche Möglichkeiten eines nicht allein gegebene ‚Prestigehierarchien‘ bejahenden pädagogischen Handelns gibt es? Mit Hilfe solcher Fragen kommt die gesellschaftliche (Macht-)Dimension des Themas Sprache, Sprechen, Sprachen in den Blick; die kritische professionelles Handeln begründende Reflexion dieser Dimension gehört zum Fundament einer erziehungswissenschaftlichen Ausbildung.

Sprache stellt einen zentralen Weg der Erschließung der Welt und eine wesentliche Voraussetzung für soziale, ökonomische und politische Teilhabe dar. Das Individuum eignet sich Sprache in der täglichen Interaktion aktiv an und erweitert im Prozess der Aneignung von Sprache seine individuelle, soziale und schließlich politische Handlungsfähigkeit. Gleichzeitig schafft Sprache für den Einzelnen eine Orientierung durch kollektive und umfassende Einbindung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der sozialen Kontexte, deren Mitglied er ist. In sprachlich-kommunikativen Prozessen wird dieser soziale Rahmen einerseits beständig reproduziert und modifiziert, andererseits muss der Einzelne seine „eigene Stimme“ finden, mit der er für sich selbst und für andere unterscheidbar wird (vgl. Mecheril & Quehl 2006).

Jede Beschäftigung mit den sprachlichen Verhältnissen einer Gesellschaft muss berücksichtigen, dass Sprache ein Raum ist, in dem soziale Unterscheidungen erfolgen. Sprache bezeichnet ein Feld systematischer Unterscheidungen, in dem sich zunächst unterschiedliche Sprachen, Sprachvarianten und Kommunikationsformen finden. Allerdings sind diesen Sprachen und Varianten ganz unterschiedliche Werte der Anerkennung zugeordnet. Alle Kinder erwerben an den Orten ihres Aufwachsens auf eine sehr ähnliche Weise, zunächst in der Interaktion mit Bezugspersonen, Sprache(n). Inwiefern sich die Kinder in den weiteren sozialen

Umgebungen, in die sie eintreten, *Gehör* verschaffen können, hängt jedoch nicht nur davon ab, wie weit ihr Sprachverständnis gediehen ist, wie differenziert ihre Äußerungen sind und wie weit ihr Wortschatz ausgefächert ist. Welchen Zugang die Kinder zu den gesellschaftlichen Kontexten erhalten, hängt nicht nur von ihrer allgemeinen Sprachkompetenz und dem relativen Grad dieser Kompetenz ab, sondern ganz entschieden davon, ob die ‚Sprache‘, in der sie diese Kompetenz besitzen, anerkannt ist (vgl. Bourdieu 1990).

Das Vermögen zu sprechen ist also nicht hinlänglich erfasst, wenn man lediglich fragt, ob jemand eine Sprache spricht. Unter Bedingungen einer monolingualistischen Gesellschaft, d.h. einer alltagsweltlich viel- und mehrsprachigen Gesellschaft, für die das weitgehend für legitim gehaltene Vorherrschen einer Sprache kennzeichnend ist, wird von konkreten Sprecher*innen noch etwas anderes verlangt: Sie sind gehalten jene Sprache zu sprechen, die in einem gesellschaftlichen Kontext die dominante Sprachweise darstellt, sei es in der diskursiven Konzeptionalisierung als Verkehrssprache oder als Nationalsprache. Aus diesem Grund heißt es mit Bezug auf Schüler*innen, die als Schüler*innen mit Migrationshintergrund gelten, selbst in wissenschaftlichen Studien, nicht selten, ihre ‚Sprachfertigkeiten‘ sei gering. Dass damit nicht Sprachkompetenz an sich, sondern das Vermögen dieser Schüler*innen, die legitime Sprache zu sprechen, gemeint ist, wird unterschlagen und so werden, gelegentlich auch im wissenschaftlichen Diskurs, Machtverhältnisse bekräftigt, statt aufgeklärt. ‚Sprachinkompetenz‘ ist, in einem totalen Sinn, zumeist nicht gegeben. Allerdings nimmt unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Bilingualität die Anzahl der Sprachpraxen und -verständnisse zu, die von der dominanten Sprache abweichen und für die ein Verhältnis zwischen Sprechvermögen und vorherrschender Sprache charakteristisch ist, in dem erfahrene und zugeschriebene Fraglichkeit bedeutsam ist. Die Anforderung, die oder eine anerkannte Sprache in mehrsprachigen Gesellschaften zu sprechen, verlangt somit einen doppelten Selektions- bzw. Bildungsschritt: Wahl und Erwerb einer oder, in monolingualistisch orientierten Gesellschaften wie Deutschland, der legitimen Sprache sowie Wahl und Erwerb der legitimen Sprechweise der legitimen Sprache.

Was nun die Sprachen in der Schule anbelangt, wird grundsätzlich nach einer widersprüchlichen Logik agiert: Mehrsprachigkeit gilt als Ressource, wenn es sich um mitgebrachte Prestigesprachen oder um den schulisch zu erzeugenden, unterrichtlichen Zugang zu Erst-, Zweit- und weiteren Fremdsprachen handelt, doch anscheinend ein großes Hindernis bei lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Diese Janusköpfigkeit fand bereits durch die Einführung der Schulpflicht mit Bezug auf Sprache im vielsprachigen Kaiserreich ihren Niederschlag (vgl. Krüger-Potratz 2000). Einerseits musste die Einheit der Nation durch die schulische Bildung auf Deutsch und die unausgesprochene Treue zu dieser sich territorial stets neu konstituierenden nationalstaatlichen, vordergründig deutschsprechenden, Entität

hergestellt werden, wohingegen „ausländische“ Kinder andererseits derzeit explizit noch „vom Besuch der öffentlichen Volksschule ausgeschlossen“ (Krüger-Potratz 2020, 343) waren. Eine vorsichtig gezogene Linie dieses Gedankens kann über die Generationen der Kinder der Gastarbeitenden in den 1960er-, 1970er- und 1980er-Jahren bis zu den Kindern der Geflüchteten und Neuzugewanderten des aktuellen Jahrzehnts insofern gezogen werden (vgl. Hummrich 2017, 338f.), als jene aus der Ära des sogenannten Wirtschaftswunders als Ausländer*innen betrachtet wurden. Sie sollten in der jeweiligen Landessprache der Eltern mit Unterricht annähernd fit gehalten werden, damit ihnen eine Rückkehr in die ‚Heimat‘ und ein Einstieg in das dortige Schul- und Arbeitsleben ermöglicht blieb (vgl. Gogolin et al. 2020). Bei der langen Geschichte der deutschen Sprache in ihrem Zustandekommen und Gewordensein vom 17. bis zum 20. Jahrhundert, der spezifischen Entwicklung und dem Werdegang des Sprachnationalismus deutscher Art über Herder und Humboldt bis in die Zeiten des Nationalsozialismus hinein zeigt Anja Stukenbrock (2005) das mit stetiger Veränderung versehene Weiterleben des Konstrukts ‚Sprache‘ als eines der wenigen, wenn nicht gar einzigen, Überbleibsel auf, das relational zum empfundenen Abbruch bzw. zur selbst auferlegten Distanzierung der geschichtlichen Diskontinuitäten im Raum steht. Der bis heute währende, widersprüchliche Umgang mit Ein- und Mehrsprachigkeit lässt sich zum einen in der Haltung und dem Selbstbild einer schulischen Einsprachigkeit (vgl. Gogolin 1994), zum zweiten in der Missachtung der Rolle von Sprache als Medium, nicht nur Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Anliegens (vgl. Koller 2020) sowie zum dritten in der Übersichtbarkeit und Aufwertung der schulisch zu bildenden ‚prospektiven‘ Mehrsprachigkeit bei gleichzeitiger Unsichtbarkeit bzw. Unterinklusion und Abwertung des ‚retrospektiven‘ und lebensweltlichen Sprachenvermögens feststellen (vgl. Hufeisen 2011; Natarajan 2021).

Kala spricht

Der Umgang der Erziehungsberechtigten Kala kann nicht nur als Akzeptanz der Prämissen eines sonderpädagogischen Sprachförderbedarfs, sondern zugleich als ein aktives Handeln ausgelegt werden. Hier findet gewissermaßen eine Umdeutung statt, die nicht mit der Infragestellung, sondern mit der Akzeptanz der strukturierenden – separierenden, doch zugleich fördernden – Maßnahme der vorschulischen Bildungsinstitution einhergeht. Die erlebte Sonderpädagogisierung sieht die Initiative ergreifende Mutter als Möglichkeit und Chance an, sich auf ihre Weise mit der auf Defizite schauenden und Mängel feststellenden Bildungsstätte (derzeit Kindergarten, später wohl das Schulwesen) zurechtzufinden. Wichtiger noch deutet sie – für sich wohl rückblickend richtig – die Lage so, dass dies ih-

ren Kindern trotz einer gewissen Verbesonderung und zeitweiligen räumlichen Trennung einen vergleichsweise besseren Start in die Grund- und weiterführende Schule ermöglichen könnte. Es bedarf eines Mindestmaßes an kulturellem Kapital, um ein ambivalentes Bildungsangebot als solches zu erkennen, es für das eigene Kind zu wollen und es zudem in seiner begünstigenden bzw. nicht-schädlichen Wirkung insofern einzusehen, als es auch für ein weiteres Kind anzufordern.

Die vorschulische Deutschförderung zielt darauf, für einen möglichen besseren Start ins Schulleben zu sorgen. Die Ungleichbehandlung durch ein gezieltes Unterstützen und Förderangebot folgt dieser Zielsetzung. Nachdem bis zur Anerkennung der Migrationstatsache Anfang des 21. Jahrhunderts eine Politik des Nicht-förderns und nicht explizit Unterstützens vorherrschend war, ist die Maßnahme, mit der Kala konfrontiert wird, durchaus als Teil einer gesellschaftlichen Überkorrektur zu verstehen, wobei die Förderung nur gelingt, indem dieser eine Diagnose vorausgeschaltet und ein krankhafter Zustand attestiert wird: Pathologisierung und strukturelle Demütigung gehen mit dem Versuch einher, eine Aufhebung und Änderung des sprachlichen Zustandes anzustreben. Inklusion, so Mai-Anh Boger (2017), findet in einem trilemmatischen Spannungsfeld zwischen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion statt, bei der zu jedem gegebenen Zeitpunkt nur zwei der drei Elemente zu erfüllen sind und automatisch das dritte, welches es jeweils auch sein mag, nicht erfüllt und ausgeschlossen bleibt. Kala ist mit einem Zusammenhang konfrontiert, in dem eine Art Empowerment durch Normalisierung und durch angebotene Wege der Normalisierung in Aussicht gestellt ist, die Dekonstruktion sprachlicher Unterscheidungshierarchien jedoch ausgeschlossen ist und diese damit intakt bleiben.

Literaturverzeichnis

- Boger, M.-A. (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion* 1. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>.
- Bourdieu, P. (1990): Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Gogolin, I.; Hansen, A.; McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.) (2020): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Grossberg, L. (1996): Identity and Cultural Studies: Is That All There Is? In: S. Hall & P. du Gay (Hrsg.): Questions of cultural identity. Los Angeles, New York: SAGE, 87-107.
- Grossberg, L. (1999): Was sind Cultural Studies? In: K. H. Hörning & R. Winter (Hrsg.): Widerpenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Suhrkamp: Frankfurt a.M., 476–513.
- Hall, S. (1994a): Die Frage der kulturellen Identität. In: U. Mehlum et al. (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument, 180-222.

- Hall, S. (1994b): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: U. Mehlem et al. (Hrsg.): *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument, 137-179.
- Hall, S. (1999): Ein Gefüge von Einschränkungen. Gespräch zwischen Stuart Hall und Christian Höller. In: J. Engelmann (Hrsg.): *Die kleinen Unterschiede*. Frankfurt a.M./New York: Campus, 99-122.
- Hufeisen, B. (2011): Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen – Vorstellung einiger konkreter Beispiele. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (2), 106-119.
- Hummrich, M. (2017): Diskriminierung im Erziehungssystem. In: A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften, 337-352.
- Koller, H.-Ch. (2020): Sprache. In: G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS, 271-280.
- Krüger-Potratz, M. (2000): Schulpolitik für ‚fremde‘ Kinder. In: I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Wiesbaden: Springer, 365-384.
- Krüger-Potratz, M. (2020): Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit. Zur Geschichte des Streits um den „Normalfall“ im deutschen Kontext. In: I. Gogolin; A. Hansen; S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 341-346.
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2006): Das un-mögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnispolitische Brille der Cultural Studies. In: H. Keupp & J. Hohl (Hrsg.): *Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne*. Bielefeld: transcript, 119-141.
- Mecheril, P. (2016): *Migrationspädagogik: ein Projekt*. In: P. Mecheril (Hrsg.): *Handbuch: Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 8-31.
- Mecheril, P. (2016): *Migrationspädagogik. Ein Handbuch*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mecheril, P. & Quehl, T. (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations)pädagogischen Zusammenhangs. In: P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 355-381.
- Natarajan, R. (2019): *Sprachliche Wirklichkeiten der Migration. Sri-lankisch-tamilische Flüchtlingsfrauen und ihr Umgang mit der deutschen Sprache*. Dissertation. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität. doi: <https://doi.org/10.15488.9189>.
- Natarajan, R. (2021): Prolog: Sprachenbewusst, gendersensibel und bildungsgerecht. Einleitende Anmerkungen. In: R. Natarajan (Hrsg.): *Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten*. Wiesbaden: Springer VS, 1-26. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-28341-4_1.
- Stukenbrock, A. (2005): *Sprachnationalismus. Sprachreflexion als Medium kollektiver Identitätsstiftung in Deutschland (1617–1945)*. Berlin: de Gruyter.

**Eine Anfrage an Differenznarrative
DisAbility und die Konstruktion von Behinderung
Zur Intersektion von Migration und DisAbility**

Carla Wesselmann

Konstruktionen von (Nicht-)Behinderung

So wichtig intersektionale Perspektiven sind, die einen differenzierteren Blick auf das Zusammenwirken von (ausgrenzenden) Differenz- und Ordnungskategorien in Bildungskontexten ermöglichen, besteht dabei das Risiko die Prozesse der gesellschaftlichen Konstruktion einer einzelnen Differenz(ierungs)kategorie, hier Dis/Ability bzw. Nicht/Behinderung einschließlich ihrer Wirkmacht nicht im Detail betrachten zu können. Im vorliegenden Beitrag wird Dis/Ability in Referenz auf die Perspektiven der kulturwissenschaftlichen Disability Studies (vgl. Waldschmidt 2017) als ein von der Gesellschaft erzeugtes Konstrukt verstanden. Den Ausgangspunkt des Beitrags bildet das Behinderungsverständnis der Disability Studies, das sich auf das von ihnen entwickelte soziale Modell von Behinderung bezieht (vgl. Waldschmidt 2020, 79-85), nach welchem zwischen Beeinträchtigung auf der biologischen/ individuellen Ebene und Behinderung auf der sozialen/ gesellschaftlichen unterschieden wird; um die letztgenannte Ebene geht es hier und damit um die Frage, wie Schüler*innen mit Beeinträchtigungen durch gesellschaftliche und schulische Barrieren zu Behinderten gemacht werden (vgl. Köbsell 2016, 89). Dabei wird Dis/Ability bzw. Nicht/Behinderung als Differenzkategorie gedacht. Mit ihr wird unterschieden, wer im schulischen Kontext als nicht/behindert markiert wird. Dieses doing difference greift außer auf Behinderung auf die Kategorien Geschlecht, Migration, soziale Herkunft und Religion bzw. Weltanschauung zurück (vgl. Walgenbach 2016). Solche Praktiken der Differenzierung und auch des Othering (vgl. Riegel 2016) definieren, bezogen auf die Kategorie Dis/Ability, wer zu den ‚normalen‘ und wer zu den anderen, den sogenannten Inklusionsschüler*innen gerechnet wird. So beinhaltet diese Kategorie machtvolle Zuschreibungen mit oft lebenslänglichen Folgen, wie der dritte Teilhabebericht über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen (2021) empirisch belegt.

Ziel des Beitrages ist es also den Blick sowohl auf diese Konstruktionsprozesse von Dis/Ability bzw. Nicht/Behinderung als auch auf das – diesen Praktiken der Unterscheidung – zu Grunde liegende komplexe und interdependente Wechselverhältnis zwischen Behinderung und Nichtbehinderung zu richten (vgl. Waldschmidt 2020, 126). Um dieses höchst selten kritisch hinterfragte Wechselverhältnis sichtbar(er) zu machen, wird in den Disability Studies seit einigen Jahren

die Schreibweise mit dem Schrägstrich genutzt (vgl. ebd.). Damit wird dem Tatbestand Rechnung getragen, dass Nichtbehinderung als fraglos gegeben und im vom medizinischen Blick dominierten Alltagswissen als Normalfall gilt. Konkret gesprochen, wird im Beitrag also aufgezeigt, wie die Kategorie Dis/Ability bzw. Nicht/Behinderung in Bildungsprozessen konstruiert wird. Dass auch die weiteren Differenzierungskategorien, wie ethnische und soziale Herkunft, Migration und Weltanschauung nicht wertneutrale Ordnungskategorien des Sozialen darstellen, sondern als selektive Mechanismen der Ab- und Ausgrenzung in das Leben von Schüler*innen und ihren Familien hineinwirken, zeigen Arbeiten, die Bildungsungleichheit und Inklusion auch aus einer intersektionalen Perspektive zusammendenken (vgl. Otterbach/Platte/Rosen 2016, 3). Insbesondere beeinträchtigte Schüler*innen sind immer noch von „struktureller, institutionalisierter und diskriminierender Ausgrenzung“ (Dannenbeck 2019, 168) betroffen und werden durch diese behindert.

Fokus auf Nichtbehinderung als Normalfall?

Bemerkenswerterweise bleiben dabei Bilder und Vorstellungen zu Nichtbehinderung, also der gedachten Normalität, in der Regel unhinterfragt. Vorstellungen zu Normalität werden im Alltag wenig reflektiert, da sie im Bereich der routinierten Seh- und Wahrnehmungsgewohnheiten sowie daraus abgeleiteten Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster liegen (vgl. Wesselmann 2017, 58). In diesen Normalitätsvorstellungen scheinen, was oft übersehen wird, gesellschaftlich konstruierte Normen auf.

Bevor die Autorin auf diese eingeht, soll im Anschluss an Link (vgl. 2013, 51) zunächst zwischen einem weiten und engen Begriff von Normalität unterschieden werden. Ersterer wird von Link als flexibelnormalistische Strategie bezeichnet. Diese Strategie zeigt sich z.B. in Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen, wenn Lehrer*innen mit differenzsensibler Expertise und einem intersektionalen Blick flexibel und situationsbezogen auf die Heterogenität ihrer Schülerschaft einzugehen versuchen und somit einem inklusionspädagogischen Anspruch folgen, indem sie alle Schüler*innen durch die Gestaltung inklusiver Lehr- und Lernarrangements (vgl. Prengel 2014) einbeziehen. Ein enges und normativ konnotiertes Normalitätsverständnis bzw. in den Worten Links die protonormalistische Strategie kommt vor allem in Prozessen der schul- und sonderpädagogischen Diagnostik zum Tragen. Sie äußert sich, wenn es Lehrer*innen und weiteren Akteur*innen darum geht, möglichst trennscharf entlang von abgeschriebenen bzw. als nicht vorhanden klassifizierten Fähigkeiten, wie zum Beispiel konzentriert in der Klasse mitzuarbeiten, Grenzen zu stecken. Sie versuchen zu diagnostizieren

oder auch nur zu etikettieren, welche Schüler*innen als nicht (mehr) tragbar und somit als ‚nichtnormal‘ auffallen, wobei es zum (zeitweiligen) Ausschluss bis hin zur Verweisung auf Förderschulen der so markierten Schüler*innen kommen kann. Bei solch einem engeren Normalitätsverständnis steht der gezielte Einsatz inklusionspädagogisch geprägter Lehr- und Lern Konzepte nicht im Vordergrund. Dabei spielen besonders die (Leistungs-)Normen ihre Rolle: Sie sind präskriptiver Natur und bilden die Richtschnur des Handelns bei Beurteilungen der von Schüler*innen erbrachten Arbeiten und ihrer Beteiligung am Unterricht. Sie äußern sich in Verhaltensanforderungen sowie Erwartungen, Regeln einzuhalten und gelten somit als normative Normen. Bei deren Nichteinhaltung drohen Ausschluss und Sanktionen (vgl. Waldschmidt 2003, 87). Normen können aber auch nachgeordnet sein. Denn in ihrem Verhalten orientieren sich Lehrer*innen und Schüler*innen daran, was sie als übliches ‚normales‘ Handeln bei anderen wahrnehmen und wie die Mehrheit handelt. Sie vergleichen sich mit anderen, die sie damit zum Maßstab ihres eigenen Handelns machen (vgl. ebd.). Es geht bei diesen als normalistisch bezeichneten Normen um regelmäßiges und nicht wie bei normativen Normen, die im schulischen Kontext gemeinhin eine höhere Wirkmacht entfalten, um regelgerechtes Verhalten (vgl. ebd.). Praktiken dieser Grenzbeziehungen zwischen ‚nichtbehindert‘ und ‚behindert‘ bzw. ‚fähig‘ und ‚unfähig‘ systematisch aus intersektionaler Perspektive zu untersuchen, stellt weitestgehend noch ein Forschungsdesiderat dar. Die Folge ist, dass bislang kaum empirische Erkenntnisse zur Produktion von Vorstellungen zu Normalität im Zusammenhang mit Behinderung in schulischen Kontexten vorliegen. Einen ersten Schritt in diese Richtung unternimmt David Brehme (2017), der nicht/behinderte inklusiv beschulte Grundschüler*innen zu ihren Vorstellungen von Normalität in Bezug auf Behinderung befragte.

Im Folgenden wird als Erstes eine Dekonstruktion der Begrifflichkeiten Disability und Behinderung vorgenommen, um darauf aufbauend den Blick auf Dis/Ability zu richten. Dafür wird ausführlich in das Konzept Ableismus eingeführt, um sodann die Konstruktionsprozesse von Dis/Ability bzw. Nicht/Behinderung auf der Ebene des *making disability* entlang einschlägiger Definitionen zu beleuchten. Dem schießt sich anhand kurzer Beispiele eine Betrachtung der Fallstricke in den Konstruktionen zu Dis/Ability auf der Ebene des *doing disability* an. Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf weiterführende Fragen.

Dekonstruktion von Disability und Behinderung

Die Dekonstruktion bzw. Freilegung von in den beiden Begriffen Disability und Behinderung innewohnenden Bedeutungen – mag verwundern. Doch auf diese

Weise wird es möglich, den Blick auf die im Alltagsgeschehen und in der schulischen Praxis oft nicht wahrgenommen metaphorischen Bedeutungsgehalte und Semantiken von Disability und Behinderung zu richten. Sie bilden die Basis für Deutungsmuster. Dabei übernehmen unbewusste Bilder, die in beiden Begriffen stecken und sich meist unbemerkt auf „leisen Sohlen in das Gehirn schleichen“ (Lakoff/Wehling 2008) eine Schlüsselrolle ein. Disability gilt begrifflich als Verneinung von Ability, also von vorhandenen Fähigkeiten. Menschen bzw. Schüler*innen, die also als ‚disabled persons‘ bezeichnet werden, unterliegen, wie Waldschmidt (2020, 35) ausführt, wegen der ihnen zugeschriebenen Eigenschaft keine bzw. mangelnde Fähigkeiten zu haben, einem auf ihre Person fokussierten individualisierten Blick. Indes bleiben die gesellschaftlichen Kontexte außen vor. Dagegen weist der Begriff Behinderung semantisch auf ein Hindernis, auf ein Objekt, das in der Sozial- und/oder Umwelt liegt. Damit deutet sich an, dass Behinderung in Beziehung zu etwas steht, nämlich zu einem begonnenen Prozess, der durch eine einstellungs- und/oder umweltbedingte Barriere vorzeitig ausgebremst wird. So werden Menschen daran gehindert, ihn zu Ende zu führen. Stärker also als im Englischen bietet der Begriff Behinderung einen gesellschaftlichen Blick, der sich, auch losgelöst von der konkreten Person, auf hinderliche Rahmenbedingungen richten kann (vgl. ebd.). Daran zeigt sich zweierlei: Erstens unterscheiden sich Behinderung und Disability trotz ihrer oft synonymen Verwendung im Diskurs auf der semantischen Ebene (vgl. ebd.). Dieser Unterschied offenbart sich erst im zweiten und reflexiven Blick. Zweitens fungieren beide Begriffe als Grenzmarkierung gegenüber jenem, was als Normalität gilt (vgl. Bruner/Dannenbeck 2006). Darüber hinaus speist sich das Deutungswissen zu Behinderung und Disability aus unterschiedlichen Wissensbeständen, bestehend aus Alltags- und Erfahrungswissen sowie empirischem und theoretischem Wissen verschiedener Disziplinen, deren Akteur*innen mit ihrem je eigenen Erkenntnisinteresse auf Behinderung und Disability schauen. Alle Wissensarten spielen bei der Herstellung, Aufrechterhaltung und ggf. Modifikation von Dis/Ability mit; auch mediale Repräsentationen derselben wirken in die Konstruktionsprozesse hinein. Dieses Gemengelage von Deutungswissen zu Dis/Ability ist nicht nur vorgängig, sondern kann sich durch hinzukommende Erfahrungen und Erkenntnisse auch im Nachgang verändern, sodass es sich bei Dis/Ability um eine fluide und kontingente Differenz(ierungs)kategorie handelt und entsprechend auch das Differenzverhältnis ein bewegliches, fluides und relationales ist.

Im öffentlichen Diskurs zu Dis/Ability erobert sich gegenwärtig das Phänomen Ableismus, verkürzt verstanden als Diskriminierung behinderter Menschen (vgl. Köbsell 2015, 21), in den sozialen Medien einen Raum der Aufmerksamkeit. Was kennzeichnet dieses Phänomen, hinter dem ein sozialwissenschaftliches Konzept steht, das in den anglophonen Disability Studies entwickelt, seit zehn Jahren seinen Weg in die Behindertenbewegung und Disability Studies im deutschsprachen-

chigen Raum geht? Wie dieses Konzept zu Ableismus aussieht, wird im Folgenden skizziert, denn es spielt für die Konstruktionsprozesse von Dis/Ability eine zentrale Rolle.

Zum Konzept Ableism(us) – Praktik der Grenzziehung

Der Begriff und das Konzept des Ableism wurden von der australischen Disability Studies Theoretikerin und gegenwärtig in Schottland lehrenden Professorin Fiona Kumari Campbell in den Diskurs zu Disability eingeführt. Sie fasst darunter:

„a network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as perfect, species-typical and therefore essential and fully human: disability then is cast as a diminished state of being human“.
(Campbell 2001, 44 in Campbell 2019, 146)

Der zweite Satz ihrer damaligen Definition erklärt nach Ansicht der Autorin, weshalb unter Ableismus vornehmlich verkürzt Behindertenfeindlichkeit verstanden wird, also wenn als behindert geltende Menschen den an Körper gebundenen idealisierten und normativ gesetzten Fähigkeiten (noch) nicht (mehr) entsprechen können. Dass es sich bei diesem Verständnis von Behindertenfeindlichkeit „um einen ‚Biologismus‘ handelt, der die Norm der erwünschten Biologie zur Grundlage sozialer Bewertung macht“ (Rommelspacher 1995, 55), wurde von der Sozialwissenschaftlerin Birgit Rommelspacher bereits vor mehr als 25 Jahren herausgearbeitet. Mit dem Blick auf die biologistisch gesetzte Norm lässt sich zudem der Zusammenhang zu anderen ebenfalls auf biologistischen Maßstäben beruhenden massiven Praktiken der Diskriminierung wie z.B. Rassismus herstellen, was einer intersektionalen Perspektive entspricht.

Ein auf die Gesellschaft bezogenes und auch intersektional fundiertes Verständnis von Ableismus fordert auch Campbell, die kritisiert: „We have witnessed a plethora of usage on Facebook and Twitter that characterizes ‘ableism’ as a discriminatory slight without any sense of its properties and parameters“ (Campbell 2019, 138). So wichtig nach Ansicht der Autorin (C.W.) Hashtags sind, wie der Hashtag #AbleismTellsMe, unter welchem behinderte Menschen in Tweets ihre alltäglichen Diskriminierungserfahrungen mitteilen, bleiben die Normalitätsvorstellungen derjenigen, von denen sie diskriminiert werden, zu oft außen vor; ebenso derem Handeln zu Grunde liegende gesellschaftliche Machtverhältnisse und institutionelle Strukturen (vgl. auch Köbsell 2015, 32). Hinzu kommt als weiterer zentraler Aspekt, dass nicht alle Reaktionen und Praktiken gegenüber als behindert markierten Menschen feindlicher Natur sind (vgl. Maskos 2015, o.S.). Im Gegenteil, sie werden oft als Held*innen gefeiert, weil sie es trotz ihrer Be-

hinderung dank ihrer sogenannten Lebensleistung so weit gebracht haben. Auch Maskos verweist darauf, dass Ableismus „die Beurteilung von Körper und Geist anhand von Fähigkeiten, was jemand ‚kann‘ oder ‚nicht kann‘“ (Maskos 2015, o.S.) meint. Wesentlich dabei ist, dass diese Beurteilung unabhängig davon getroffen wird, ob es sich um angenommene bzw. zugeschriebene und/oder als nicht ausreichend diagnostizierte oder gegenteilig um anerkannte Fähigkeiten handelt. Um zu veranschaulichen, wie ableistische Denkmuster, die auf der Wahrnehmung von Körpern beruhen, aussehen können, nennt Maskos einfache Beispiele aus dem Alltag, wie: „Frauen können nicht einparken“, „Männer haben mehr Kraft“, etc. (vgl. ebd.). Ableistische Denk- und Glaubensmuster liegen also in auf Fähigkeiten bezogenen stereotypisierenden Zuschreibungen begründet, von denen alle, nicht nur behinderte Menschen, betroffen sein können. Jedoch sind die Folgen für als behindert geltende Schüler*innen insbesondere, wenn sie zugleich einen Migrationshintergrund haben gravierender und folgenreicher, weil sie laut Angaben des Teilhabeberichts (2021, 198) weit häufiger keinen Schulabschluss erreichen. Ihnen sind Zugänge zu (Bildungs-)Ressourcen oft durch Barrieren unterschiedlicher Art verstellt. Für davon betroffene Schüler*innen bedeutet dies eben nicht nur ‚irgendwie anders‘ zu sein, sondern das zu häufige Erleben von (Chancen-) Ungleichheit. Dabei wird auch deutlich, dass ableistische Zuschreibungen allgegenwärtig sind, aber oft erst auf den zweiten Blick, wenn überhaupt, als solche erkannt werden. Darüber hinaus wirken sie nicht nur in das Differenzverhältnis Dis/Ability, sondern um die intersektionale Perspektive erweitert, auch in andere Ungleichheitsverhältnisse hinein. Daraus folgt, dass Ableismus in allen Lebensbereichen und -phasen auftreten kann (vgl. Köbsell 2015, 26).

Zusammengefasst: Diese gesellschaftsbezogene Definition von Ableismus erweitert ein auf Behindertenfeindlichkeit bezogenes reduktionistisches Verständnis um zwei wesentliche Aspekte. Erstens: Positive Zuschreibungen werden ebenso berücksichtigt. Zweitens: Der Blick richtet sich dabei nicht primär auf den Einzelnen, sondern verschiebt sich auf Fähigkeitsordnungen und -erwartungen, die von der Gesellschaft konstruiert werden. Es geht also um die Inblicknahme des wirkmächtigen Glaubenssystems an normative Vorstellungen, Prozessen und Praktiken, das auf der Basis körperlicher, geistiger und/oder psychischer Fähigkeiten (abwertende) Beurteilungen vornimmt und diese in eine Hierarchie der Leistungsfähigkeit klassifiziert. Dabei stellt sich die Frage, welche wünschenswerten bzw. normativen Fähigkeiten als Vergleichsmaßstab genommen werden. Damit wird es möglich, und das ist zentral, den Fokus auf die gesellschaftlichen Akteur*innen und Machtverhältnisse zu richten, die bestimmen, was als normativ wünschenswerte Fähigkeit in einer meritokratischen und neoliberalen Gesellschaft gilt (vgl. Wolbring 2009, 30). Ableismus stellt also erstens eine ‚heikle‘ Grenzmarkierung dar, was z.B. die Debatte um die pränatale Diagnostik spiegelt. Zweitens ist Ableismus, wie schon angedeutet, aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive der

Disability Studies auch eine Kategorie, die alle betreffen kann. Wolbring erklärt dies damit, dass es sich bei der Beurteilung von Menschen auf der Basis ihrer Fähigkeiten um eine Praxis handelt, die weltweit tief in jeder Kultur verankert ist, sodass „ihr Gebrauch zu Ausschluss und anderen negativen Zwecken [...] gar nicht erst erkannt wird“ (Wolbring 2009, 35). So argumentiert auch Köbsell in Referenz auf Rommelspacher, dass Ableismus analog zu Rassismus und weiteren -ismen Prozesse der Diskriminierung beschreibt, die sich durch die ganze Gesellschaft ziehen, in welche wir alle hineinsozialisiert sind (vgl. Köbsell 2015, 25f.). Prozesse des Ableismus durchziehen also nicht nur den Bereich der Bildung mit seinem meritokratischen System, dort aber in einem besonderen Maße. Vielmehr treten ableistische Prozesse in allen Feldern des Sozialen auf. Nochmals betont: Normierte, idealisierte und individualisierende Fähigkeitserwartungen strukturieren, wie andere Kategorien der Differenzierung (z.B. Klasse, Migrationshintergrund und Religion/Weltanschauung), eine Gesellschaft, in der dann auch sogenannte nicht als behindert definierte Menschen betroffen sein können. Dies ist immer dann der Fall, wenn deren Fähigkeiten als einziger Maßstab herangezogen wird, nach welchem sie beurteilt und sodann in eine soziale Hierarchie einsortiert werden – mit dem wichtigen Unterschied, dass die Folgen für behinderte Menschen sehr oft drastischer sind. Die Funktion von Ableismus liegt demnach in der machtvollen Aufrechterhaltung von scheinbar als natürlich legitimierten und gesetzten Vorstellungen von Unterschieden, Normen und Konstruktionen von Normalität (vgl. ebd., 28). Was bedeutet dieses Konzept, das gesellschaftlich hegemoniale Fähigkeitsordnungen und daran geknüpfte Fähigkeitserwartungen kritisiert für den Bildungskontext (vgl. Buchner/Pfahl 2017, 211)?

Dazu werden im nächsten Abschnitt Konstruktionsprozesse von Dis/Ability bzw. Nicht/Behinderung entlang der Frage betrachtet, auf welchen Ebenen sie sich lokalisieren, beobachten und analysieren lassen. Veranschaulicht wird dies zunächst anhand von gesetzlichen Definitionen zu Nicht/Behinderung, der Ebene des *making disability*. Anschließend geht es darum, wie Dis/Ability im Kontext von Bildungsinstitutionen vermittelt und verhandelt wird und damit um die Ebene des *doing disability*.

Konstruktionen von Nicht/Behinderung im Kontext machtvoller Definitionen

Was wäre, wenn statt Behinderung/Disability die Referenzgrößen Ability/Nichtbehinderung definiert werden würden? Wie können überhaupt Ability/Nichtbehinderung als Referenzgrößen fungieren, wenn es sich bei ihnen ebenso um gesellschaftliche Konstruktionen handelt? Was bedeutet dies darüber hinaus für das

Differenzverhältnis Dis/Ability? Mit diesen grundlegenden Fragen werden die in den Definitionen zu Tage tretenden Konstruktionsprozesse betrachtet.

Konstruktion von Dis/Ability im Kontext der Weltgesundheitsorganisation

Die Funktion der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) 2001 veröffentlicht wurde, liegt darin, die Phänomene Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit nach festgelegten Kriterien disziplinübergreifend beschreiben zu können. Die Klassifikation definiert Behinderung als „Oberbegriff für Schädigungen (Funktionsstörungen, Strukturschäden [...], Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigungen der Partizipation [Teilhabe]. Er bezeichnet die negativen Aspekte der Interaktion zwischen einer Person (mit einem Gesundheitsproblem) und ihren Kontextfaktoren (Umwelt- und personenbezogenen Faktoren)“ (DI-MDI 2005, 145f.). Diese Definition, die den Ruf genießt, ein fortschrittliches mehrdimensionales bio-psycho-soziales Modell zu Behinderung zu sein, weil in ihr Kontext- bzw. Umweltfaktoren mit einbezogen sind, konstruiert Behinderung/Disability zwar als Resultat einer Wechselwirkung, jedoch primär aus einer medizinischen Perspektive als Defizit und als Gegenpol zu Funktionsfähigkeit und Gesundheit (vgl. Hirschberg 2009, 309ff.). Dabei stellt sich die Frage, was als Funktionsfähigkeit gilt, nach welcher Behinderung als Abweichung von ihr gedacht und konstruiert wird sowie die weitere Frage, wie der Maßstab, der für die Klassifikation von Störungen herangezogen wird, konstruiert wird (vgl. Hirschberg 2020, 57). Nichtbehinderung wird in dieser Definition der WHO nicht explizit als Referenzgröße entworfen, ist aber indirekt durch den Begriff der Funktionsfähigkeit repräsentiert (vgl. ebd., 64). Dies bedeutet, dass Menschen mit unterschiedlichen Körpern, die sogenannte Schädigungen und Störungen aufweisen, erstmal pauschal unterstellt wird, unfähig zu sein, alltägliche Verrichtungen, z.B. zu essen, vollziehen zu können (vgl. Wesselmann 2013, 7). Solche machtvollen Zuschreibungen der Unfähigkeit, ohne Ability/Fähigkeit als Gegenpol genauer zu bestimmen, können nicht nur zu verstärktem internalisiertem Ableismus auf individueller Ebene insbesondere bei den von Diskriminierung Betroffenen führen. Vielmehr spiegeln diese Zuschreibungen auf der gesellschaftlichen Ebene geronnene Diskurse, die maßgeblich von den Disziplinen der Gesundheitswissenschaften bestimmt, die Konstruktionsprozesse zu Dis/Ability als Differenz(ierungs)kategorie prägen. Sie zeugen von einer pathologisierenden Binarität zwischen nichtbehindert und behindert statt z.B. das Differenzverhältnis Dis/Ability bzw. Nicht/Behinderung als ein Kontinuum zu entwerfen.

Konstruktion von Dis/Ability im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention

Wie sieht in diesem Menschenrechtsdokument die Konstruktion von Dis/Ability bzw. Nicht/Behinderung aus? In ihrer Präambel, Buchstabe e, wird bereits deutlich gemacht, dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt, in dieser Logik auch jenes von Nichtbehinderung, ohne dass diese erwähnt wird. Der Zweck der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) stellt klar, dass jeder Staat, der dieses Menschenrechtsschutzinstrument unterzeichnet und auch ratifiziert hat, die völkerrechtliche Verpflichtung eingegangen ist „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten [...]“ (Artikel 1, Abs. 1, UN-BRK). Sie gilt als Basis für die Neuausrichtung der Behindertenpolitik (vgl. Degener 2015, 55). Interessant ist der nächste Absatz: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Artikel 1, Abs. 2, UN-BRK). Hieran wird deutlich, dass, wenn auch weniger medizinisch konnotiert, ähnlich wie in der ICF, dass Behinderung/Disability als Resultat der Wechselwirkung zwischen Beeinträchtigungen und Barrieren mit Blick auf so entstehende Teilhabebehindernisse konstruiert wird. Von Fähigkeiten wird hier noch nicht gesprochen, dafür im Artikel 3, in welchem die allgemeinen Grundsätze der UN-BRK formuliert sind. So steht im letzten der acht Grundsätze: „die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität“ (Artikel 3, Buchstabe h). Fähigkeiten werden somit nicht idealisierend und normativ sowie ohne Gegenpol entworfen, sondern als dynamische Entwicklung konstruiert, die zu achten zum Grundprinzip der Menschenwürde gehört, welche über jeglicher binärer Struktur steht. Wenn man die Entstehungsgeschichte der UN-BRK kennt, an deren Erarbeitung sehr viele Selbstvertretungsorganisationen behinderter Menschen beteiligt waren (vgl. Degener 2015, 56), wird nachvollziehbar, dass es – wie auch in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte – keinen Platz gibt für pathologisierende oder gegenteilig idealisierende Zuschreibungen jedweder Art, also nicht nur bezogen auf Fähigkeiten.

Aufgrund der spezifischen Ausrichtung der Allgemeinen Menschenrechte, die dem theoretischen Anspruch nach den einzelnen Menschen als Träger unteilbarer, unveräußerlicher, und universaler Rechte in den Blick nimmt, finden sich in der UN-BRK, die deren Konkretisierung darstellt, keine Konstruktionen, die sich unmittelbar auf das Differenzverhältnis Dis/Ability beziehen lassen. Nur mittelbar wie z. B. im Artikel 5 der UN-BRK, der die Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung aller Menschen zum Inhalt hat und im Artikel 8, Abs. 1, Buchstabe c

der UN-BRK, in dem hervorgehoben wird, „das Bewusstsein für die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderungen zu fördern“. Die Umsetzung dieses Grundsatzes würde das Differenzverhältnis Dis/Ability in ein sehr bewegliches Feld dynamisieren.

Konstruktionen von Dis/Ability im Kontext des Sozialrechts

Im Lichte der UN-BRK wurde das neunte Sozialgesetzbuch (SGB IX) mit seinen Vorschriften zur Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen reformiert. So stellt sich die Frage, wie in diesem neu formulierten Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz – BTHG) Nicht/Behinderung konstruiert wurde. Es heißt:

„Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können (1). Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von den für das Lebensalter typischen Zustand abweicht. (3) Menschen sind von Behinderung bedroht, wenn eine Beeinträchtigung nach Satz 1 zu erwarten ist“. (§ 2 SGB IX)

Dieses Gesetz gilt als modernes Teilhaberecht, denn mit ihm lassen sich sozialrechtliche Leistungsansprüche begründen. Analog zur UN-BRK wird zwischen Beeinträchtigung und Behinderung unterschieden; jedoch wird, wie bei der vorherigen alten Definition, als Basis für die Anerkennung einer Behinderung an der Mindestdauer von sechs Monaten festgehalten. Abgesehen von der Frage, aufgrund welcher Kriterien die gesetzte zeitliche Norm von sechs Monaten konstruiert wird, bleibt die Abweichung von dem für das Lebensalter als ‚typisch‘ erachteten Zustand weiterhin der Vergleichsmaßstab. Diese fortgesetzte Gleichsetzung von Behinderung als Abweichung von einem als gesund erachteten körperlichen Zustand verweist auf den Beibehalt einer auf medizinischen Kriterien beruhenden Normalitätsorientierung (vgl. Hirschberg 2020, 66). Augenfällig ist zudem, wie viel Raum die Definition der Beeinträchtigung im Verhältnis zu Behinderung der Partizipation infolge der Existenz von Barrieren einnimmt. Zu resümieren bleibt erstens, dass Nichtbehinderung nur über ihre Negation thematisch wird (vgl. ebd., 67). Zweitens, dass damit die binäre Logik von behindert – nichtbehindert als Kategorien der Differenz(ierung) aufrechterhalten wird und sich drittens keine, auch nicht latente, Aussagen zum Konstruktionsprozess des Differenzverhältnisses Dis/Ability aus der gegenwärtigen sozialrechtlichen Definition erschließen lassen. In allen drei Kontexten zeigt sich auf der Ebene des *making disability* entlang einschlägiger Definitionen zu Nicht/Behinderung, dass diese komplexen Konstruktionsprozesse unterliegen, die von Deutungswissen bestimmt werden: Dieses Deutungswissen konstituiert sich erstens aus einer Gemengelage von unbe-

wussten Bildern und Semantiken zu Disability und Behinderung. Dazu kommen zweitens gesellschaftliche Diskurse zur Differenz(ierungs)kategorie Dis/Ability und drittens spielen die unhinterfragten Normalitätsvorstellungen mit den ihnen zugrundeliegenden Normen mit hinein und tragen somit zur Aufrechterhaltung der binären Unterscheidung zwischen behindert und nichtbehindert, fähig und unfähig bei. Durch die Analyse von insbesondere normativen Normen, auf die sich Normalitätsvorstellungen gründen, könnten die Konturen ebendieser sichtbar gemacht werden. Daran anknüpfend können die Dynamiken im Wechselverhältnis Dis/Ability erkannt und analysiert werden. Wie das aussehen kann, wird im folgenden Abschnitt skizziert.

Konstruktionen von Dis/Ability in Interaktionen

„Neue Lehrkräfte braucht das Land“ so die programmatische Schlagzeile von Sattelberger & Matysiak in der Wirtschaftswoche vom 21. April 2021. Was wäre, wenn es dazu bundesweit den Aufruf gäbe „Behinderte, werdet Lehrkräfte!“ (Hirschberg 2015, o.S.)? Welche weiteren alltagsweltlichen sowie bildungs- und inklusionpolitischen Deutungen zu Dis/Ability fließen seitens Schüler*innen, deren Eltern und die mit ihnen agierenden professionellen Akteur*innen fortlaufend in ein vielfältiges Bündel an sozial gesteuerten Tätigkeiten ein? In Anlehnung an das bekannte Konzept des *Doing Gender* (vgl. West/Zimmermann 1987) geht es um die performative Produktion von Dis/Ability, ohne dass diese den daran Beteiligten (immer) bewusst ist (vgl. Köbsell 2016, 91). Die dabei entstehenden alltagsweltlichen und professionellen Konstruktionen von Dis/Ability werden zudem von bildungspolitischen Programmen, wie Lehr- und Lernplänen und von den je konkreten institutionellen Rahmenbedingungen des schulischen Kontextes vor Ort mitbestimmt. Wie das z.B. aussieht, illustriert das Beispiel des Umgangs mit der sogenannten Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). So gelten unruhige Schüler*innen als anstrengend für alle. Sind sie entsprechend diagnostiziert, werden ihre gegenwärtigen Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten sowie ihre Beziehungen zu den Mitschüler*innen und Lehrer*innen als eingeschränkt eingestuft. Die schulrechtlichen Rahmenbedingungen sehen entsprechend die Möglichkeit vor, ihnen einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu zuschreiben. Was auf den ersten Blick als Lösung des ‚Problems‘ erscheint, zeigt auf den zweiten Blick am Fall solcher betroffener Schüler*innen, wie Dis/Ability konstruiert und reproduziert wird (vgl. Hirschberg 2020, 56f.). Abgesehen von den damit einhergehenden Risiken der Stigmatisierung als sogenanntes ‚Inklusionskind‘, bleiben sämtliche Rahmenbedingungen außen vor. Das Kind wird als unfähig markiert, sich ohne diese Hilfe an als normal gesetzte

Fähigkeits- und Leistungserwartungen anpassen zu können bzw. diese zu erbringen. Den Eltern wird zugeschrieben unfähig zu sein, ihr Kind ‚richtig‘ zu erziehen. Viele weitere Praktiken, wie z.B. für den Besuch eines Gymnasiums einen bestimmten Notenschnitt mitzubringen, anstatt andere Maßstäbe des Übergangs zu konstruieren und umzusetzen, verdeutlichen, wie derzeit die Empfehlungen für die weiterführenden Schulen tief von ableistisch geprägten Anforderungen durchzogen sind. Ableistisch gefärbte Erwartungen können sich aber ebenso auf von Beeinträchtigungen betroffenen Lehrkräfte beziehen, was bislang im Fachdiskurs kaum analysiert geschweige intensiv diskutiert wird. Wie dies aussehen kann, wurde von Hirschberg in ihrem diskursanalytischen Aufsatz herausgearbeitet, in dem sie die Prozesse der Konstruktion von Dis/Ability zur sogenannten fähigen Lehrkraft untersucht (vgl. Hirschberg 2015, o.S.).

Ausblick

Mit dem Beitrag sollte aufgezeigt werden, wie komplex sich die Konstruktionsprozesse von Dis/Ability bzw. Nicht/Behinderung als Kategorien der Differenz(ierung) auf den Ebenen des making disability und doing disability gestalten. Auf beiden Ebenen werden sie von unbewussten Bildern und Semantiken bestimmt. Diese bilden die Grundlage von Deutungswissen, das sich noch aus weiteren Quellen speist: Dazu sind gesellschaftliche Diskurse und Repräsentationen zu Dis/Ability bzw. Nicht/Behinderung zu zählen. Daraus generieren sich die in aller Regel unhinterfragten Normalitätstvorstellungen, Ihre Konturen verbleiben jedoch im Chimären. Dafür beeinflussen sie mit den ihnen zugrundeliegenden Normen auf der Ebene des making disability die Konstruktionsprozesse von Dis/Ability bzw. Nicht/Behinderung in den Gesundheits- und Rechtswissenschaften sowie auf der Ebene des doing disability Interaktionen in Bildungskontexten. Dabei nehmen insbesondere die normativen Normen eine Schlüsselrolle ein: Sie äußern sich in der Produktion gesellschaftlicher und schulischer Fähigkeitsordnungen und stützen deren Legitimation. So bleibt zu befürchten, dass eine individualisierende Sicht auf die als behindert und nicht ausreichend fähig markierten Schüler*innen fortbestehen wird, statt die gesellschaftlichen Prozesse und Kontexte systematisch zu analysieren, die Normalitätstvorstellungen konstruieren und dabei soziale (Ungleichheits-)Ordnungen hervorbringen und aufrechterhalten.

So stellen sich der Autorin folgende Fragen: Erstens: Welche Wege sind zu gehen, um Dis/Ability als Kategorie der Differenz(ierung) anders zu konstruieren und vor allem die Konstruktion des Differenzverhältnis von Nichtbehinderung und Behinderung in den Fokus der allgemeinen bildungs- und fachpolitischen Aufmerksamkeit zu rücken? Zweitens: Lassen sich soziale Ordnungen losgelöst von

binärer Logik denken? Denn so intersektional und machtsensibel gedacht und geforscht wird, fragt sich die Autorin, ob damit der Anspruch, Prozesse des Othinging kritisch zu reflektieren tatsächlich einlösbarer wird oder nun weitaus subtiler auch eine ableistische Anforderung darin stecken kann, sich den*diejenigen die nicht Träger*innen klassischer Diferenz(ierungs)kategorien sind, anzupassen?

Literaturverzeichnis

- Brehme, D. (2017): Normalitätskonzepte im Behinderungsdiskurs. Eine qualitative Befragung inklusiv-beschulter Brandenburger Grundschulkinder. Wiesbaden: Springer VS.
- Bruner, C. F. & Dannenbeck, C. (2006): KörperDifferenz: zur Dekonstruktion von Körper und Behinderung in biographischen Erzählungen von Frauen. In: K.-S. Rehberg (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, 1601-1610.
- Buchner, T. & Pfahl, L. (2017): Ableism und Kindheit: Fähigkeitsorientierte Praktiken in Medizin und Pädagogik. In: D. Ampur & A. Platte (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen-Toronto: Barbara Budrich, 210-224.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2021): Referat Information, Monitoring, Bürgerservice, Bibliothek 53107 Bonn, Stand: April 2021.
- Campbell, F., K. (2019): Precision ableism: a studies in ableism approach to developing histories of disability and abledment. In: Rethinking History, 23 (2), 138-156.
- Dannenbeck, C. (2019): Zu kurz gesprungen. Auf dem Weg zu gleichwürdiger Teilhabe und Nichtdiskriminierung? Kritische Anmerkungen zum Inklusionsdiskurs, wie wir ihn kennen. In: B. Thiessen & C. Dannenbeck & M. Wolff (Hrsg.): Sozialer Wandel und Kohäsion. Ambivalente Veränderungsdynamiken. Wiesbaden: Springer VS, 165-180.
- Degener, T. (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In: T. Degener & E. Diehl (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 55-74.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI). (2005): ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Köln: DIMDI.
- Hirschberg, M. (2009): Behinderung im internationalen Diskurs. Die flexible Klassifizierung der Weltgesundheitsorganisation. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hirschberg, M. (2025): Die überausfähige Lehrkraft. In: Zeitschrift für Inklusion, 9 (2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/274>
- Hirschberg, M. (2020): Eine Aufgabe für die Lehre: Analyse der machvollen Konstruktion von Nichtbehinderung. In: C. Nolte (Hrsg.): Dis/ability History goes Public – Praktiken und Perspektiven der Wissensvermittlung. Bielefeld: transcript, 51-75.
- Köbsell, S. (2015): Ableism. Neue Qualität oder >alter< Wein in neuen Schläuchen. In: I. Attia; S. Köbsell & N. Prasad (Hrsg.): Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript, 21-34.
- Köbsell, S. (2016): Doing Dis_ability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten“ werden. In: K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.): Managing Diversity. Wiesbaden: Springer VS, 89-103.
- Lakoff, G. & Wehling, E. (2008): Auf leisen Sohlen ins Gehirn. Politische Sprache und Ihre heimliche Macht. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Link, J. (2013): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Maskos, R. (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 9 (2). Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>.
- Otterbach, M.; Platte, A. & Rosen, L. (Hrsg.) (2016): *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prengel, A. (2014): *Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen*. In: T. Häcker & M. Walm (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Lehrer_innenbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, 27-46.
- Riegel, C. (2016): *Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Rommelspacher, B. (1995): *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda Verlag.
- Sattelberger, T. & Matysiak, U. (2021): *Neue Lehrkräfte braucht das Land!* In *Wirtschaftswoche*, 21. April 2021. Online unter: <https://www.wiwo.de/politik/deutschland/lehrermangel-neue-lehrkraefte-braucht-das-land/27096668.html>.
- Waldschmidt, A. (2020): *Disability Studies. Zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Waldschmidt, A. (2017): *Disability Goes Cultural: The Cultural Model of Disability as an Analytical Tool*. In: A. Waldschmidt; H. Berressem & M. Ingwersenn (Hrsg.): *Disability Studies. Körper – Macht – Differenz*. Vol. 10. *Culture – Theory – Disability. Encounters between Disability Studies and Cultural Studies*. Bielefeld: transcript, 19-28.
- Waldschmidt, A. (2003): *Ist behindert sein normal?* In: G. Cloerkes (Hrsg.): *Wie man behindert wird*. Heidelberg: Edition, 83-101.
- Walgenbach K. (2017): *Doing Difference*. In: M. K. W. Schweer (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Schule und Gesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS, 587-605.
- Wesselmann, C. (2013): *Disability Studies – Perspektiven und Impulse I*. In: *Soziale Arbeit*, 61 (1), 2-8.
- Wesselmann, C. (2017): *Inklusion aus Sicht der Disability Studies*. In: *Inklusion aus dem Blickwinkel der Disability Studies – Perspektiven und Konsequenzen für die Soziale Arbeit*. In: C. Spatscheck & B. Thiessen (Hrsg.): *Inklusion und soziale Arbeit. Teilhabe und Vielfalt als gesellschaftliche Gestaltungsfelder*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 55-66.
- West, C. & Zimmermann, D. H. (1987): *Doing Gender*. In: *Gender & Society*, 1 (2), 125-151.
- Wolbring, G. (2009): *Konvergenz der Governance von Wissenschaft und Technik mit der Governance des „Ableism“*. In: *Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis*, 18 (2), 29-35.

Clemens Dannenbeck

Von der notwendigen Praxis der Kritik in den Disability Studies

Reflexive Selbstpositionierung als praktische Kritik

Ich gehe im folgenden Beitrag davon aus, dass Disability Studies in unhintergebar Weise praxisorientiert sind – nicht nur intentional in ihrem disziplinären Selbstverständnis als politisches Projekt, sondern durch ihren im Kern transdisziplinären Entwurf. Das verleiht den Disability Studies jedoch ein *kritisches* Potenzial nur in dem Maße, in dem es gelingt, den gesellschaftlich durchgesetzten Wissensbestand über Behinderung zu destabilisieren und zu verändern. Mit Blick darauf, wie die seit 2009 ratifizierte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (*UN-BRK*) in einer Migrationsgesellschaft wie der Bundesrepublik Deutschland Anwendung finden und praktische Wirksamkeit entwickeln kann, soll im Folgenden betont werden, dass es in den Disability Studies einer ausgeprägt transdisziplinären und vielstimmigen Perspektive bedarf, um dem skizzierten Selbstverständnis und geteilten Geltungsanspruch entsprechen zu können. Diese transdisziplinär positionierte Vielstimmigkeit bemisst sich in einer Migrationsgesellschaft nicht zuletzt an den Repräsentationschancen aller Menschen, die sich unabhängig von ihrer Herkunft oder ihrem Aufenthaltsstatus als behindert adressiert sehen.

Disability Studies sind nicht einfach eine weitere, inzwischen auch hierzulande breit rezipierte und mittlerweile ansatzweise auch akademisch etablierte Disziplin (Köbsell 2019, 29f), die sich in der Scientific Community immer stärker zu Wort meldet und dabei mehr oder weniger interessante Befunde oder politisch als korrekt(er) einzustufende Beiträge zum Themenfeld ‚Behinderung‘ generiert. Vielmehr stellt die Selbstpositionierung der Disability Studies insofern ein fortlaufend zu reflektierendes ‚Problem‘ dar, als sie zur Umformulierung hegemonialer Perspektivität(en) auffordert. In einer Migrationsgesellschaft schließt das auch vielfältige historisch, sozial und kulturell konfigurierte Bedeutungen von Behinderung als wirkmächtige Differenzkategorien ein. Auch die Frage etwa, ob Disability Studies eher als Forschungsprogramm, als wissenschaftstheoretisch ausgerichteter Diskurszusammenhang, als mehr oder weniger direktes politisches Projekt oder als all dies zugleich begriffen werden sollen, lässt sich zwar unterschiedlich beantworten – ausgewichen werden kann ihr nicht. Transdisziplinäres Denken oder zumindest die Auseinandersetzung mit disziplinären Logiken und

diversen Forschungstraditionen erscheint insofern als konstitutives Moment des Agierens im Namen der Disability Studies und fordert die jeweils eigene Positionierung im Feld der Disability Studies heraus. In einer Migrationsgesellschaft sind dabei sowohl die Kenntnissnahmen international unterschiedlicher Entwicklungstraditionen der Disability Studies erforderlich als auch die unterschiedlichen Erfahrungsbestände derjenigen (Forscher*innen), die sich den Disability Studies zurechnen, wahrzunehmen.

Damit repräsentieren Disability Studies gewissermaßen prinzipiell eine ‚andere‘ – gegenüber ‚traditionellen‘ Theoriepositionen (Horkheimer 1992) – irritierend ‚widerständige‘ Perspektive, zu deren Artikulierung, Wahrnehmbarkeit und Wirkmächtigkeit ihre Vertreter*innen auch intentional beitragen wollen. Diese *anderen* Perspektiven der Wissensproduktion markieren zunächst eine Differenz zu dem, was herkömmlicherweise, bezogen auf den Forschungsgegenstand, wissenschaftliche Geltung beansprucht und in unserer modernen Gesellschaft (die sich ja auch nur zögerlich als Migrationsgesellschaft zu verstehen begonnen hat) als Normalitätsregime die Alltagsannahmen über die gesellschaftliche Wirklichkeit oft unreflektiert prägt.

In modernen Migrationsgesellschaften gilt ‚zunehmende Diversität‘ als Normalitätsmerkmal, wenngleich die gesellschaftliche und soziale Praxis, die daraus resultiert, vielfach gebrochen, oft instabil und nicht selten prekär erscheint. Die (politisch nach wie vor nicht unumkämpfte) Selbstbeschreibung zunehmender Diversität erfordert fortgesetzt gestaltende ‚Lösungen‘ von Inklusionsproblemen (Teilhabe) sowie von Kohäsionsfragen (Zusammenhalt) und lässt den Ruf nach Stabilität und Nachhaltigkeit laut werden – letztlich steht die Zukunftsfähigkeit einer offenen Gesellschaft auf dem Spiel. Transdisziplinäres und transkulturelles Denken bricht dabei mit der unhinterfragt als gegeben erscheinenden dominanten Sicht der Dinge sowie mit den Bedingungen ihres Zustandekommens. Daraus resultierende Positionen hallen gleichzeitig als vielstimmiges Echo der als ‚anders‘ Markierten, welche die Ränder der Denk- und Handlungsräume des vermeintlich offensichtlich Normalen besetzen (Link 2006, 2013), in die Mehrheitsgesellschaft zurück.

Der vorliegende Beitrag möchte die Disability Studies als ein *kritisches* Projekt positionieren, das gestaltend teilhat an den Veränderungen, die eine Migrationsgesellschaft zu gewärtigen hat, nicht zuletzt, weil sie sich vertragsgemäß zu (menschenechtlich begründeter) gleichberechtigter Teilhabe für alle und dem Recht auf Diskriminierungsfreiheit bekennt.

Im transdisziplinären und -kulturellen Blick offenbart sich eine dialektische Interpretation des Verhältnisses von praktisch-wirksam werdendem (politischem) Handeln zu theoretisch und empirisch fundiertem (wissenschaftlichem) Erkenntnisinteresse. Dieser Blick zählt zur Grundvoraussetzung eines kritischen Denkens, das gewillt ist, sich mit der Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit reflexiv

auseinanderzusetzen, die die Produktionsbedingungen von Normalität ‚normalerweise‘ wenig oder nicht hinterfragt, sondern strukturell-organisatorisch zu verschleiern trachtet. In diesem Sinne intervenieren Disability Studies praxiswirksam immer dann, wenn sie sich bestehenden wissenschaftlichen Positionen und politischen Positionierungen gegenüber artikulieren und verhalten, also ihren Beitrag leisten zu einer Verschiebung jeweils (vor)herrschender Perspektiven. Nur und erst darin manifestiert sich der kritisch-politische Anspruch des Projekts der Disability Studies.

Mit Blick auf das Schicksal des ‚Inklusionsgedankens‘ in der Migrationsgesellschaft heißt das: Dieser *kritische* Anspruch wird nicht schon eingelöst durch das Kokettieren mit punktuellen ‚Integrationsgewinnen‘, die manche Menschen mit Behinderungen gegenwärtig etwa im Zuge von Inklusionsdebatten (Becker 2015) für sich verbuchen können – beobachtbar z.B. beim Blick auf die abelistische ‚Entdeckung‘ und gesellschaftliche Neubewertung von spezifischen, ökonomisch verwertbar erscheinenden Ressourcen von ‚Behinderten‘, wie sie z.B. in betriebswirtschaftlich orientierten Managing-Diversity-Ansätzen zum Ausdruck kommen. Dieser Logik entsprechend verstehen sich etwa Kreativ-Teams vorzugsweise dann als progressiv divers, wenn sie Vertreter*innen unterschiedlicher natio-ethno-kultureller (Mehrfach-)Zugehörigkeit, unterschiedlicher sexueller Orientierungen oder auch ‚Menschen mit Behinderungen‘ umfassen. Die dabei zur Anwendung gelangende additive Logik von Differenzkriterien verschleiert gleichzeitig intersektionale Zusammenhänge, reduziert Akteur*innen auf ihre Funktion als Differenzmerkmalsrepräsentanten und offenbart somit ein unterkomplexes und weithin theorieloses Konzept von Vielfalt und Diversität. Demgegenüber wäre der Maßstab für die Einlösung eines kritisch-politischen Anspruchs erst aus Konzepten abzuleiten, die anstreben, die *Rahmenbedingungen* einer *guten* Lebensführung für Körper, die als ‚anders‘ adressiert werden, wirklich zu *verändern*. Eine Migrationsgesellschaft verdeutlicht dabei in besonders auffälliger Weise, dass sich transdisziplinäres und -kulturelles Denken intersektional informieren muss, weil in Wirklichkeit die Markierung des ‚anderen‘ Körpers nie *ausschließlich und isoliert* entlang des Identifikationsmerkmals ‚behindert werden‘ erfolgt.

Teilhabe am Wissenschaftsbetrieb muss für sich genommen noch nicht von selbst auch zu *Veränderungen des* Wissenschaftsbetriebs führen. Insofern wäre die Spezifik der skizzierten Perspektivität darin auszumachen, dass aus einer zunehmenden Integration von Menschen, die sich (u.a.) als behindert adressiert sehen, in Forschungszusammenhänge und Wissenschaftskontexte noch nicht zwangsläufig auf eine programmatische Einlösung des kritisch-emanzipatorischen Anspruchs der Disability Studies geschlossen werden kann. Vielmehr wäre die Teilhabeorientierung mit dem Ziel einer Perspektivenverschiebung erst noch zu verbinden. Damit ginge es nicht nur um Teilnahme an sich, sondern um den Anspruch auf (Um)Gestaltung der Verhältnisse auf Basis erkämpfter Repräsentationsoptionen.

Disability Studies zwischen Kritik der Politik und kritischer Wissenschaft

„Sprechen ist nichts anderes als eine andere Form des Handelns“ (Arendt, 2018, 37). Wie ist das Sagen und Aussprechen mit dem Tun verknüpft? Disability Studies verstehen sich zum einen als politisches Projekt, ohne dabei auf die Funktion „als wissenschaftlicher ‚Arm‘ der politischen Behindertenbewegung“ (Köbsell 2019, 29) reduziert werden zu wollen. Das Verhältnis politischen Handelns (Handeln) zu wissenschaftlicher Praxis (Sprechen) als dialektisches Verhältnis zu begreifen, erzeugt eine unhintergehbare Nähe zu Perspektiven kritischen Denkens, die angesichts gesellschaftlicher Krisen (die Krise der Migrationspolitik, die Krise der Umwelt- und Klimapolitik, die Krise der Demokratie und der offenen Gesellschaft, die ungelöste Soziale Frage) das Problem der *notwendigen* und zugleich unentrinnbaren Situiertheit wissenschaftlicher Tätigkeit erneut in den Blickpunkt rücken. Geoffroy de Legasnerie hat in seiner Schrift „Denken in einer schlechten Welt“ (2018) öffentlichkeitswirksam darauf verwiesen, dass Zeiten politischen Rollbacks die Komfortzone eines sich als wertfrei inszenierenden Wissenschaftsverständnisses radikal in Frage stellen (müssen). Die Frage nach dem Nutzen wissenschaftlicher Tätigkeit kann nicht ausgeblendet werden, soll Wissenschaft zu kritischem Denken und emanzipatorischer Aufklärung beitragen. „Weil wir in einer ungerechten, kritikwürdigen Welt leben, gibt es keine Neutralität“ (De Legasnerie 2018, 9).

Wenn Professionalität in diesem Sinne immer schon veränderndes (also politisches) Handeln ist, gilt es, die Formen professionellen wissenschaftlichen Handelns in ihrer Wirkung auf die gesellschaftlichen Bedingungen fortlaufend zu reflektieren – eine Positionierung, die als Basis kritischer Wissenschaft gelten mag. In dieser Hinsicht gewinnt die Forderung nach Transdisziplinarität und Transkulturalität in den Disability Studies Gestalt, die sich wesentlich von konventionellen Vorstellungen interdisziplinären Austauschs oder multidisziplinärer Zusammenarbeit unterscheidet. Eine transdisziplinäre Vorstellung von Wissenschaft ermöglicht es, die überkommenen vielfältigen Perspektiven der traditionellen Wissenschaftsdisziplinen auf ihre untersuchten und zu untersuchenden Forschungsgegenstände und -themen hin zu befragen und sich dadurch eine Reflexionsressource zu erschließen, die die Voraussetzungen und Mechanismen der wissenschaftlich-rationalen Konstruktion von Wirklichkeit durchschaubar zu machen verspricht. Wenn Disability Studies also die Bedingungen von verkörperter ‚Normalität‘ und binärer Denktradition entsprechender Formen der Abspaltung aller ‚Fremdheit, ‚Andersartigkeit‘ und ‚Nicht-Normalität‘ wissenschaftlich zu dekonstruieren trachten, erscheint dieses Vorhaben auch als eine Kritik der Wissenschaftsdisziplinen, die unser Wissen um die gesellschaftliche Wirklichkeit maßgeblich bestimmen.

Ein Beispiel für den Gain (Mehrwert) von Transdisziplinarität: Man muss Hannah Arendts „*Sprechen*“ nicht an lautsprachliches Vermögen knüpfen. So sehen sich Gehörlose, die sich einer Deaf Community zuordnen und die verkörperte Differenz der Gehörlosigkeit ihrem Selbstverständnis nach als erweiterte Kampfzone um kulturelle Anerkennung auffassen, audistischer Diskriminierung ausgesetzt, die auf einer gesellschaftlich unreflektierten „Überlegenheit von Sprache und der Repression nicht-phonetischer Kommunikationsformen“ (Bauman 2004, 2 44) gründet. In einer Kritik des Audismus begegnen sich unterschiedliche Disziplinen – Disability Studies und Deaf Studies, rehabilitationswissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Positionen u.a. – in einem Diskursraum, der erst durch eine transdisziplinäre und -kulturelle Perspektive eine wirklich kritische Reflexionsebene erreichen kann. Transdisziplinarität und -kulturalität ermöglicht es etwa, Audismus als verdecktes Herrschaftsinstrument der Mehrheitsgesellschaft zu analysieren und zugleich in der Kritik des Audismus Reproduktionsrisiken kulturalistischer und essentialistischer Denkmuster auszumachen (Vollhaber 2019). In der Auseinandersetzung um die Definitionsmacht wirklichkeitserschließender Sprache und Sprachmodi sowie deren Aneignungspraxen in Abhängigkeit von jeweils gesellschaftlich und sozial gewährten Repräsentationsoptionen zeigt sich die Verfassung der politischen Praxis der Migrationsgesellschaft im Umgang mit Inklusion und Exklusion. Wem wird eigentlich Sprachfähigkeit (im Sinne der Chance, Geltung beanspruchende Erkenntnisse über die Wirklichkeit ‚formulieren‘ zu können) unter welchen herrschenden Bedingungen (Dominanzverhältnissen) attestiert und wie sind diese Mechanismen der Zubilligung gesellschaftlich legitimiert (Attia 2015)? Das kulturell durchgesetzte Maß, in dem das Sprechen-Können an ein Sprechen-Dürfen gebunden ist, enthüllt den Grad an (in diesem Beispiel auditiv geprägtem) Abelismus, dem sich die Gesellschaft unterworfen hat, jenseits aller politisch und disziplinär hochgehaltener Inklusionsrhetorik (Becker 2015). So gesehen ist jede Handlungspraxis, die sich dem entgegenstellt, immer auch schon ihrerseits *politische* Praxis – eine Praxis also, die auf Veränderung zielt oder zumindest auf die prinzipielle Möglichkeit der Veränderung verweist (Hetzl 2012).

Eine konsensfähige theoretische Position der Disability Studies könnte heute lauten: Ihr Forschungsthema und -gegenstand seien die verkörperten Macht- und Wissensdiskurse, -bestände und -verhältnisse, die in einer (kulturellen) Praxis der Behinderung resultieren und – differenztheoretisch gefasst – den wirkmächtigen Vollzug einer Unterscheidung zwischen Normalität und Abweichung exekutieren und aufrechterhalten (Waldschmidt/Schneider 2007). Unter dieser Voraussetzung ist im Rahmen der Disability Studies eine Position des grundsätzlichen Ein- und Widerspruchs proklamiert – mit Konsequenzen sowohl in disziplinär-theoretischer wie in praktisch-forschungsbezogener Hinsicht. Im Namen der Disability Studies stehen Ordnung und Traditionen überkommener Fachdisziplinen mit

ihren Forschungsgegenständen und -ausrichtungen nicht weniger auf dem Prüfstand als die (begrenzte) Vielfalt ermöglichter Lebensführungen und –bedingungen, einschließlich der herrschenden Verhältnisse, denen sie sich verdanken. Eine in diesem Sinne verstandene Ausrichtung der Disability Studies fühlt sich gewissermaßen ihrem spezifischen (kritischen) Praxisbezug verpflichtet – was hierzulande möglicherweise offensichtlicher ist als in der angelsächsischen Theorietradition der Disability Studies, in der Colin Barnes, Mike Oliver und Len Barton (2002) zwar ein zunehmend *interdisziplinäres* Verständnis beobachten, die Disability Studies jedoch schwerpunktmäßig nach wie vor als disziplinär soziologisch ausgerichtet beschreiben (Barnes et al. 2002, 1). Könnte man die US-amerikanische Tradition der Disability Studies vor dem Hintergrund ihres bürgerrechtlichen Entstehungskontexts unter die Überschrift ‚Antidiskriminierung‘ stellen und die angelsächsische unter den Begriff der ‚Gleichstellung‘, wäre angesichts der Notwendigkeit im deutschsprachigen Raum die Geschichte der Sonderbehandlung von Menschen mit Behinderung zwischen der Aberkennung des Lebenswerts, fürsorglicher Belagerung und normalisierender Förderung um den Preis der Segregation zu berücksichtigen, folgender Vorschlag zu machen: Disability Studies wären als kritisches Projekt in einer Migrationsgesellschaft zu entwerfen, die macht- und herrschaftskritisch Diskriminierungsrisiken entgegentritt und gleichwürdige Teilhabe für alle anstrebt. 2005 konstatierte in diesem Sinne Anne Waldschmidt:

„Die Konturierung eines kulturellen Modells von Behinderung neben dem sozialen Paradigma bietet sich als erster Schritt an, um der Interdisziplinarität der Disability Studies gerecht zu werden, schließlich zeichnen sie sich durch die Kooperation von Kultur- und Sozialwissenschaften aus. Geht es um die wissenschaftliche Fundierung der Disability Studies, muss man sich allerdings darüber im Klaren sein, dass Modelle immer nur konzeptionelle Startpunkte abgeben können. Die Modellbildung ist hilfreich zur Entwicklung einer eigenen Perspektive, sie kann aber Theoriebildung nicht ersetzen; und vor allem letztere ist es, die auch in Deutschland in Angriff genommen werden sollte“ (Waldschmidt 2005, 28)

Möchte man nach knapp 20 Jahren der Rezeption internationaler Disability Studies und organisatorischer Institutionalisierung von Disability Studies im deutschsprachigen Raum ein Zwischenresümee ziehen, bietet es sich an, die Entwicklung des Diskurses, des Forschungszusammenhangs und des disziplinären Implementierungsprozesses am (gesellschafts)kritischen Anspruch und dessen Ansätzen zur Einlösung zu messen. Erkennen lassen müsste sich, ob und inwieweit die Selbstbeschränkung auf realpolitische Integrations- und Aufklärungserfolge überwunden und stattdessen die Frage nach der Veränderung der dominanten Praxis des Umgangs mit verkörperter Differenz in der Migrationsgesellschaft fokussiert werden konnte. Dennoch scheint das Denken des praxiswirksamen Zusammen-

hangs zwischen theoretischer Grundlegung, transdisziplinärem und -kulturellen Selbstverständnis und (kritischer) Handlungsorientierung auch im Diskurs der Disability Studies bisweilen zu verschwimmen. An eine Forschungspraxis, die sich den Disability Studies zuordnet, wäre jedoch die Forderung zu stellen, diesen Zusammenhang als Anspruch zu (re)artikulieren und fortlaufend zu verfolgen: „Disability Studies, like ethnic, women’s, and gay and lesbian studies has developed from a position of engagement and activism rather than one of detachment“ (Barnes et al 2002, 2).

Die Perspektive einer Wissenschaftspraxis als Macht- und Herrschaftskritik

Die konstitutive Praxisorientierung der Disability Studies gründet sich in der Einsicht in die Notwendigkeit, eine Praxis transparent zu machen, die durch machtvoll eingeschriebene Körperpraktiken gekennzeichnet ist und dabei Grenzbeziehungen zwischen behindert/nicht behindert, gesund/krank und normal/abweichend nicht nur als bloße Heterogenitäts-, sondern zugleich als Differenzkriterien begreifen (vgl. Waldschmidt 2003). Das soll heißen, Behinderung oder chronische Krankheit sind nicht nur sozial und kulturell stets aufs Neue hergestellte bloße ‚Unterscheidungen‘, die als Momente von (mal belastender, mal willkommener oder bereichernder) Vielfalt (Heterogenität) zu beschreiben und zu begreifen sind, sondern immer auch Ausdruck einer Bezeichnungspraxis zur Reproduktion hierarchischer Ordnungen (Differenzsetzung) und deren Legitimierung. Aus beiden Aspekten ein und desselben Verhältnisses (Heterogenität und Differenz) resultieren spezifische Aufgaben und Funktionen der Disability Studies. Hierzu zählen die (empirische) Analyse der gesellschaftlich wirksamen Unterscheidungspraxen sowie der ihnen zugrundeliegenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse, ein (politischer) Einsatz für die Anerkennung von verkörperter Vielfalt (Heterogenität) auf einer macht- und herrschaftskritischen Grundlage sowie eine (theoretische) Kritik der Logik praktischer Differenzsetzung mit dem Ziel ihrer (Re)Politisierung und damit Veränderung. Damit sind Disability Studies programmatisch als Forschungszusammenhang, Diskurszusammenhang und politisches Projekt entworfen. Alle drei Merkmale des Wissenschaftsprogrammes der Disability Studies weisen praxeologische Bezüge auf und markieren insofern eine Aufforderung zu intervenierendem Handeln. Diese besteht in der Annahme, dass die heterogenitäts- und differenztheoretisch aufgefassten gesellschaftlichen, sozialen und soziokulturellen Verhältnisse als ‚hergestellte‘ Verhältnisse *prinzipiell veränderbar*, und insofern als kontingent begriffen werden. All das, was dieser Kontingenz entzogen

ist, beschreibt ein Feld jenseits von Praxis, das gewissermaßen das Wissenschaftsprogramm der Disability Studies rahmt und begrenzt.

Während eine interdisziplinäre oder -kulturelle Perspektive gemeinhin an einem Mehr an Erkenntnissen durch kooperationsbedingte Horizonterweiterung interessiert ist, setzt der hier skizzierte Anspruch auf das Moment des kritischen Gegenlesens der Wirklichkeitskonstruktionen und Wissensproduktionen, welche die traditionelle Arbeitsteilung des Wissenschaftsbetriebs in ihrer gesellschaftlichen Situiertheit weitgehend im Unreflektierten belassen. In diesem Sinne ist mit Transdisziplinarität und -kulturalität Macht- und Herrschaftskritik verbunden, die zu praktischer Wirksamkeit tendiert. Am Beispiel von „Disability History“ (Lingelbach/Schlund 2014) etwa kann gezeigt werden, dass es nicht nur um eine *Ergänzung* hegemonialer Geschichtsschreibungen geht, sondern um die reflektierende Betrachtung auch kulturell-dominanter Positionen aus dem Blickwinkel derjenigen, die mit ihren Körpern die Resultate der disziplinär hergestellten und immer wieder reproduzierten Differenzpraktiken repräsentieren. Deren Bedeutung liegt in einer Migrationsgesellschaft auf der Hand. Insofern es gelingt, den Objektsstatus von betrachteten Körpern disziplinär zu überwinden, proklamieren Disability Studies für Menschen mit adressierten Behinderungen einen Subjektstatus, der sie wissenschaftlich zu Akteur*innen und gesellschaftlich zu (stimm) berechtigten Repräsentant*innen werden lässt. Damit verbunden ist ein Anspruch auf die Reformulierung hegemonialer Texte, welcher die durchgesetzten kulturellen Muster verkörperter Differenzen dekonstruiert und somit ihre um Festschreibung bemühte Bedeutung für Inklusion und Exklusion destabilisiert und verschiebt.

Die im sozialen Modell von Behinderung getroffene Unterscheidung zwischen *impairment* (Schädigung) und *disability* (Behinderung) interessiert – unabhängig von der jeweiligen inhaltlichen Aufladung, die sie im Einzelnen erfährt – in erster Linie als wirkmächtige Unterscheidungs-*Praxis*. Es geht also nicht so sehr um die Frage, was nun im Einzelnen an einer individuellen, weil nicht oder nur mit Mitteln und unter Einsatz medizinisch-technischen Fortschritts beeinflussbaren Schädigung als biologisch-körperliche Konsequenz eines persönlichen Schicksals im Unterschied zu den sozialen Folgen einer daraus resultierenden Behinderung gelten soll. Es geht vielmehr um die Analyse der Praxis dieser Unterscheidung selbst – als sozio-kulturell eingeschriebene Praxis (Waldschmidt 2005). Zum Bestandteil der Analyse dieser Unterscheidungspraxis zählen die Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die sie ihrerseits erst ermöglichen und in ihrer individuell spürbaren Wirksamkeit bestimmen. Zwischen welchen paradigmatischen Konfliktlinien sich kritische Theoriepositionen bewegen, zeigt Mai-Anh Boger mit Bezug auf den Inklusionsdiskurs in ihrem insgesamt dreibändigen Grundlagenwerk (2019). Die Analyse der Unterscheidungspraxis hat ihre Orte und (Handungs)felder, je nachdem, wie praxisorientiert sich Disability Studies in dieser Hinsicht verstehen

wollen. In dieser Hinsicht wäre Anwendungsorientierung geboten – als Anspruch, Unterscheidungspraxen in sämtlichen Lebensbereichen, auf allen gesellschaftlichen Ebenen und im Sinne einer transdisziplinären Perspektive zu untersuchen.

Das Risiko von Affirmation und Reproduktion des Bestehenden

Der Diskurs der Disability Studies war in nicht unerheblichem Maße geprägt von der Auseinandersetzung mit dem Dilemma, einerseits jegliche Form der behinderungskonnotierten Differenzsetzung zu hinterfragen und anzugreifen, andererseits dies aber aus einer (mehr oder weniger) unhintergehbaren Position heraus zu tun, die eben diese (nunmehr kulturell buchstabierte) Differenzsetzung wiederum repräsentierte. Hier erweisen sich die Disability Studies als anschlussfähig an Diskursstrategien der Cultural Studies, die die Bedeutung der Erfahrung (im Sinne von Betroffenheit) in ihrer politischen Relevanz betonen. Die Reklamierung des Subjektstatus durch als behindert adressierte Männer und Frauen im Sinne der Disability Studies erfolgt aus einer janusköpfig situierten Erfahrung der Betroffenheit heraus, die aus dieser zugleich Widerständigkeitsressourcen und -potenziale ableitet. Mit Blick auf Migrationserfahrungen zielte Stuart Hall (2018) auf Repräsentationspolitiken im Sinne einer strategisch eingesetzten Politik der Differenz. In diesem Zusammenhang erweisen sich die Debatten zwischen Disability Studies und Deaf Studies als besonders aufschlussreich. Im Kontext der Deaf Community wird das Verhältnis einer homogenisierten Mehrheitskultur zum (Gegen-)Entwurf einer eigenständigen Gehörlosenkultur problematisiert. Hier erschöpft sich der Kampf um allgemeine Anerkennung der Gebärdensprache nicht in der Zielsetzung, gesellschaftliche Teilhabeerfolge anzustreben, sondern bezieht sich auf einen exklusiven erfahrungsbasierten Anspruch auf kulturelle Eigenständigkeit und Selbstvertretung. Jürgen Homann und Lars Bruhn (2007) verstehen Deaf Studies dabei ebenfalls als kritisches gegen-kulturelles Modell:

„Die Frage ist (...), ob die Gehörlosenkultur als ‚Gegenkultur‘ zu herrschenden Normen und Wertesystemen der Mehrheitsgesellschaft auch zukünftig in der Lage sein wird, (...) progressiv zu wirken“ (Homann/Bruhn 2007, 289).

Auf die Frage der Repräsentation im Wissenschaftsbetrieb antworten Disability Studies forschungspraktisch in erster Linie mit der Forderung nach Partizipation. Partizipative Forschung schließt bewusst die Beteiligung von als behindert adressierten Menschen in den Forschungsprozess über dessen gesamten Verlauf ein. Von der Entwicklung der Forschungsidee, der Definition des Forschungsgegenstands, der Planung des Forschungsprogramms und Untersuchungsdesigns bis zur Phase der Datenerhebung, -auswertung und Ergebnissicherung sowie der Disse-

mination der Befunde. Partizipation im Sinne von Beteiligung erhebt dabei einen Anspruch, der von bloßer partieller und phasengebundener Integration bis hin zur Trägerschaft des Projekts reichen kann. Insofern erweist sich im jeweils praktizierten Verständnis von Partizipation selbst wiederum das Maß an kritischem Veränderungspotenzial, das der eigenen Praxis eingeschrieben ist. Denn partizipative Forschung stellt immer zwei gesellschaftliche Bedingungen in Frage: Zum einen strukturell die zuschreibungsbedingt ungleiche Position von als behindert adressierten Menschen im Wissenschaftsbetrieb und zum anderen die Rolle bzw. den Status der Teilhabenden im Forschungsprozess. Während ersteres darauf verweist, dass Menschen mit adressierten Behinderungen aufgrund ihrer Benachteiligungen im Bildungssystem im Wissenschaftsbetrieb strukturell unterrepräsentiert sind (oder ihnen die Kompetenz abgesprochen wird) und damit die Aussicht auf die Durchsetzung von Forschungsperspektiven im Sinne der Disability Studies überschaubar sind, zeigt der zweite genannte Aspekt, dass Partizipation nicht an sich bereits eine Verschiebung von Repräsentationen bedingt, sondern unter ‚alibimäßigen‘ Vorzeichen sogar affirmativ die Bedeutung der Differenz behindert/nicht behindert reproduzieren kann. Partizipation erfährt somit zum einen ihre Grenze in den gesellschaftlich durchgesetzten Bedingungen vorhandener Ressourcenaneignungschancen für Menschen mit Behinderung und zum anderen im gesetzten Anspruch, eigene Forschungsinteressen zu artikulieren und zu verfolgen.

Fazit

Muss, kann und soll Wissenschaft in den Dienst genommen werden oder sich gesellschaftspolitischen Zielen verschreiben? Soll sie etwa der Emanzipation von Menschen dienen, die von gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen ausgeschlossen sind? Ist jegliche Form von Forschungspraxis einem empirischen Objektivitätsverständnis verpflichtet, das die eigenen Voraussetzungen, Kontexte und Bedingtheiten ignoriert und sich mit der interesselosen Beschreibung dessen, was ist, zufriedengeben kann? Von der jeweiligen wissenschaftstheoretischen Selbstverortung hängt weitgehend ab, inwiefern sich die Disability Studies als kritische Disziplin bewähren werden.

Disability Studies haben – dieses Resümee ist nach 15 Jahren akademischer Etablierung der Disziplin – aktuell (immer noch und erneut) mit Gegenwind zu rechnen. Ihm gilt es zu trotzen, um widerständige Positionen zwischen Emanzipation und Vereinnahmung erarbeiten zu können und um einzutreten gegen gesellschaftliche Entwicklungen, die protonormalistischen Positionen (Link, 2006, 2013) eine Renaissance verschaffen, die sich stark an Normativitäten orientieren und Grenzverletzungen als zu sanktionierende Abweichungen diskreditieren. Analog

zu beobachtbaren Entwicklungen im Inklusionsdiskurs, besteht die Gefahr der unkritischen akademischen Vereinnahmung, einer Umarmungsstrategie durch (selbst)bewusst reflexiv-geläuterte Sonderdisziplinen, die sich Forschungsstrategien und -ansätze der Disability Studies in entpolitizierender Weise aneignen. Dies äußert sich auch in einer disziplinären Strategie der Immunisierung gegen Kritik mit dem Ziel der disziplinären Selbstbehauptung. Entpolitizierung droht dabei der Preis zunehmender Etablierung in akademischen Kontexten unter der Bedingung der Enteignung des kritischen Anspruchs zu sein.

Literaturverzeichnis

- AGDS (Arbeitsgemeinschaft Disability Studies in Deutschland. Online unter: <http://www.disabilitystudies.de>.
- Arendt, H. (2018): *Die Freiheit, frei zu sein*. München: dtv.
- Attia, I. (2015): Geteilte Erinnerungen. Global- und beziehungs-geschichtliche Perspektiven auf Erinnerungspolitik. In: I. Attia; S. Köbsell & N. Prasad (Hg.): *Dominanzkultur reloaded*. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript, 75-88.
- Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. (Ed.) (2002): *Disability Studies Today*. Polity Press. Cambridge, Oxford: Malden.
- Bauman, D. (2004): Audism: Exploring the Metaphysics of Oppression. In: *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (2), 239-246.
- Becker, U. (2015): *Die Inklusionslüge*. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Boger, M.-A. (2019): *Theorien der Inklusion*. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.
- Lagasnerie, G. de (2018): *Denken in einer schlechten Welt*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Hall, S. (2018): *Das verhängnisvolle Dreieck*. Rasse Ethnie Nation. Berlin: Suhrkamp.
- Hetzel, M. (2012): Eine Herausforderung für das, was ist – Zum Begriff Kritik. In: K. Rathgeb (Hrsg.): *Disability Studies*. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Wiesbaden: Springer VS, 21-29.
- Homann, J. & Bruhn, L. (2007): Disability Studies und Deaf Studies. Kohärenz, Interdependenz und Widersprüchlichkeiten zweier neuer Disziplinen. In: *Das Zeichen*. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser, 76, 288-295. Online unter: http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/homann_bruhn_disability_deaf_studies.pdf.
- Horkheimer, M. (1992): *Traditionelle und Kritische Theorie: Fünf Aufsätze*. Frankfurt a.M.: Fischer Wissenschaft.
- Köbsell, S. (2019): 50 behindertenbewegte Jahre in Deutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Menschen mit Behinderungen, 69 (6-7), 24-30.
- Lingelbach, G. & Schlund, S. (2014): *Disability History*. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung. Online unter: http://docupedia.de/zg/Disability_History.
- Link, J. (2006): *Versuch über den Normalismus*. Wie Normalität produziert wird (3. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Link, J. (2013): *Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart*. Göttingen: Wallstein.
- Vollhaber, T. (2019): *Deaf Studies neu denken*. Essay. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Menschen mit Behinderungen, 69 (6-7), 42-46.

- Waldschmidt, A. (2003): Ist Behindertsein normal? Behinderung als flexibel-normalistisches Dispositiv. In: G. Cloerkes (Hrsg.): *Wie man behindert wird*. Heidelberg: Winter, 83-101.
- Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung?. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29 (1), 9-31. Online unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1877/ssoar-psychges-2005-1-waldschmidt-disability_studies_individuelles.pdf?sequence=1.
- Waldschmidt, A. & Schneider, W. (Hrsg.) (2007): *Disability Studies, Kulturosoziologie und die Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript.

**Eine Anfrage an Differenznarrative
DisAbility und die Konstruktion von Behinderung
Zur Intersektion von Migration und DisAbility**

Robel Afeworki Abay

Rassismus und Ableism: Same, Same but Different? Intersektionale Perspektive und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit in der Dominanzgesellschaft

Einführung

Die Rezeption und Weiterführung des Intersektionalitätskonzepts, das aus dem *Black Feminism* Ende der 1980er Jahre von der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw eingeführt wurde, erfährt gegenwärtig eine erhöhte wissenschaftliche Aufmerksamkeit im deutschsprachigen Raum (vgl. Korntheuer/Afeworki Abay/Westphal 2021). Dabei lässt sich zwar ein verstärktes Engagement für die Intersektionalitätsforschung an der Schnittstelle Behinderung und Migration/Flucht beobachten (vgl. Amirpur 2016; Westphal/Wansing 2019; Korntheuer 2020). Viele methodologische und forschungsethische Fragen, insbesondere aufgrund der Vernachlässigung der Differenzkategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung, bleiben jedoch weiterhin offen (vgl. Otten/Afeworki Abay 2022; Korntheuer/Afeworki Abay/Westphal 2021). Dies liegt u.a. darin begründet, dass kritische Analysen sozialer Ungleichheitsverhältnisse vorwiegend durch die klassischen gesellschaftlichen Differenzlinien (*„Race“, „Class“, „Gender“*) erfolgt und dabei Behinderung als Differenzkategorie in der deutschsprachigen Intersektionalitätsforschung bislang noch wenig Berücksichtigung findet (vgl. Waldschmidt 2010), obwohl Behinderung zu den „gesellschaftlich relevanten Strukturkategorien“ (Schildmann/Schramme/Libuda-Köster 2018, 54) gehört.

Im vorliegenden Beitrag werden daher in einem ersten Schritt mögliche Verschränkungen von institutionalisiertem Rassismus und Ableism¹ erläutert, um die Kontingenz sozialer Ungleichheitsverhältnisse mittels intersektionalitätstheoretischer Perspektive zu reflektieren. In einem weiteren Schritt werden Implikationen einer wechselseitigen Betrachtung der beiden Diskriminierungs- Ausgrenzungsphänomene, sowohl für die deutschsprachige Intersektionalitätsforschung an der Schnittstelle Behinderung und Migration/Flucht als auch für die sozialpädagogische Praxis, herausgearbeitet. Um nicht bei der Problematisierung beste-

1 Das von Fiona Kumari Campbell (2009, 5) geprägte Konzept Ableism bezeichnet: „A network of beliefs processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as a perfect, species-typical and therefore essential and fully human. Disability then is cast as a diminished state of being human.“

hender Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnisse stehen zu bleiben, werden abschließend theoretische Überlegungen zum Konvivialismus als potenzieller Ausweg aus der meritokratischen Leistungsgesellschaft erläutert.

Status Quo: Zugang zu Erwerbsarbeit an der Schnittstelle Behinderung und Migration/Flucht

Im Hinblick auf die Zugangsvoraussetzungen des allgemeinen Arbeitsmarkts kann insgesamt argumentiert werden, dass trotz der Forderung des Art. 27 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), einen inklusiven Arbeitsmarkt zu schaffen (vgl. Hirschberg 2018), keine nachhaltige Verbesserung festzustellen ist (vgl. Biermann 2015). Die Aussicht auf eine Erwerbsarbeit, die nicht nur dauerhafte ökonomische Existenzsicherung, sondern auch gesellschaftliche Anerkennung mit sich führt, ist für viele Menschen mit Behinderungserfahrungen entsprechend äußerst gering (vgl. Schreiner 2017; Wansing et al. 2016; Jochmaring 2019). Somit bleibt für sie vorwiegend eine Beschäftigung in Sondereinrichtungen wie z.B. Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM). Als besonders prekär stellen sich hierbei die Zugangsvoraussetzungen des allgemeinen Arbeitsmarkts für die Personengruppe BIPoC² mit Behinderungserfahrungen (vgl. Pieper 2016; Afeworki Abay 2020).

Ausgehend von dem aktuellen Forschungsstand lässt sich feststellen, dass trotz des in den vergangenen Jahren zunehmenden Forschungsinteresses für die Schnittstelle Behinderung und Migration/Flucht, über die gesellschaftliche Teilhabe von BIPoC mit Behinderungserfahrungen sowie sich potenziell wechselseitig verstärkender Exklusionsrisiken nicht viel bekannt ist (vgl. Korntheuer 2020). Zu den Bedingungen der Teilhabe und Ausgrenzung beim Zugang zu Erwerbsarbeit dieser Personengruppe liegen ebenfalls unzureichende empirische Erkenntnisse vor (vgl. Afeworki Abay 2020). Die vereinzelt vorliegenden theoretischen Erkenntnisse liefern jedoch diverse Hinweise auf mehrdimensionale Ausschluss- und Diskriminierungserfahrungen von BIPoC mit Behinderungserfahrungen auf dem

2 Innerhalb des vorliegenden Beitrags wird die kollektive Selbstbezeichnung BIPoC (Black, Indigenous and People of Color) der einseitigen Zuschreibung ‚Migrationshintergrund‘ vorgezogen, da mit dem letzteren der sprachliche sowie analytische Fokus auf die Migrationserfahrungen der auf eine homogenisierende Weise subsumierten Personengruppe ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ verengt und der erlebte Rassismus nicht hinreichend thematisiert wird (Ha, Lauré al-Samarai/Mysorekar 2007, 37). Der emanzipatorische Begriff hingegen erweist sich als besonders geeignet, einen macht- und rassismuskritischen analytischen und politischen Rahmen zu schaffen (vgl. ebd., 13), indem Unterschiede, Gemeinsamkeiten sowie Überlagerungen unterschiedlicher Unterdrückungsverhältnisse und Ausbeutungszusammenhänge von BIPoC in einem postkolonialen Kontext thematisiert werden (vgl. ebd., 38).

allgemeinen Arbeitsmarkt. Die zentralen Erkenntnisse des aktuellen Forschungsstands über die intersektionalen Zugangsbedingungen des allgemeinen Arbeitsmarkts lassen sich vereinfacht in soziofamilialen, individuellen und strukturellen Kontextfaktoren zusammenfassen, die zur fortschreitenden Prekarisierung der biographischen Verläufe von BIPOC mit Behinderungserfahrungen beitragen. Exemplarisch veranschaulicht Abb. 1 die zentralen Aspekte der Kontextfaktoren auf der Strukturebene.

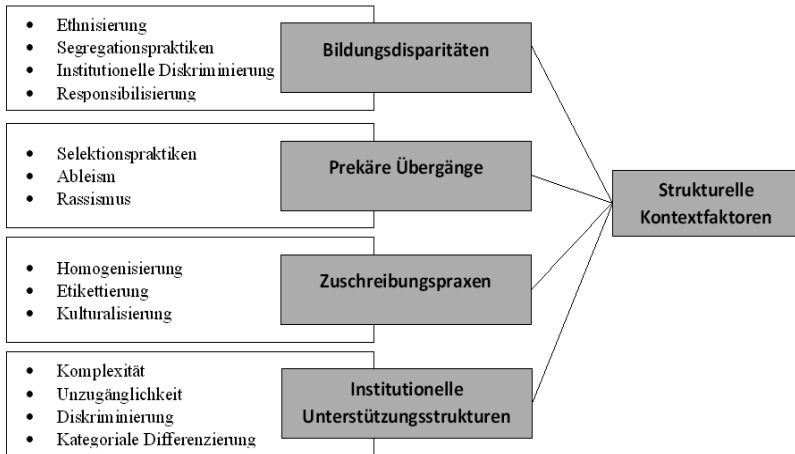


Abb. 1: Strukturelle Kontextfaktoren der Erwerbsarbeit an der Schnittstelle Behinderung und Migration/Flucht (eigene Darstellung).

Zunächst wird anhand zweier ausgewählter zentraler Aspekte struktureller Kontextfaktoren exemplarisch erläutert, welche Bedingungen der Teilhabe von BIPOC mit Behinderungserfahrungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt relevant sind: die separierende und restriktive Praxis institutioneller Unterstützungsstrukturen und die homogenisierenden und kulturalisierenden Zuschreibungspraxen.

Separierende und restriktive Praxis institutioneller Unterstützungsstrukturen

Aufgrund der bestehenden zielgruppenspezifisch ausgerichteten Beratungs- und Unterstützungsangebote zeigen sich die Zugangswege in die Ausbildung und in den Beruf für Menschen mit Behinderungserfahrungen und für BIPOC sehr vielfältig und nicht immer transparent. So existieren verschiedene Fördersysteme und sozialpädagogische Berufsorientierungsmaßnahmen für vermeintlich unterschiedliche Gruppen wie ‚sozialbenachteiligte‘ und ‚behinderte‘ Menschen „mit jeweils unterschiedlichen rechtlichen, finanziellen, administrativen und professionellen Strukturen, Programmen und Handlungslogiken“ (Wansing et al. 2016, 80). Allerdings unterscheiden sich die beiden Personengruppen „nur noch über

klassifikatorische Zuschreibungen und Förderwege“ (Bojanowski 2012, 2). Vor diesem Hintergrund ist grundsätzlich zu hinterfragen, inwieweit diese kategoriale Differenzierung überhaupt notwendig ist, wenn von einem menschenrechtlich basierten Inklusionsverständnis ausgegangen wird, welches sich auf verschiedene Dimensionen von Heterogenität und ihre Konstruktion (z.B. unterschiedliche Formen von Behinderungen und sozialer sowie ethnisch-nationaler Herkunft) bezieht. Durch das weite Verständnis von Inklusion und den damit einhergehenden Verzicht auf zielgruppenspezifische Kategorisierungen und Etikettierungen scheint die institutionelle Logik der separierenden Praxis der Fördermaßnahmen möglicherweise obsolet zu sein.

Innerhalb einer kapitalistisch strukturierten Gesellschaft werden dominante Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse in Normalisierungspraktiken, Normalitätsvorstellungen, Institutionen und Alltagshandeln eingelassen (vgl. Rommelspacher 1995). Dabei wird zumeist ein Verständnis einer scheinbaren ‚deutschen Leitkultur‘ aufgerufen, welches in vielerlei Hinsicht mit Vorstellungen u.a. von Rassismus, Ableism und Heteronormativität einhergeht (vgl. Winker/Degele 2009). Insbesondere Angehörige der sog. sichtbaren Minderheiten (*Visible Minorities*) werden dabei vielfältigen Ausgrenzungserfahrungen mittels rassifizierter und ableistisch codierter Differenz ausgesetzt. Im Ergebnis werden zum einen die hier stattfindenden Diskriminierungen entlang von Ableism und Rassismus unsichtbar gemacht und somit hegemoniale Strukturen der Dominanzgesellschaft aufrechterhalten. Zum anderen werden dabei die eingeschränkten und ungleich verteilten Teilhabechancen der betroffenen Gruppen wie z.B. BIPOC mit Behinderungserfahrungen im Zugang zur Erwerbsarbeit mit bestimmten Formen der Responsibilisierung schulischer (Miss-)Erfolge in Verbindung gebracht, auf die individuelle Ebene verlagert und häufig über kulturelle und psychosoziale Eigenschaften kollektiv begründet: Dabei werden Besonderheiten und Unterschiede fixiert und den von der allgemeinen Norm abweichenden Jugendlichen „der Eindruck vermittelt, dass sie aufgrund eigener Leistungsmängel bzw. geringer Begabung für ihr Scheitern selbst verantwortlich sind“ (Leiprecht/Lutz 2015, 283). Derartig kulturalisierende Zuschreibungen in Bildungs- und Übergangskontexten gehen oftmals mit Prozessen der Ethnisierung in der Ungleichheitsforschung einher (vgl. Hormel 2013; Skrobaneck 2015). Auf diese Weise werden strukturelle Unzulänglichkeiten der jeweiligen Institutionen ausgeblendet (vgl. Leiprecht/Lutz 2015; Thielen 2014; Afeworki Abay 2020; Pieper 2016). Solche zunehmend biopolitische Entwicklungen sind im Sinne des Leistungsprinzips (*Employability*) an stetig steigende Flexibilitäts- und Qualifikationsanforderungen des allgemeinen Arbeitsmarkts gekoppelt.

Homogenisierende und kulturalisierende Zuschreibungspraxen

In Bezug auf den institutionellen Umgang mit Heterogenität und Diversität³ lässt sich feststellen, dass die Inklusionsdebatte in ihren scheinbar unauflösbaren Widersprüchen verhaftet bleibt, da die historisch gewachsenen segregierenden gesellschaftlichen Praktiken und Strukturen trotz der behinderungspolitischen Reformbestrebungen zur Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Behinderungserfahrungen in verschiedenen Teilsystemen der Gesellschaft weiter bestehen (vgl. Boger 2019). Gesellschaftliche Vielfalt ist u.a. von der Frage nach dem Wandel der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen bestimmt: Problematisierung und Anerkennung von Heterogenität. Dabei wird einerseits der gesellschaftliche Umgang mit Heterogenitätsdimensionen wie Behinderung und/oder Migration/Flucht im Sinne einer inklusiven Gesellschaft angestrebt. Andererseits zeigen sich in der Auseinandersetzung mit Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen vielfältige Reproduktionsdynamiken homogenisierender und kulturalisierender Zuschreibungspraxis (vgl. Afeworki Abay/Schülle/Wechuli 2021).

Heterogenität wird weiterhin von den in den verschiedenen Systemen und Institutionen tätigen Fachkräften nicht nur weitgehend als zusätzliche Herausforderung gedeutet (vgl. Walgenbach 2014; Sliwka 2014), sondern zugleich auch durch die verschiedenen gesellschaftlichen Teilsysteme als Benachteiligung und Ungleichheit selbst erzeugt (vgl. Gummich 2015). Die Bedeutsamkeit der sozialen Differenzkonstruktionen von Ethnizität, Klasse/Milieu, Geschlecht sowie sprachlichen Kompetenzen zeigen in ihren Verwobenheiten die fortbestehenden Disparitäten im Bildungserwerb, da in Deutschland heute noch keine herkunftsunabhängigen gleichen Bildungschancen für viele Jugendlichen aus marginalisierten Gruppen bestehen (vgl. Riegel 2016).

Beispielsweise lässt sich beobachten, dass Differenzen der Leistungsfähigkeit weiterhin mit ethnisch bezogenen und individuellen Persönlichkeitsmerkmalen wie z.B. Lerntypen, Pünktlichkeit und Motivation etc. verknüpft werden und auf eine homogenisierende Weise abgewertet, anstatt Heterogenität als Chance anzuerkennen und wertzuschätzen (vgl. Walgenbach 2014). Diese einseitigen Zuschreibungen der Leistungsfähigkeit und die damit einhergehenden Normalisierungspraktiken sind mit der Aufrechterhaltung der vermeintlichen Normalität eng verbunden (vgl. Leiprecht/Steinbach 2015). Dabei geht es darum, durch imaginäre Normen kultureller Differenzen, Menschen mit den Zuschreibungen ‚migriert‘ und/oder ‚behindert‘ vom Zugang zu materiellen und symbolischen

3 Eine klare Differenzierung zwischen Heterogenität und Diversität erfolgt in dem Modell Von der Homogenität zur Diversität von Anne Sliwka (2014, 171). Während mit Heterogenität die Herausforderung im Umgang mit Verschiedenheiten bzw. Differenzen beschrieben wird, setzt Diversität jegliche Formen von Verschiedenheiten bzw. Differenzen als Gewinn und Ressourcen einer Gesellschaft voraus (ebd.).

Ressourcen somit auch von einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe auszuschließen und somit Mitgliedern der Dominanzgesellschaft⁴ Macht und Privilegien zu garantieren (vgl. Afeworki Abay 2020; Boger 2019). Die Wirkmächtigkeit eindimensionaler Betrachtung von Bildungsdisparitäten und die damit verbundenen Ethnisierungspraktiken (vgl. Skrobanek 2015; Hormel 2013) gehen oft mit Vernachlässigung multipler und miteinander verwobener Ungleichheitsstrukturen (*Intersectional Bias*), die in der theoretischen und empirischen Erfassung sozialer Ungleichheiten besonders in den Blick genommen werden müssen (vgl. Riegel 2016).

Als Zwischenresümee lässt sich festhalten, dass Etablierung inklusiver Strukturen in den gesellschaftlichen Teilsystemen (z.B. im Bildungswesen oder auf dem Arbeitsmarkt) weniger eindeutig umsetzen lässt, als es zunächst scheinen mag (vgl. Gomolla 2017; Boger 2019). Vielmehr zeigen sich dabei fortlaufende Rechtfertigung und Tradierung separierender Praxis als zentrales Element gesellschaftlicher *Behinderungsprozesse*, die u.a. in Bildungskontexten oder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt besonders zum Vorschein kommen (vgl. Afeworki Abay 2020; Thielen 2014). Auch wenn durch die Praxis der hegemonialen Wissensproduktion über BIPOC mit Behinderungserfahrungen kulturalisierende Deutungsmuster (*Otherring*) auf eine homogenisierende Weise (re-)produziert werden (vgl. Amirpur 2016), sind die konkreten Teilhabechancen und Diskriminierungserfahrungen dieser Personengruppe aufgrund ihrer höchst heterogenen Lebenslagen, wie bspw. in Bezug auf Geschlecht, Fähigkeiten (*Ability*), soziale und ethnisch-kulturelle Zugehörigkeiten, ganz unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Pieper/Haji Mohammadi 2014). Entsprechend gilt es, die Reproduktion der einseitigen Zuschreibung der vielfältigen und intersektionalen Lebenslagen von BIPOC mit Behinderungserfahrungen im konkreten Forschungskontext zu überwinden und ihre Handlungsfähigkeit (*Agency*) zu berücksichtigen.

4 Der Begriff ‚Dominanzgesellschaft‘ geht auf das Konzept der Dominanzkultur von Birgit Rommelspacher (1995) zurück, welches die Komplexität und Mehrdimensionalität von Diskriminierungserfahrungen minorisierter Gruppen deutlich macht. Mit dieser normativitäts- und herrschaftskritischen Perspektive betont das Konzept, dass Verhältnisse der „Über- und Unterordnung“ (ebd., 22) in einer kapitalistisch organisierten modernen Gesellschaft zumeist in subtileren Formen fortgeschrieben werden.

Rassismus und Ableism als machtvolles System gesellschaftlicher Differenzierungs- und Diskriminierungspraxis

Wie bereits oben erläutert, liegen insbesondere zu den subjektiven Sichtweisen der Teilhabebedingungen von BI-PoC mit Behinderungserfahrungen im Zugang zu Erwerbsarbeit kaum empirisch fundierte Erkenntnisse vor. Eine postkolonial-informierte intersektionale Perspektive (*Decolonial Intersectionality*) kann hier einen macht- und herrschaftskritischen Zugang ermöglichen, Kontexten und Modalitäten der Herstellung und Aktualisierung ableistisch codierter und rassifizierter Differenz im postkolonialen Moment theoretisch und empirisch zu untersuchen (vgl. Afeworki Abay 2020). Intersektionale Analysen erweisen sich zudem als gewinnbringend, um gesellschaftliche Machtverhältnisse und soziale Konstruktionen von Gruppenzugehörigkeiten und die damit verbundenen Zuschreibungsprozesse sowie gesellschaftlich ungleich verteilten Teilhabechancen marginalisierter Gruppen aus herrschaftskritischer Perspektive zu reflektieren (vgl. Schildmann/Schramme/Libuda-Köster 2018, 75).

An der Schnittstelle Behinderung und Migration/Flucht werden Menschen mit Erfahrungen mit Rassismus und Ableism in der Dominanzgesellschaft in Relation zur wie auch immer konstruierten Normalität als ‚die Anderen‘ markiert. Aus diesen Verschränkungen von Konstruktionen der Anderen (‚migriert‘ und ‚behindert‘) resultieren unterschiedliche gesellschaftlichen Positionierungen, die nachhaltige Auswirkungen auf Teilhabe- und Verwirklichungschancen von BI-PoC mit Behinderungserfahrungen haben. Ausgehend von Konstruktionen der ‚verwertbaren Körper‘ wird eine aktive Teilhabe in kapitalistisch organisierten Arbeitsgesellschaften an dem meritokratischen Leistungsprinzip festgehalten (vgl. Campbell 2009; 2019; Winker/Degele 2009; Pieper 2016). Durch die „Verengung von Bildungsgerechtigkeit auf das meritokratische Prinzip der Leistungsgerechtigkeit“ (Gomolla 2017, 73) werden ggf. intersektionale Exklusionsprozesse an der Schnittstelle Behinderung und Migration/Flucht entlang der beiden Herrschaftsverhältnisse Ableism und Rassismus (re-)produziert. Die Assoziation eines additiven Verhältnisses von Diskriminierung ist jedoch zu vermeiden, da die Überschneidung der Differenzkategorien Behinderung und Migration/Flucht nicht zwangsläufig zu einer doppelten Diskriminierung führt, sondern das Zusammenwirken und die potenziell darin eingebetteten Wechselwirkungen der beiden Differenzlinien spezifisch-situative Diskriminierungsformen und soziale Ungleichheiten mit sich bringen können (vgl. Amirpur 2016).

Auch wenn Rassismus und Ableism im deutschsprachigen Raum lange vorwiegend getrennt diskutiert wurden⁵, lässt sich in den letzten Jahren die langsam wachsende Einsicht beobachten, dass eine intersektionale Analyse der vielfältigen Verwobenheiten der beiden Herrschaftsverhältnisse unabdingbar ist (vgl. Attia 2013; Amirpur 2020; Hutson 2009; Pieper/Haji Mohammadi 2014; Pieper 2016; Gummich 2015; Stošić, Hackbarth/Diehm 2020; Boger 2019). Allerdings liegen intersektionalitätstheoretische Vertiefungen zu den beiden Herrschaftsverhältnissen vergleichsweise seltener vor. Aus diesen ersten theoretischen Überlegungen lässt sich jedoch annehmen, dass die beiden Differenzordnungen unzweifelhaft grundlegende Parallelen bezüglich der Ausschlusserfahrungen der Betroffenen aufweisen: „Mit den Konzepten von Rassismus bzw. Ableism wird die Institutionalisierung der Macht- und Unterdrückungsmechanismen im Hinblick auf Schwarze Menschen/People of Color beziehungsweise auf Menschen mit Behinderungen beschrieben“ (Gummich 2015, 145). In Bezug auf Zugang zu Erwerbsarbeit argumentieren Marianne Pieper und Jamal Haji Mohammadi (2014), dass die beiden Herrschaftsverhältnisse Ableism und Rassismus im Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen als „mächtige Platzanweiser“ (ebd., 226) wirken. Entsprechend sind Wirkungsweisen des wechselwirkenden Verhältnisses zwischen den beiden Diskriminierungs- und Ausgrenzungsphänomenen im macht- und herrschaftskritischen intersektionalen Forschungskontext „als sich durchdringende Relation“ (Attia 2013, 8) zu begreifen.

Durch die Ausweitung dieser Argumentation lässt sich beziehungsweise auf die im Rahmen des Dissertationsprojekts⁶ bislang durchgeführten qualitativ-explorativen Interviews konstatieren, dass sich u.a. Rassismus und Ableism beim Zugang zu Erwerbsarbeit von BIPoC mit Behinderungserfahrungen als kumulativ wirksame Exklusionsmechanismen zeigen. Anhand dieser Erkenntnisse lässt sich schlussfolgern, Rassismus und Ableism als machtvolleres gesellschaftliches System diskursiv hervorgebrachter und institutionalisierter Differenzierungs- und Diskriminierungspraxis intersektional zu analysieren. Mit dieser Sichtweise wird die Notwendigkeit deutlich, den Blick vielmehr auf die gesellschaftlichen Diskriminierungsverhältnisse zu richten, da eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft nur in Abhängigkeit von gesellschaftlich vorhandenen Bedingungen Verwirklichungschancen zu begreifen ist. In diesem Zusammenhang schreibt Rommelspacher

5 Der kulturwissenschaftlich geprägte internationale Diskurs über die multiplen Verwobenheiten von Disability und ‚Race‘ ist insbesondere auf die kritischen Arbeiten von Nirmala Erelles (2011) und Fiona Kumari Campbell (2009) zurückzuführen.

6 Mein Dissertationsprojekt „Decolonial Intersectionality: Zugang zu Erwerbsarbeit von BIPoC mit Behinderungserfahrungen“ setzt an diesem Forschungsdesiderat an. Diese Forschungslücke soll mittels intersektionalitätstheoretischer und postkolonialer Perspektiven (Decolonial Intersectionality) auf die Wirkungsweisen der Differenzkategorien Behinderung und Migration/Flucht für den Zugang zu Erwerbsarbeit geschlossen werden. Mehr dazu siehe: <https://www.zfib.org/de/beteiligte>

(2009) in Bezug auf Ungleichbehandlung und Diskriminierung rassifizierter Gruppen in westlichen Gesellschaften folgendes:

„Rassismus im modernen westlichen Sinn basiert auf der „Theorie“ der Unterschiedlichkeit menschlicher „Rassen“ aufgrund biologischer Merkmale. Dabei werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbbar verstanden (*Naturalisierung*). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (*Homogenisierung*) und den anderen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (*Polarisierung*) und damit zugleich in eine Rangordnung gebracht (*Hierarchisierung*).“ (ebd., 29).

Ebenfalls konstatiert Veronika Kourabas (2019, 5), dass es im Rassismus grundlegend darum geht, ausgehend von „einer Produktion von Unterschieden“ in einer ‚Wir-Gruppe‘ und einer Gruppe der ‚Anderen‘, den beiden Gruppen konträre Eigenschaften zuzuschreiben, aus denen eine vermeintliche Unvereinbarkeit resultiert.

Ähnlich⁷ wie Rassismus funktioniert auch Ableism ganz zentral über die Herstellung von vermeintlich natürlicher Differenz, die sich auf eine Logik der Fähigkeiten (*Ability*) von Menschen bezieht (vgl. Campbell 2009). Dabei wird auf den als ‚abweichend‘ und ‚different‘ konstruierten Körper⁸ und seine vorliegenden oder zugeschriebenen Fähigkeiten zurückführt (vgl. Waldschmidt 2010; Hirschberg 2018). Aus einer normativitätskritischen Perspektive wird unter Ableism folgendes verstanden:

„A system of dividing practices, ableism institutes the reification and classification of populations. Ableist systems involve the differentiation, ranking, negation, notification and prioritization of sentient life“ (Campbell 2019, 147).

Ableism ist also an gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen und darin manifestierte Machtverhältnisse gebunden und äußert sich in Bewertungspraxen auf Grundlage zugeschriebener/abgesprochener Funktions- und Leistungsfähigkeit (vgl. Köbsell 2015; Pieper/Haji Mohammadi 2014).

In beiden Fällen (Rassismus/Ableism) hängt also die Differenzherstellung mit einseitigen Zuschreibungs- und Hierarchisierungsprozessen zusammen: Einerseits im Kontext von Rassismus in ‚Wir‘ und die ‚Anderen‘ (vgl. Kourabas 2019; Mecheril 2015), andererseits im Kontext von Ableism in ‚behindert‘ und ‚nicht-be-

7 Trotz der vielfältigen Gemeinsamkeiten, die Rassismus und Ableism in Bezug auf strukturell verankerte Ausgrenzungs- und Exklusionsmechanismen aufweisen, sind die beiden Herrschaftsverhältnisse nicht gleich zu setzen.

8 Das Verständnis von Behinderung ist jedoch nicht nur auf den Körper zu reduzieren, weshalb Ableism „als eine noch näher ausdifferenzierende Ausdrucksform des gesellschaftlichen Normalismus“ (Schildmann, Schramm/Libuda-Köster 2018, 76) zu begreifen ist.

hindert' (vgl. Waldschmidt 2010). In diesen machtvollen Konstruktionen der dichotomisierenden Differenzierungspraxis werden Unterschiede maximiert und essenzialisiert, d.h. als natürlich und unveränderlich gesetzt. Ausgehend von einer vermeintlichen Normalität, bleiben in diesen einseitigen Differenzierungs- und Zuschreibungspraxen, die Gruppen der nicht-behinderten und nicht-migrierten Menschen weitgehend unthematisiert und unhinterfragt. In dieser diskursiven Markierungs- und Differenzierungspraxis (*Othering*) im Zusammenhang mit der Nicht-Thematisierung bzw. Nicht-Hinterfragung der Normalität werden die Gruppen der ‚Nicht-behinderten‘ und ‚Nicht-migrierten‘ als höherwertig und die Gruppen der ‚Behinderten‘ und ‚Migrationsanderen‘ als minderwertig positioniert (vgl. Afeworki Abay 2020).

Die beiden Herrschaftsverhältnisse Rassismus und Ableism haben also gemeinsam, dass sie als soziale Praxis der Differenzierung, Hierarchisierung und Diskriminierung einer Leistungsgesellschaft fungieren. Folge ist, dass hierdurch Ausgrenzungs- und Exklusionsmechanismen auf der intersubjektiven, diskursiven, institutionellen und strukturellen Ebene, ausgehend von gesellschaftlich herrschenden Normalitätsvorstellungen, mittels konstruierter Unterschiede auf ‚kulturelle Differenz‘ und/oder ‚biologische Abstammung‘ (re-)produziert werden (vgl. Attia 2013; Rommelspacher 2009; Mecheril 2015; Kourabas 2019; Gummich 2015). Durch die Aktualisierung und Reproduktion rassistischer Ressentiments und ableistisch codierter Differenzherstellung wird die Personengruppe BIPOC mit Behinderungserfahrungen zumeist von einer aktiven gesellschaftlichen Teilhabe ausgegrenzt (vgl. Afeworki Abay 2020; Stošić/Hackbarth/Diehm 2020). Hieraus stellt sich die Notwendigkeit dar, diese in der modernen kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung wirksamen Konstruktionen von Normalität als wesentliche, sich wechselseitig verstärkende rassistische und ableistische Exklusionsfaktoren in einem intersektionalen Forschungsprozess herauszuarbeiten.

Implikationen für die Intersektionalitätsforschung und Praxis

Aus den bisherigen Ausführungen des Beitrags bezüglich der Teilhabechancen und potenzielle Ausgrenzung von BIPOC mit Behinderungserfahrungen lassen sich folgende drei zentralen Ergebnisse zusammenfassen, die in Bezug auf eine inklusive Gestaltung gleichberechtigter Partizipationsmöglichkeiten und Teilhabechancen an einer existenzsichernden und menschenwürdigen Erwerbsarbeit von Relevanz sind.

Implikationen für die Intersektionalitätsforschung

Der Zugang zu Erwerbsarbeit in einer hochselektiven und exklusiven Leistungsgesellschaft stellt grundsätzlich für jede Person einen (Un-)Möglichkeitsraum dar, dessen Anforderungen in Abhängigkeit von individuellen, familialen sowie umweltbedingten Faktoren unterschiedlich bewältigt werden müssen (vgl. Wansing et al. 2016; Afeworki Abay 2020). Entsprechend ist es notwendig, neben der intersektionalen Analyse strukturell bedingter sozialer Ungleichheit auch andere Faktoren besonders zu berücksichtigen. Eine besondere Herausforderung der intersektionalen Analyse der Teilhabemöglichkeiten von BIPoC mit Behinderungserfahrungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt besteht darin, ableistische, rassistische und kulturalisierende Zuschreibungen zu überwinden, ohne dabei die tatsächlichen Einschränkungen, mit denen die Betroffenen in Alltagssituationen konfrontiert sind, aus dem Blick zu verlieren (vgl. Afeworki Abay/Schülle/Wechuli 2021).

Um kulturalisierenden Zuschreibungen entgegenzutreten, verspricht partizipative Forschung ein besonderes Innovations- und Erkenntnispotential: die Personengruppe BIPoC mit Behinderungserfahrungen durch kritische und barrierearme Methoden gezielt zu erreichen und ihre subjektiven Sichtweisen über fördernde und hemmende Zugangs- und Teilhabebedingungen an Erwerbsarbeit gemeinsam zu erforschen und exkludierenden Angebots- und Zugangsstrukturen durch lebensweltnahe Lösungen nachhaltig entgegen zu wirken (vgl. Otten/Afeworki Abay 2022). Von einem undifferenzierten Universalismus partizipativer Zugänge ist allerdings abzusehen, da in der konkreten Umsetzung vielfältige methodische, methodologische und forschungsethische Herausforderungen auftreten, die sowohl einer kontinuierlichen (Selbst-)Reflexion als auch zugänglicher Forschungsstrukturen und entsprechender Ressourcen bedürfen (vgl. Korntheuer/Afeworki Abay/Westphal 2021).

Ohne solche kritische Forschungszugänge und eine Berücksichtigung der subjektiven Dimension von Diskriminierungsprozessen sowie der Handlungsfähigkeiten von BIPoC mit Behinderungserfahrungen können die bestehenden Mechanismen der Ausgrenzung und Diskriminierung im Zugang zu Erwerbsarbeit nicht in den Blick genommen werden. Zudem ist hier zu betonen, dass die Differenzkategorie Behinderung zukünftig als zusätzliches Analysekriterium in der Intersektionalitätsforschung besonders berücksichtigt werden muss, um die beiden Diskriminierungsphänomene als potenziell sich komplementär verstärkende systematische *Exklusionsmechanismen* in den Arbeits- und Leistungsgesellschaften theoretisch erfassen und empirisch ausloten zu können.

Implikationen für die sozialpädagogische Praxis

Für die sozialpädagogische Praxis (z.B. Beratungsstellen und Berufsschulen) ergibt sich die Notwendigkeit einer verstärkten institutionsübergreifenden Kooperation der beiden Unterstützungssysteme der sogenannten Behindertenhilfe und Migrationssozialarbeit (vgl. Afeworki Abay/Schülle/Wechuli 2021). Dabei soll es besonders darum gehen, im Sinne des *Diversity Mainstreaming* an der Schnittstelle Behinderung und Migration/Flucht agierende Institutionen und Soziale Dienste für die besonderen intersektionalen Lebensbedingungen von BIPoC mit Behinderungserfahrungen zu sensibilisieren. Hier ist allerdings wichtig zu betonen, dass es dabei nicht um die Kritik des fehlenden intersektionalen Wissens der Einzelnen geht, sondern vielmehr darum, in der eigenen Profession rassismus- und ableismuskritische Perspektiven einzunehmen und einen diversitätssensiblen Umgang mit Differenz und Heterogenität in den jeweiligen Institutionen zu entwickeln. Aus dieser Perspektive wird sichtbar, dass die Thematisierung und Veränderung exkludierender Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnisse eine pädagogische Querschnittsaufgabe darstellt (vgl. Afeworki Abay 2020; Kourabas 2019; Mecheril 2015). Herausforderungen beim Zugang zu Erwerbsarbeit an der Schnittstelle Behinderung und Migration/Flucht können bspw. durch eine gezielte Förderung von Ressourcen der Personengruppe, durch die Etablierung inklusiver Strukturen und die Bereitstellung notwendiger Unterstützungsleistungen, bspw. im Rahmen von berufsvorbereitenden Schulen und begleitenden Beratungs- und Unterstützungsangeboten, bewältigt werden müssen. Entsprechend gilt hier für eine intersektionale Perspektive in den Angeboten der Einrichtungen zu plädieren.

Die Frage nach Partizipation von Menschen aus marginalisierten Lebenslagen, wie etwa die Personengruppe BIPoC mit Behinderungserfahrungen erfährt im Zusammenhang mit der Herstellung umfassender und nicht-exklusiver Teilhabemöglichkeiten in den letzten Jahren immer mehr Aufmerksamkeit (vgl. Korntheuer 2020; Afeworki Abay/Engin 2019). Aufgrund der vielfältig existierenden theoretischen Ansätze und Konzepte zu Inklusion überlagern sich jedoch die normativen und analytischen Dimensionen, womit schwer begreifbar wird, was durch Inklusion überhaupt zu erreichen ist. Damit läuft die Inklusionsdebatte potenzielle Gefahr, dass bestehende Exklusionsprozesse aus dem Blick geraten werden. In diesem Zusammenhang schlagen Jürgen Budde und Merle Hummrich (2015, 39) den Ansatz der *reflexiven Inklusion* vor, der den Fokus auf die Prozessierung von Ansprüchen der Inklusion richtet und „eine Haltung der Reflexivität hinsichtlich der Relationierung von Universalismus, Individualität und Differenz“ entwickelt.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen, gilt es deshalb nun, die bisherigen Erkenntnisse des vorliegenden Beitrags im Zusammenhang mit der Debatte um Chancengleichheit in einer inklusiven und konvivialen Gesellschaft zu diskutieren. Durch die Verzahnung von intersektionalitätstheoretischen Perspek-

tiven und konvivialen Politiken lässt sich womöglich über den Status Quo der Problematisierung der intersektional bedingten Diskriminierungsverhältnisse von Ableism und Rassismus jenseits des meritokratischen Verteilungsprinzips gesellschaftlicher Ressourcen und Teilhabemöglichkeiten hinausdenken. Im Folgenden werden daher visionäre Überlegungen des Konvivialismus diskutiert, die für die sozialen und gesellschaftlichen Veränderungsprozesse (*Transformation*) und für ihre nachhaltige Umsetzung von großer Bedeutung sind.

Quo Vadis:

Konvivialismus als eine realutopische Zukunftsperspektive?

Die moderne Arbeitsgesellschaft stellt „ein relationales und mithin konfliktreiches, durch Macht- und Herrschaftsstrukturen gekennzeichnetes Gruppengefüge“ (Emmerich/Hormel 2013, 19) dar. Unter den Bedingungen neoliberaler Transformationsprozesse sind dabei Subjektivierungsprozesse im Kontext des Arbeitsmarktes eng an die Motivation geknüpft, gesellschaftliche Ideale (z.B. Leistungsnormen) zu (re-)konstruieren und somit diskriminierende und restriktive Bedingungen des prekären Ausbildungs- und Arbeitsmarkts zu verschleiern (vgl. Pieper/Haji Mohammadi 2014). In Zuge der zunehmend biopolitischen Entwicklungen des Arbeitsmarktes soll die Diskussion um die Ermöglichung einer wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an sowie eines menschenwürdigen Lebens aller Menschen in der Gesellschaft anhand der folgenden Frage noch einmal vertieft werden: Welche Chancen bietet das systemische Menschenrechtsparadigma des Konvivialismus für eine nachhaltige, gerechte und inklusive Gesellschaft?

Grundsätzlich ist eine Gesellschaft jenseits der kapitalistischen Leistungsgesellschaft denkbar, wenn die gezielte Bekämpfung von Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen im Sinne konvivialer Politiken als solidarische und gesamtgesellschaftliche Aufgabe einer post-neoliberalen Gesellschaft begriffen wird (vgl. Halfbrodt 2020). Der Konvivialismus kann hier als eine realutopische Perspektive aufgefasst werden, die alternative Formen der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Beteiligung an der Gesellschaft ermöglicht (vgl. Adloff 2018). Damit ein solidarisches Zusammenleben in einer Postwachstumsgesellschaft ohne Ausgrenzung und Diskriminierung gelingt, müssen hierfür zugängliche Strukturen geschaffen und die notwendigen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

In Bezug auf die Teilhabechancen und Exklusionsrisiken von BIPoC mit Behinderungserfahrungen ergibt sich die Notwendigkeit eines alternativen Wirtschaftsmodells (wie z.B. Solidarökonomie) im Sinne der visionären Perspektive des Konvivialismus. Dieser im postkolonialen bewusst anzustrebende systemische Menschenrechtsparadigma ermöglicht es, der meritokratischen Orientierung der

hiesigen kapitalistischen Weltgesellschaft entgegenzutreten (vgl. Afeworki Abay/Schmitt 2022). Im Kern geht es bei der radikalen Demokratievorstellung des Konvivialismus um die Qualität des solidarischen Zusammenlebens in einer Postwachstumsgesellschaft (vgl. Halfbrodt 2020; Adloff 2014).

Wie zuvor beschrieben, wird in der hiesigen kapitalistischen Arbeitsgesellschaft die Verantwortung für eine gelingende Erwerbsbiographie den Individuen verstärkt zugeschrieben. Institutionelle und strukturelle Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnisse werden dabei zunehmend verdeckt (Emmerich/Hormel 2013; Pieper 2016; Winker/Degele 2009). Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, Inklusion nicht per se als Allheilmittel für (potenzielle) Ausgrenzung und Diskriminierung zu begreifen, sondern als anzustrebende ethische Grundhaltung, die dazu anregt, Reproduktionsdynamiken ableistischer und rassifizierter Diskriminierungsverhältnisse und die damit einhergehenden Exklusionsmechanismen als gesamtgesellschaftliche Verantwortung zu überwinden (vgl. Afeworki Abay 2020).

Durch die konvivialen Perspektiven, so die Hoffnung, wird das meritokratische Deutungsmuster der Leistungsgerechtigkeit obsolet, das in den kapitalistisch organisierten Gesellschaften als wesentliches Argument zur Rechtfertigung sozialer Ungleichheiten weitgehend normalisiert wird. Die konviviale Gesellschaftsordnung setzt eine Entkopplung der Vorstellung vom Zusammenhang materiellen Wohlstands und eines menschenwürdigen Lebens voraus (vgl. Adloff 2014). Im Sinne der konvivialen Gesellschaftsordnung empfiehlt sich bei den zukünftigen Maßnahmen zur Teilhabeförderung mit ressourcenorientierter Haltung den intersektionalen Blick stärker auf die vorhandenen Fähigkeiten (*Ability*) von BI-PoC mit Behinderungserfahrungen zu richten, statt sich defizitorientiert auf ihre zugeschriebenen Unfähigkeiten (*Dis/Ability*) zu fokussieren. Denn Jede*r kann sich in der Gesellschaft einbringen, wenn die gesellschaftlichen Bedingungen den unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen und kollektiven Anforderungen der jeweiligen Communities gerecht werden. Demzufolge kann die konviviale Realutopie neue Möglichkeiten des solidarischen Zusammenlebens eröffnen. Diese umfassend herzustellen, stellt allerdings eine große Herausforderung für die Institutionen und Dienste dar (vgl. Afeworki Abay/Schmitt 2022). Den gesellschaftlich fortwährenden Prozessen der Exklusion und Ausgrenzung bestimmter Gruppen zukünftig gezielt entgegenzuwirken und ein aktives und menschenwürdiges Leben für Alle zu ermöglichen, ist ein lang andauernder, aber erstrebenswerter Weg. Hierfür müssen entsprechende Strukturen für Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten geschaffen und hinreichende Ressourcen bereitgestellt werden.

Literaturverzeichnis

- Adloff, F. (2014): Es gibt schon ein richtiges Leben im falschen. Konvivialismus – zum Hintergrund einer Debatte. In: F. Adloff & C. Leggewie (Hrsg.): Das konvivialistische Manifest. Für eine neue Kunst des Zusammenlebens. Bielefeld: transcript, 7-28.
- Adloff, F. (2018): Politik der Gabe: Für ein anderes Zusammenleben. Nautilus Flugschrift: Edition Nautilus.
- Afeworki Abay, R. & Engin, K. (2019): Partizipative Forschung: Machbarkeit und Grenzen. Eine Reflexion am Beispiel der MiBeH-Studie. In: B. Behrensen & M. Westphal (Hrsg.): Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch. Methodologische und methodische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, 379-396.
- Afeworki Abay, R. (2020): Disabled BIPoC: Intersectional Analysis of Ethnic Disparities in Contemporary Education and Labour Market in Germany. In: *EPRIE Journal* for Regional Integration in East Asia and Europe. Online unter: <https://eprie.net/wp-content/uploads/2021/01/EPRIE-Journal-2019.pdf>.
- Afeworki Abay, R., Schülle, M., & Wechuli, Y. (2021): Decolonizing Disability: Eine postkoloniale Reflexion auf Behinderung für die deutschsprachige Fluchtmigrationsforschung unter Berücksichtigung der intersektionalen Lebensrealitäten. In: M. Bach, L. Narawitz, J. Schröder, M. Thielen & N.-M. Thönneßen (Hrsg.): FluchtMigrationsforschung im Widerstreit – Über Ausschlüsse durch Integration. Münster: Waxmann, 117-130.
- Afeworki Abay, R. & Schmitt, C. (2022, in Druck): Die Kolonialität von Klimakrise, globalen Ungleichheiten und Fluchtmigration: Postkoloniale Kritik und konviviale Perspektiven. In: T. Pfaff, B. Schramkowski, & R. Lutz (Hrsg.): Klimakrise und Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Amirpur, D. (2020): Intersektionalität reloaded. Ableismus und Rassismus in der Frühen Kindheit. In: A. König, & U. Heimlich (Hrsg.): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt. Stuttgart: Kohlhammer, 118-143.
- Amirpur, D. (2016): Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem: Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Attia, I. (2013): Rassismusforschung trifft auf Disability Studies: Zur Konstruktion und Marginalisierung von „Fremdheit“ und „Behinderung“ als Andere. Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“. Universität Hamburg. Online unter: http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/attia_rassismusforschung_ds.pdf.
- Boger, M.-A. (Hrsg.) (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.
- Biermann, H. (Hrsg.) (2015): Inklusion im Beruf. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bojanowski, A. (2012): Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014: Berufliche Inklusion Behinderteter und Benachteiligter. Online verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/schwerpunktthemen/pdfs/expertenworkshop-2012-bojanowski1112.pdf>
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015): Intersektionalität und reflexive Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 60 (2), 165-175.
- Campbell, F. K. (2008): Exploring internalized ableism using critical race theory. In: *Disability & Society*, 23 (2), 151-162.
- Campbell, F. K. (Eds.) (2009): *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Campbell, F. K. (2019): "Precision Ableism: A Studies in Ableism Approach to Developing Histories of Disability and Aabledment." In: *Rethinking History*, 23(2), 138-156.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (Hrsg.) (2013): *Heterogenität-Diversity-Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.

- Erevelles, N. (2011): *Disability and difference in global contexts: Enabling a transformative body politic*. London/New York: Palgrave Macmillan.
- Gomolla, M. (2017): Strukturelle Veränderungen der regulären schulischen Institutionen in Richtung sozialer Gerechtigkeit? Spannungsverhältnisse zwischen Neuer Steuerung und Inklusion. In: D. Laubenstein, & D. Scheer (Hrsg.): *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 63-82.
- Gummich, J. (2015): Verflechtungen von Rassismus und Ableism. Anmerkungen zu einem vernachlässigten Diskurs. In: I. Attia; S. Köbsell, & N. Prasad (Hrsg.): *Dominanzkultur reloaded*. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript, 143-154.
- Ha, K. N.; Lauré al-Samarai, N. & Mysorekar, S. (Hrsg.) (2007): *Re/visionen: Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: Unrast.
- Halbrodt, M. (2020): *Das zweite konvivialistische Manifest. Für eine post-neoliberale Welt*. Bielefeld: transcript.
- Hirschberg, M. (2018): Konzeptualisierungen von Behinderung in der ICF und der UN-BRK und deren Beitrag zur Verwirklichung des Rechts auf Arbeit. In: G. Wansing; F. Welti & M. Schäfers (Hrsg.): *Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen. Internationale Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos, 109-130.
- Hormel, U. (2013): Ethnisierung von ‚Ausbildungsfähigkeit‘ – ein Fall sozialer Schließung in der Migrationsgesellschaft. In: M.-S. Maier & T. Vogel (Hrsg.): *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf*. Wiesbaden: Springer VS, 245-267.
- Hutson, C. (2009): *Unverschämt: Wir im Spannungsfeld von Rassismus, Hetero-/ Sexismus und Ableism*. Ringvorlesung „Jenseits der Geschlechtergrenzen“. Universität Hamburg. Online unter: https://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/hutson_rassismus_sexismus.pdf.
- Jochmaring, J. (2019): Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung: eine Auswertung von Sekundärstatistiken. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 335-374.
- Kourabas, V. (2019): Grundlegende Darstellung zu Rassismuskritik. Was ist Rassismus und was heißt Rassismuskritik?. In: *Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema*, 5-18. Online unter: https://www.stadt-muenster.de/fileadmin//user_upload/stadt-muenster/v_zuwanderung/pdf/Denkanstoesse_fuer_eine_rassismuskritische_Perspektive_finale_Fassung.pdf.
- Köbsell, S. (2015): Ableism. Neue Qualität oder „alter Wein“ in neuen Schläuchen? In: I. Attia; S. Köbsell & N. Prasad (Hrsg.): *Dominanzkultur reloaded*. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript, 21-35.
- Korntheuer, A. (2020): Intersektionale Ausschlüsse am Schnittpunkt Flucht und Behinderung. Erste Analysen in der Landeshauptstadt München. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 3. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/538>.
- Korntheuer, A.; Afeworki Abay, R. & Westphal, M. (2021): Forschen in den Feldern von Flucht und Behinderung. Ein Vergleich von forschungsethischen Herausforderungen und notwendigen forschungspraktischen Rahmenbedingungen. In: J. Franz & U. Unterkofler (Hrsg.): *Forschungsethik in der Sozialen Arbeit: Prinzipien und Erfahrungen*. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit. Berlin: Barbara Budrich, 229-242.
- Leiprecht, R. & Steinbach, A. (2015): Einleitung: Schule in der Migrationsgesellschaft. In: R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft: Bd. 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken*. Schwalbach, Taunus: Wochenschau, 7-22.

- Leiprecht, R. & Lutz, H. (2015): Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen. In: R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, 283-305.
- Mecheril, P. (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: R. Leiprecht, & A. Steinbach (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, 25-53.
- Otten, M. & Afeworki Abay, R. (2022, in Druck): Partizipative Teilhabeforschung an der Schnittstelle von Behinderung und Migration/Flucht. In: G. Wansing; M. Schäfers, & S. Köbsell (Hrsg.): Teilhabeforschung – Einführung in ein neues Forschungsfeld. Wiesbaden: Springer VS.
- Pieper, M. & Haji Mohammadi, J. (2014): Partizipation mehrfach diskriminierter Menschen am Arbeitsmarkt. Ableism und Rassismus – Barrieren des Zugangs. In: G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.): Behinderung und Migration – Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS, 221-251.
- Pieper, M. (2016): Assemblagen von Rassismus und Ableism. Selektive Inklusion und die Fluchtlinien affektiver Politiken in emergenten Assoziationen. In: *Movements Journal for Critical Migration and Border Regime Studies*, 2 (1), 91-116.
- Riegel, C. (Hrsg.) (2016): Bildung-Intersektionalität-Othing: pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Rommelspacher, B. (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Schwalbach: Wochenschau, 25-38.
- Rommelspacher, B. (Hrsg.) (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.
- Schildmann, U.; Schramme, S. & Libuda-Köster, A. (2018): Die Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Bochum/Freiburg: Projektverlag.
- Schreiner, M. (2017): Teilhabe am Arbeitsleben: Die Werkstatt für behinderte Menschen aus Sicht der Beschäftigten. Wiesbaden: Springer VS.
- Skrobanek, J. (2015): Ethnisierung von Ungleichheit: Disparitäten, Benachteiligungswahrnehmung und Selbstethnisierungsprozesse im Übergang Schule – Ausbildung. Weinheim [u.a.]: Print. Jugendforschung.
- Sliwka, A. (2014): Von „Heterogenität als Problem“ zu „Diversität als Gewinn“: Alberta/Kanada als Vorbild für den Weg zu inklusiver Bildung und Didaktik. In S. Schuppener; M. Hauser; N. Bernhardt & F. Poppe (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 168-184.
- Stošić, P.; Hackbarth, A. & Diehm, I. (2020): Inklusion versus Integration im Kontext von Migration und Behinderung: Zur Herstellung ableistisch codierter Differenz in der Schule. In: J. Budde; A. Dlugosch; P. Herzmann; A. Panagiotopoulou; L. Rosen; T. Sturm, & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Schriftenreihe der AG Inklusion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, 49-69.
- Thielen, M. (2014): Der pädagogische Umgang mit herkunfts- und milieubedingter Differenz im Zuge der Förderung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung. In: *Sozialer Fortschritt*, 63 (4/5), 96-101.
- Waldschmidt, A. (2010): Das Mädchen Ashley oder: Intersektionen von Behinderung, Normalität und Geschlecht. In: J. Jacob; S. Köbsell & E. Wollrad (Hrsg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript, 35-60.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. UTB: Barbara Budrich.

- Wansing, G.; Westphal, M.; Jochmaring, J. & Schreiner, M. (2016): Herstellungsweisen und Wirkungen von Differenzkategorien im Zugang zu beruflicher (Aus-)Bildung. In: U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. BI-BB-Schriftenreihe Berichte zur beruflichen Bildung: Bonn, 71-85.
- Westphal, M. & Wansing, G. (Hrsg.) (2019): Migration, Flucht und Behinderung: Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste. Wiesbaden: Springer VS.
- Winker, G. & Degele, N. (Hrsg.) (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld

Miklas Schulz

Die Entdeckung pädagogischer Individualität. Normalisierung und Ver-Änderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens am Beispiel der Intersektion von Dis/ability und Migration.

Einleitung

Infolge einer zunehmenden Auseinandersetzung mit Heterogenität in der Erziehungswissenschaft (vgl. Emmerich/Hormel 2013) und vor dem Hintergrund der schulischen Inklusionsanforderung geraten normative Orientierungen auch in ableistischer Perspektive in die Diskussion (vgl. Akbaba/Buchner 2019). Es existiert mittlerweile eine gewachsene Sensibilität gegenüber der durch Strukturkategorien wie Migration/Ethnizität, Gender, Klasse oder *Dis/ability* profilierten Mehrfachpositioniertheit in der Schüler*innenschaft und deren Folgen für Bildungsprozesse. Wie Gomolla und Radtke bereits (2009, 21) konstatieren, ist es statistisch betrachtet gegenwärtig der migrantische Junge aus der Stadt, der von der Ungleichverteilung von Bildungschancen betroffen ist. Ursachen dafür können entweder in den Eigenschaften der Betroffenen oder in „den Entscheidungsprozeduren der Organisation Schule“ (ebd.) gesucht werden. Letztere Anteile wären demnach als institutionelle Diskriminierung zu kennzeichnen. Vor einem solchen Hintergrund ist zu untersuchen, wie gruppenlogisch hervorgebrachte Bildungserfolge genau mit welchen kategorialen Zuschreibungen zusammenhängen und inwiefern Normalität konturierende, ableistische Orientierungen hierbei eine Rolle spielen. Dass es im Kontext der (Regel-)Schule einen erheblichen Normalisierungsdruck gibt, davon legt der große Zuwachs diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarfe Zeugnis ab (vgl. Klemm 2018). Dies führt dazu, dass von Armut betroffene oder aus migrierten Familien stammende Kinder mitunter fälschlicherweise als lernbehindert bzw. verhaltensauffällig diagnostiziert werden (vgl. Powell & Pfahl 2012).

Angeleitet durch das Fallbeispiel Nenad Mihailovic wird im Folgenden aus macht- und kulturkritischer Perspektive der Disability Studies die Herkunft und Funktion von Prozessen der Normalisierung und Ver-Änderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens untersucht. Ausgehend von der Geschichte von Nenad Mihailovic, der in Nordrhein-Westfalen in den 2000er Jahren gegen seinen Willen an einer Förderschule für Kinder mit Förderbedarf im Bereich geistige

Entwicklung beschult wurde und im Jahr 2018 mit einer Schadensersatzklage gegen das Land erfolgreich war (vgl. Himmelrath 2018), wird nach Parallelen und Überlagerungen in pädagogischen Konstruktionen und Bearbeitungen der Kategorien *Disability* und *Migration* gefragt. Die These ist, dass der Wille zu institutionell verankerten Differenzproduktionen den Anlass für die in dem barrierebehafteten Kognitionstest performierte Migrationsgeschichte bildet. Anders ausgedrückt: Ein schulisches Dispositiv, das sich dem binären Operationsmodus der (Un-)Fähigkeit bedient, führt über spezifische Markierungspraktiken von *Disability* zur Exklusion aus dem Regelschulsystem. Dabei wird *Migration* als (zugeschriebene) Differenzkategorie über eine – für die gefragte Testbearbeitung – nicht ausreichende Bildungssprache als medizinisches Differenzproblem reformuliert und zur Ver-Anderung instrumentalisiert, sodass dem Schüler eine kognitive *Beeinträchtigung* attestiert wird, die zur schulischen *Behinderung* führt. Dass dies möglich war, wirft eine Reihe von vertiefenden Fragen auf nach

- den zuständigen Institutionen im Schulsystem, ihren besonderen Strukturen und den für die Differenzbearbeitung verwandten Wissensbeständen,
- der diskursiven Konstruktion der beiden Differenzkategorien sowie deren Grenzen (zueinander),
- der folgenreichen Praxis der pädagogischen Handhabung dieser Differenzkategorien und den die Praxis rahmenden institutionellen Begebenheiten.

Gegenstand des Beitrags ist damit die soziokulturelle Konstruktion naturalisierter und naturalisierender Differenzkategorien und deren Wirkmächtigkeit. Die schulische Ordnung stellt dabei einen wichtigen Bezugspunkt für die Erhaltung und Durchsetzung von (vor-)herrschenden „Fähigkeitsregimen“ (Campbell 2009, 6). Schulische Ordnungspraktiken müssen als Teil solcher Fähigkeitsregime gelten, da sie in Differenzzuschreibungen unterschiedlich fähige Gruppen konstruieren. Im Falle der vorliegenden migrationsbedingten Bildungsbenachteiligung spielt die Sprache eine zentrale Rolle. In „monolingualistisch strukturierten mehrsprachigen Gesellschaften“ (Mecheril/Quehl 2006, 367) ermöglicht erst die Setzung einer dominanten Sprache, zwischen einem (nicht) legitimen Sprechen zu unterscheiden.

Es wird im Folgenden zunächst der Fall von Herrn Mihailovic geschildert (2) und danach über einen historischen Rückgriff die Entstehung der Idee homogener Gruppen im Schulkontext rekonstruiert (3). Im Anschluss daran wird ein schulisches Dispositiv der (Un-)Fähigkeiten postuliert, das die beiden Differenzproduktionen *Disability* und *Migration* ebenso vorantreibt, wie für eigene Ordnungsideen instrumentalisiert (4).

Ein Fallbeispiel als Ausgangspunkt

Die ebenso machtvolle wie folgenreiche Funktionalität von Differenznarrativen wird im Folgenden an dem Fall von Herrn Mihailovic illustriert:

„Der heute 21-Jährige [Nenad Mihailovic] war in Bayern eingeschult worden. Weil er damals als minder intelligent getestet worden war, schickte ihn die Schulbehörde auf eine Förderschule. Als die Familie später nach Nordrhein-Westfalen zog, kam er auch dort auf eine Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung. Dort blieb Nenad M., obwohl er seine Lehrer immer wieder um einen Schulwechsel gebeten hatte. Eine nochmalige Überprüfung der Fähigkeiten des Schülers fand nicht mehr statt“ (Himmelrath 2018).

Es entsteht der Eindruck, als wäre ein sich auf Messbarkeiten gründender Differenzglaube institutionell vererbt worden, in dem ein mit hoher Legitimität ausgestattetes Differenz-Wissen einfach behördlich und länderübergreifend unhinterfragt übernommen wurde. Folgerichtig entschieden im Juli 2018 die Richter*innen in einem Gerichtsurteil, dass das Land Nordrhein-Westfalen wegen des Vorwurfs vorenthaltener bzw. entgangener Bildungschancen Schadensersatz zahlen muss. Das Gericht sah eine Amtspflichtverletzung als erwiesen an. Der Richterschluss lautete: „Bei der jährlichen Überprüfung des Förderbedarfs hätte der Schule auffallen müssen, dass der Kläger keinen Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung hatte“ (Landgericht Köln, Aktenzeichen 5 O 182/16). Beklagt wurde eine rechtlich nicht vertretbare Auslegung der Ausbildungsordnung¹, weil spätestens nach der Grundschulzeit eine neuerliche Überprüfung des diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfs hätte stattfinden müssen. Dies umso mehr, insofern der Kläger mit 59 Punkten im Intelligenztest lediglich knapp im Bereich einer leichten geistigen Entwicklungsstörung lag. Außerdem sei – wie es seiner Zeit im ersten Fördergutachten aus dem Jahr 2004 hieß – nicht abschließend zu klären gewesen, „ob es sich hier um eine genuine geistige Behinderung handelt bzw. wie stark depriverende und somit entwicklungshemmende Faktoren (Familie) eine Rolle“ spielten (ebd.). Genau genommen waren die Fachkräfte sogar zu einer jährlichen Gutachtenerstellung verpflichtet. Wäre dieser Sorgfaltspflicht Rechnung getragen worden – so die einhellige Einschätzung des Gerichts, „hätte der Kläger mit spätestens 16 Jahren den Realschulabschluss erworben“ (ebd.)². Will man sich auf die Spur solcher Praktiken zugrundeliegender pädagogischer

1 In dieser ist in NRW über Verfahren geregelt, wie gemäß der Schulordnung ein Förderbedarf bei Kindern und Jugendlichen festgestellt und dann ein Förderort festgelegt wird.

2 Fragen wirft dabei nicht nur der knapp dargelegte Sachverhalt auf, sondern interessant ist außerdem, dass neben Schadensersatz auf Schmerzensgeld geklagt wurde. Wird der Schadensersatz durch die Erwerbsausfälle nach dem behinderten Realschulabschluss hergeleitet, wird das Schmerzensgeld hingegen mit dem durch die falsche Beschulung verursachten psychischen Leid begründet.

Differenznarrative begeben, liegt es nahe, zuerst in einem knappen historischen Rückgriff die Homogenitätsideologie als eine Gründungsszene zu identifizieren, von der ausgehend Abweichung als Thema im Diskurs überhaupt erst zu einem spezifischen Gegenstand wird.

Die pädagogische Entdeckung der Individualität

Historisch bzw. genealogisch betrachtet war die Einführung der Idee einer „Standardisierung der Lernsituation“ (Pongratz 1990, 69) wesentlich für die Entstehung spezifischer Subjektpositionen, die dann (später) von verschiedenen (Differenz-)Pädagogiken bearbeitet werden können. Es kommt infolge der Etablierung der Vorstellung standardisierter Lernsituationen seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einer Elementarisierung des Unterrichts, dessen Techniken der Übung und Prüfung die Möglichkeit eröffnen, die Schüler*innenschaft „in Bezug auf das Ziel, die Mitschüler und eine bestimmte Methode zu charakterisieren“ (ebd., 150). Dieser subjektivierende Normalisierungseffekt koinzidiert mit einer Einteilung der Schüler*innenschaft in Klassen nach Alter sowie abhängig von Lern- und Leistungsfähigkeit. Alle diese neu erschaffenen Subjektpositionen werden von nun an „gleich im Hinblick auf eine fiktive Norm, die sich nichtsdestoweniger als reale, zwingende Macht im Klassenraum etabliert“ (ebd.).

Die produzierten Subjektpositionen können als Effekt eines spezifischen, neuen, schulischen Organisationsmusters gelten. Es handelt sich um ein Muster, das durch systematische Beobachtung und Datengenerierung eine Abstraktion einer Standardeinheit ermöglicht, die zum Einsatzpunkt eines weitergehenden Kalküls wird. In den Worten Foucaults (1976, 237f.):

„Einerseits zwingt die Normalisierungsmacht zur Homogenität, andererseits wirkt sie individualisierend, da sie Abstände misst, Niveaus bestimmt, Besonderheiten fixiert und die Unterschiede nutzbringend aufeinander abstimmt. Die Macht der Norm hat innerhalb eines Systems der formellen Gleichheit so leichtes Spiel, da sie in die Homogenität, welche die Regel ist, als nützlichen Imperativ und als präzises Messergebnis die gesamte Abstufung der individuellen Unterschiede einbringen kann“.

Diese Operationslogik ließe sich – hier notwendig rudimentär – als die Geburtsstunde moderner Schulorganisation postulieren, der zugleich ihre grundlegende Paradoxie als konstitutiv eingeschrieben ist: Die Schaffung einer Homogenitätsideologie generiert durch Vermessung von Subjekten und über die Ausrichtung an einem fiktiven, aber nicht willkürlichen Standard, eine beobachtbare und benennbare Differenz, die es fortan zu verwalten gilt. Es entsteht eine dokumentierbare und über leistungsorientierte Zeiteinheiten zergliederbare Individualität; entdeckt

wird quasi nebenbei das Individuum als evolutiv, als auf eine bestimmte und erwartbare Weise entwicklungsfähig (vgl. Pongratz 1990). Die Logik dieser Machttechnik bezieht sich dabei auf ein positivistisch-analytisches Instrumentarium, das zergliedert und zerlegt und dadurch subjektivierend wirkt.

Mit der foucaultschen Analyse der Disziplinarmacht kann davon ausgegangen werden, dass die Idee eines möglichst homogenen Klassenzimmers seit Längerem diskursiv als Leitidee vorvollzogen ist. Folglich existiert im Sinne der Homogenitätsideologie ein Differenzierungen motivierender Ausgangspunkt, der über das zugrundeliegende Diskursraster weitergehende Klassifikationen und (Un-)Fähigkeitszuschreibungen begünstigt.

Dispositiv der (Un-)Fähigkeit und seine Differenzeffekte

Wie eben angedeutet, findet die schulische Ordnungs-Praxis rückgebunden an Differenz produzierende, Homogenität insinuerende Strukturen und Wissensordnungen statt. Es ist nun in einem weiteren Schritt angeraten, zunächst die einzelnen Ebenen und Akteur*innen in dem entstehenden Phänomenkomplex zu benennen und zu systematisieren, bevor eine eingehendere Analyse und Reflexion erfolgt. Dabei wird abermals auf Foucault und sein dem Spätwerk entstammendes Dispositivkonzept Bezug genommen, um die Wechselwirkungen zwischen normierenden Wissensordnungen, ihren handlungspraktischen Wirksamkeiten und den damit einhergehenden Subjektivationen und Objektivationen zu analysieren (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 38f.). Foucault selbst bezeichnet das Dispositiv als „ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architektonische Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen [...] Gesagtes ebenso wie Unge-sagtes umfaßt“ (Foucault 1978, 119f.). Weiter soll davon ausgegangen sein, dass analog zu unserem Beispiel in diesem Dispositiv (Un-)Fähigkeiten verhandelt und performiert werden. Noch plausibler wird dies, wenn die beteiligten Instanzen benannt werden.

Relevant für das vorliegende Fallbeispiel und die Diagnosepraxis ist das Zusammenspiel des Lehrkräftehandelns im Austausch mit dem das (Un-)Fähigkeiten ordnenden (sonderpädagogischen) Fachdiskurs, der verwaltungstechnische Apparat der Schulbehörde sowie entsprechende schulpolitische Verfahrensweisen und Gesetzestexte. Abzuwägen sind letztere offenkundig mit individuellen Rechtsansprüchen, die z.B. in der UN-BRK verbrieft sind oder sich noch allgemeiner auf die im Grundgesetz festgeschriebene Menschenwürde beziehen lassen. In diesem juristisch-diskursiven Spannungsfeld bewegt sich das Beispiel. Diese Diskursformationen halten in ihren Wechselbezügen Subjektpositionen als Bezugsfolie für

das pädagogische Handeln bereit bzw. bringen in und durch das (Differenzen zuschreibende) Handeln der Sonderpädagog*innen eben diese Positionen mit hervor. An den damit angesprochenen Regelungen und administrativen Vorgaben muss sich sogleich das Handeln der Lehrkräfte messen lassen. Letzteres hat dabei gewissermaßen einen gedoppelten Auftrag: Es muss sich aus Perspektive einer (selbstreferentiellen) institutionellen Logik der Schule und ihrer Mehrgliedrigkeit (hier verkürzt gesagt Regelschulen vs. Förderschulen) bewähren und zugleich pädagogisch normativ plausibilisierbar bleiben. So existieren zwar gewisse Handlungsspielräume in den zu treffenden Diagnosen, zugleich bewegen sie sich einmal verlaublich in einem Zusammenhang, dem dann perspektivisch schwer zu entwachsen ist. Denn wem außer den zuvor schon Urteilenden sollte die Revidierung der Diagnosen unterliegen?

Weiterhin wird auch der wissenschaftliche Fachdiskurs zu einem Beteiligten in diesem Differenzspiel, der es seinerseits nahelegt, die Schüler*innenschaft regelmäßig in Kompetenzniveaus zu vermessen und dadurch wissensmäßige Einsatzpunkte für weitergehende pädagogische und politische Interventionen für das schulische Selektionsgeschehen liefert. Verwiesen sei nur stichwortartig auf die PISA-Studie; aber auch die geleistete Reformulierung differenzpädagogischer Zuschreibungen verwickelt sich aus einer macht- und selbstkritischen Perspektive in (nicht) diskursiven Praktiken mit dem zu analysierenden Dispositiv³. Dennoch können dadurch einerseits subjektivierungstheoretische Überlegungen angeschlossen, wie auch andererseits strukturkritische Anmerkungen zu diesem Fall gemacht werden. Genau genommen ist das Dispositiv nun das Netz, das zwischen diesen heterogenen Elementen (Schulbehörde, Gesetzestexte, Fachdiskurs und Lehrkräftehandeln) geknüpft ist und das sich erst rückblickend in einer Rekonstruktion zeigt bzw. durch diese erkennbar gemacht wird. Zugleich handelt es sich bei dem Dispositiv um eine „Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestanden hat, auf einen Notstand“ zu reagieren (Foucault 1978, 120).

Dispositive lassen sich also auf verschiedenen Ebenen untersuchen; eben strukturell, praxeologisch und subjektivierungstheoretisch. Im Folgenden soll nun die ‚Produktivität‘ einer solchen dispositivanalytischen Forschungsperspektive andeutungsweise aufgefächert werden. Dafür ist einerseits die Frage nach dem Notstand zu beantworten, auf den das Schuldispositiv vermeintlich reagiert, wie andererseits auch nach einer institutionenkritischen Perspektive, die helfen kann, das Geschehene in die gegenwärtige Schulentwicklung einzuordnen. Ziel wird dabei sein, das in dem Beispiel verborgen liegende Wissen bzw. die ihm seine struktur-

3 Beispielsweise dergestalt, dass weiterhin paternalistische Fürsprache in wohlmeinender Absicht gehalten wird; obgleich der Kläger bereits erfolgreich war.

gebende Form transparent zu machen; also das implizit bleibende Ungesagte zu versprachlichen.

Konstituenten von *Dis/ability*

Wie angedeutet wird vom Schuldispositiv ein Subjektivationsmuster entworfen, das die Schüler*innenschaft gemäß einer typisierenden Zuschreibung als unterschiedlich (un-)fähig markiert und klassifiziert. In dem, die Ebenen im Phänomen *Behinderung* schematisierenden, Vorschlag von Anne Waldschmidt (2011) ist ein doing *Dis/ability* von einem making *Dis/ability* und einem being *dis/abled* zu unterscheiden. Während die Ebene des doing eher interaktionistisch orientiert nach der prozessual verstandenen, strukturierenden gesellschaftlichen Praxis von angewandten Differenzkategorien fragt, bemüht sich ein being *dis/abled* um die Rekonstruktion der Einschreibungen in die einzelne Subjektivität, also um die tatsächlichen, identitätsmäßigen Folgen von Migrations- oder Behinderungserfahrungen und auf die Entzifferung einer durch diese Zumutungen mitunter aufgerufenen Widerständigkeit (vgl. Schulz 2021). Beides soll vorliegend nicht im Mittelpunkt stehen; es geht vielmehr um die Ebene des making *Dis/ability*.⁴ Die Ebene des ‚making‘ liefert „die Anregung, Dis/ability als strukturierten, diskursivierten, institutionalisierten und materialisierten Sachverhalt zu denken. An dieser Stelle geht es um die Analyse wissenschaftlicher und anderer Diskurse, rechtlicher Rahmenbedingungen, [...] medizinisch-psychologischer und pädagogischer Gutachterrichtlinien“ (Karim/Waldschmidt 2019, 272). Mit dem ‚making Dis/ability‘ lässt sich also die rechtlich-institutionelle, strukturierende Strukturiertheit des Praxisfelds Förderschule systematisch befragen. Dies geschieht im Folgenden aus Perspektive der machtkritischen und emanzipatorisch orientierten Disability Studies.

In den Disability Studies existiert eine weithin anerkannte Annahme, dass (nicht-) behinderte Körper⁵ nicht a priori als schlichte Naturtatsachen vorhanden sind; vielmehr müssen sie als in ihrer Entstehung mit (Körper-Differenz-)Diskursen zusammengedacht werden. Resultat ist eine verkörperte Differenz, die sich vorliegend an der zugeschriebenen kognitiven Leistungsfähigkeit manifestiert. Die in seiner Fortdauer illegitime Zuweisung auf die Förderschule repräsentiert dabei ein Macht-Wissen, das darüber entscheiden kann, wie der Mensch über die verkörperte Differenz wahrgenommen werden soll und wie er behandelt werden mag. In Anschlag gebracht wird dafür der „klinische Blick“ (Foucault), der ein natu-

4 Selbstredend sind die beiden anderen Ebenen in dem vorliegenden Beispiel auch relevant und existent, nur eben nicht in der Kürze des Beitrags und mit dem vorliegenden Datenmaterial rekonstruierbar. Ähnliches gilt für die Differenzkategorie der Klasse, deren Wirksamkeit noch genauer zu prüfen wäre.

5 Zugrunde gelegt ist hier ein abseits des Cartesianismus orientierter, leibphänomenologischer Körperbegriff, der den Geist als einen Teil des Körpers auffasst.

ralisiertes, medizinisch abgesichertes Differenzierungswissen zur Verfügung stellt. Im vorliegenden Fall generiert dieses Wissen der zur (Un-)Fähigkeitsüberprüfung eingesetzte (vermeintlich) nicht sprachliche Kognitionstest. Seinem Ergebnis wird fortan von institutioneller Seite (heißt sowohl von den Sonderpädagog*innen als auch seitens der Schulbehörde) eine große Aussagekraft zuerkannt und eine (nahezu unhintergehbare) Glaubwürdigkeit beigemessen.

Hervorzuheben ist das in der Diagnosepraxis offenkundige Zusammenspiel von der Schulbehörde mit den Lehrkräften vor Ort, weil so übereinstimmend der sonderpädagogische Förderbedarf zugewiesen wurde. Generiert wird das spezifische Testwissen, das in Form naturalisierender Differenzzuschreibung administrative Folgen zeitigt und die Abschiebung in die Förderschule möglich werden lässt. Die Herrn Mihailovic attestierte geistige *Behinderung* kann gelesen werden als „Effekt eines Regierungswillens“ (Waldschmidt 2011, 95), der bezogen auf die Schüler*innenschaft ein klassifikatorisches Interesse verfolgt. Anders formuliert geht es um die gesellschaftliche Regulierung der Zuweisung auf verschiedene Schulformen, die sich über die Produktion von Differenzmarkierungen begründen lässt. Das heißt, die vorliegend besonders relevante Frage ist, wie mithilfe von Klassifikation und Diagnostik Abweichung konstruiert und institutionalisiert wird. Relevant deshalb, weil offenkundig eine nicht nur auf die Kategorien, ihre Grenzen und Anwendungsbereiche bezogene Irritation oder Uneindeutigkeit existiert. Es ist anzunehmen, dass zum Zeitpunkt des Kognitionstests eine Sprachbarriere vorlag, die jedoch als mindere Intelligenz interpretiert wurde (Landgericht Köln, Aktenzeichen 5 O 182/16). Die Folge einer familiären Migrationsgeschichte und damit zusammenhängende (für das Schulwesen) ungenügende Sprachkompetenz wird folglich fälschlicherweise als individuelle kognitive *Beeinträchtigung* ausgewiesen. Die über viele Jahre und schulische Stationen aufrechterhaltene, mangelnde Bereitschaft, dieses Testergebnis zu revidieren, bildet den vom Gericht als Verletzung der Amtspflicht beanstandeten Umstand und zeugt von der selektierenden Herrschaftslogik im Schulsystem, die selbst gegen den Willen Betroffener aufrechterhalten werden kann⁶.

Es verdichten sich in diesem Fall also spezifische Machtpraktiken und Wissensformen mit institutionellen Strategien, die letztlich den vermeintlich kognitiv beeinträchtigten Körper hervorbringen und dadurch eine institutionelle *Behinderung* (vgl. Powell 2007) in Gang setzen. Letztere ist definiert als „ein kontinuierlich sich ausbreitender Prozess des Behindertwerdens durch eine offizielle Klassifizierung und Beschulung in räumlich getrennten und stigmatisierenden Einrichtungen“ (ebd., 321). Schulische *Behinderung* – die wir hier weit fassen müssen – ist so-

6 Interessanterweise geschieht dies hier entgegen anderen (ebenfalls) selektierenden schulpolitischen Grundlegungen in einer Sprachlernklasse, die in ihrer Programmatik eine mittelfristige Teilhabe ermöglichen soll.

mit als zugeschriebenes Merkmal im Sinne einer sozialen Konstruktion zu begreifen, die aus Interaktionen zwischen Menschen und historisch spezifischen, rechtlich-institutionellen Kontexten resultiert. Im Rahmen dieser Perspektivierung wird ein Untersuchungsfokus also weniger auf die individuelle *Beeinträchtigung*, „sondern vielmehr auf die schulischen Strukturen gelegt, durch die ein wachsender Anteil der Schulkinder behindert wird“ (ebd., 322). Das heißt – ganz wie in unserem Beispiel und durch das Gericht beklagt – limitieren „vielfältige Barrieren, wie reduzierte Erwartungen, Aussonderung sowie Stigmatisierung [...] die Lernmöglichkeiten“ (ebd.) der ableistisch abqualifizierten Schüler*innengruppen. Powell betont, dass in der zur *Behinderung* führenden merkmalsbezogenen Zuschreibungspraxis von Differenzdimensionen durchaus große Spielräume bestehen. Man orientiere sich dann an (institutionellen) Routinen und (einer Produktion von) Angemessenheitskriterien, die *Behinderungen* weniger verwalten, denn vielmehr hervorbringen. Anders formuliert gibt es erhebliche Disparitäten in der Identifikation von Förderbedarfen (vgl. Klemm 2018).

Vor dem Hintergrund des Konzepts institutioneller *Behinderung* kann weitergefragt werden, welche Erfordernisse auf Ebene des Schulsystems solche Differenzpraktiken anleiten. Auch darauf bietet die von Powell gewählte neoinstitutionalistische Perspektive eine Antwort: Man könnte sagen, dass sich die Sonderpädagogik in der diagnostizierten *Beeinträchtigung* ihren eigenen Fördergegenstand konstruiert, den sie dann – gestützt durch das Bedürfnis nach Entlastung in der allgemeinen Pädagogik – gezielt und fachlich adäquat zu fördern vorgibt. Dass dies erfolgreich ist, zeigt der paradoxieverdächtige Ausbau der Sonderpädagogik im gegenwärtigen Anspruch der Inklusion (vgl. Pfahl et al. 2018). Mit der Markierungspraxis und den zugleich geleisteten Defizitzuschreibungen an bestimmte Individuen treibt sie entlang ihrer Förderschwerpunkte vorgeblich homogene Gruppen aus der Heterogenität der Schüler*innenschaft hervor. Die Existenz dieser Gruppen wiederum sichert der Sonderpädagogik ihr eigenes Existenzrecht, da sie als Profession den Anspruch alleiniger Zuständigkeit erhebt. Damit diese Strategie der Existenzsicherung als legitim gelten kann, bedarf es spezifischer Wissensbestände. Dafür bezieht sich die sonderpädagogische Praxis in den Schulen, gestützt auf sonderpädagogische Forschungen und im Zusammenspiel mit bürokratischen Richtlinien in dem von ihr (mit-)produzierten Behinderungsverständnis auf ein klinisches Modell, das ein (eigens diagnostiziertes) individuelles Defizit gerne mit einem besonderen Förderbedarf gleichsetzt. Das heißt, wie andere Disziplinen, kann das benannte System der Sonderpädagogik⁷ auch nur „dann politische und

7 Womit hier ganz im Sinne des Dispositivs sowohl das Lehrkräftehandeln, die universitäre Ausbildung und Forschung, die Schulbehörde sowie die (gesetzlich abgesicherte) Schulpolitik in ihrem über diskursive Formationen verbundenen Zusammenspiel gemeint sind.

ökonomische Ressourcen gewinnen und ihren Status aufbauen oder erhalten, wenn sie überzeugende Theorien und Strategien entwickelt“ (Powell 2007, 323). Das medizinische Wissen, sein dichotomes Kategorienverständnis (normal/abweichend) und seine defizitzuschreibenden Diagnosetechniken, (wie der Kognitionstest in unserem Beispiel), besitzen eine enorme kulturelle Legitimationskraft „und liefern Modelle von natürlicher bzw. genetischer und auch messbarer >Begabung< wie >Behinderung<“ (Hervorheb. i. Orig. Powell 2007, 332). Im Weiteren zu zeigen ist nun, inwieweit im Diskurs um Migration gegenwärtig Einfallstore für hierarchisierende Differenzpraktiken identifiziert werden können, die anschlussfähig scheinen an die soeben angedeuteten Orientierungen.

Ver-Anderung oder die Gleichmachung des Ungleichen

Differenzsetzungen sind ebenso machtvoll wie bedeutungstragend. Ihre Basis sind Herrschaftsverhältnisse, die ungleich verteilte Handlungsmächtigkeiten reproduzieren helfen. Sowohl für die Kategorie *Disability* als auch für den *Migrationshintergrund* gilt, dass die profilierte Differenzsetzung auf einer binären Codierung beruht und dass sie historisch verwurzelt sind. Sie laden durch ihre vermeintliche Selbstverständlichkeit zu Naturalisierungen, Stereotypisierungen und Hierarchisierungen ein. Ausgehend von hegemonial überlegenen Positionen werden jeweils Objektivierungen vorgenommen. Dies ist sowohl bei *Behinderung* als auch bei Fremdheitsregimen der Fall. Für den Kontext der *Migration* hat sich dafür das Konzept des Otherings (vgl. u. a. Akbaba 2017) bewährt, mit dem in kritischer Perspektive die Effekte von Homogenisierung, Essentialisierungen und der Legitimation von Machtverhältnissen rekonstruiert werden können. Auch die Logik des Otherings vermag es nur die Abweichung von der Illusion einer homogenen Norm als different zu markieren; das Eigene hingegen bleibt auffällig dethematisiert. Es gilt also für beide Differenznarrative: Wer die Macht auf seiner Seite weiß, braucht sich um die Normalität (bzw. den Ausschluss von derselben) nicht zu sorgen.

Es bleibt bis hierhin jedoch die Frage offen, was eigentlich die Kategorie des *Migrationshintergrunds* in seiner Konstruktion so anfällig macht, der Dimension *Disability* untergeordnet zu werden. Oder anders formuliert: Wie konnte die Überschreibung der Migrationsgeschichte durch die zugeschriebene *Beeinträchtigung* im Falle von Nenad Mihailovic gelingen? Zwei mögliche Erklärungen sollen angedeutet werden.⁸ Zwar ist mittlerweile laut Inci Dirim (2010, 91) ein Linguizismus als spezielle Form des Rassismus unzulässig, der Sanktionen und Ausgrenzung über als unzureichend markierte Sprachkompetenzen entlang der dominanten Sprache ermöglicht. Gleichzeitig entwirft die Autorin jedoch ein

8 An dieser Stelle danke ich herzlich Nicolle Pfaff für die inspirierenden Diskussionen während des Schreibprozesses.

Konzept des Neo-Linguizismus. Ein solcher ist „subtil, er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zu dem Linguizismus gewissermaßen „hinterhältig“ und schwer aufzudecken“ (Dean 2020, 82). Grundlage für den scheinbar gerne unbemerkten oder zumindest dehematisierten Neo-Linguizismus ist demnach die Normalitätsannahme monolingualer Gesellschaften, und zwar trotz (oder gerade aufgrund) der Realität migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Die Tendenz der Selbstverhüllung des Neo-Linguizismus nun bereitet eine Grundlage für die erfolgte Markierung als minder intelligent. Da die mangelnde (Bildungs-)Sprache nicht unproblematisch als Grund für die Differenzzuschreibung profiliert werden kann, wurde kurzerhand das umstrittene Sammelbecken der sogenannten geistigen *Behinderung* als Platzhalter herangezogen.⁹

Zieht man neuerlich migrationspädagogische Literatur zu Rate, findet sich noch eine weitere einleuchtende Antwort. Es ließe sich nämlich behaupten, dass die Kategorie *Migrationshintergrund* in ihren eigenen konstruierten Grenzziehungen ausfranst. Denn, so heißt es bei Akbaba (2017, 62): „Mit der wechselseitigen Verwiesenheit auf Ethnizität, Kultur und Nation wird der Migrationshintergrund von mehreren bedeutenden, leeren Signifikanten wie von breiten Säulen getragen. Die Stabilität der Säulen erklärt sich über die signifikante Bedeutung des Konstrukts für die hegemoniale Ordnung selbst: In Abgrenzung zum symbolisch Ausgesonderten konstituiert sich das Eigene“. Schon die konstitutiven Bezugsgrößen für das, was mit *Migrationshintergrund* bezeichnet sein soll, scheinen also unklar. Unspezifisch bezieht sich die Kategorie gleichermaßen auf andere Konstrukte wie Kultur, Ethnizität und Nation. Wobei diese Begriffe selbst Signifikanten sind und im Differenzspiel wiederum auf weitere Signifikanten verweisen. Ein erstaunlich arbiträrer Konstruktionsprozess tritt hervor, für den eine Uneindeutigkeit in dem, was eigentlich wie und durch was bezeichnet sein soll, nicht mehr verwundern kann. In dem Maße also, in dem nun – aus dieser zeichentheoretisch informierten, poststrukturalistischen Perspektive – Worte von Vorstellungen entleert werden, öffnen sie sich gleichzeitig für durchaus widerstreitende Bedeutungszuschreibungen. Es ist dann nicht mehr klar zu definieren, was mit einem Wort wie dem *Migrationshintergrund* bezeichnet sein soll. Solche zur Beliebigkeit tendierende Offenheit macht die Kategorie anschlussfähig für das machtvolle (Un-)Fä-

9 Schon 1996 hielt Georg Feuser einen Vortrag mit dem Titel „Geistig behindert gibt es nicht“ und wollte damit einen Prozess der „Registrierung von an anderen Menschen beobachteten „Merkmalen“ [beschreiben M.S], die wir, in Merkmalsklassen zusammengefaßt, zu „Eigenschaften“ des anderen machen. [...] Die Feststellung „geistige Behinderung“ [...] bezeichnet [...] begrifflich zwar zutreffend eine gesellschaftliche Realität, nämlich die von Zuschreibung und Ausgrenzung [...], aber nicht die Individualität des Menschen, den wir mit diesem Begriff meinen“ (Hervorheb. i. Orig. Feuser 1996, o. S.).

higkeitsregime und seinen sonderpädagogischen, durch medizinisches Fachwissen legitimierten, Expansionsanspruch. Mutmaßen ließe sich jetzt, dass die naturalisierende Kraft der Differenzzuschreibungen entlang der Konstruktion von *Dis/ability* legitimer und damit auf Institutionenebene potenziell gewalttätiger sein können als die mittlerweile eher kulturalisierte Differenz in der Logik der Kategorie *Migrationshintergrund*. Die knüpft an die Überlegungen von Akbaba/ Buchner (2019) an, denen zufolge die Illusion einer Normalität bzw. einer Homogenität in der Mehrheitsgesellschaft „die Konstruktion von Migrationshintergrund als Zubringer von Fremdheit“ stabilisiert (Akbaba/Buchner 2019, 247f.). Im Sinne des eben angedeuteten Signifikantenspiels wäre dann (in diesem Fall) die Kategorie *Migrationshintergrund* ein Zubringer für die Konstruktionen des Andersseins entlang der Dimension *Behinderung* (gewesen).

Fazit

Das vorliegend verhandelte Beispiel entlarvt die häufig natürlich anmutenden Differenzkategorien von *Dis/ability* und *Migration* (gerade auch in ihrem Wechselverhältnis) als sozial-kulturell-historische Konstellation und fordert zur Dekonstruktion ihres naturalisierenden Anspruchs heraus. Im Schuldispositiv wird eine abweichende Subjektposition produziert und gesteuert über die als Notstand fungierende und damit formierend wirkende Homogenitätsideologie, die es entlang vorherrschender Diskursmuster sodann sonderpädagogisch zu vermessen, zu klassifizieren und zu verwalten gilt. Insofern sich dabei auf eine dualistisch angelegte, medizinisch ‚abgesicherte‘ und normalisierende Fähigkeitsordnung gestützt wird, kann dieser Umstand als ableistisch gekennzeichnet werden. Es wird somit ein Leichtes, unterschiedliche Differenzlinien in diesen Mechanismus einzubeziehen bzw. verschiedene Differenzen und Subjektpositionen über den angelegten Maßstab normaler Befähigung zu produzieren und miteinander zu verschränken; wenn nicht gar im Diagnoseprozess zu verwechseln.

Das in der sonderpädagogischen Forschung wie professionellen Praxis profilierte Versprechen der Sichtbarmachung natürlicher (vermeintlich gegebener) Unterschiede gepaart mit einem offenkundig expansiven Deutungsanspruch produziert im Spannungsfeld individualisierender Diagnostik machtvolle Natürlichkeitsfixierungen. Paradoxerweise vermögen es diese Fixierungen, Grenzen zwischen normal und abweichend zu stabilisieren, wie sie die zwischen kognitiver *Beeinträchtigung* und migrationsbedingter Sprachbarrieren zum Verschwimmen bringen. So bewirkt im vorliegenden Fall der zu konstatierende expansive Deutungsanspruch der sonderpädagogischen Förderdiagnose doch scheinbar eine Implosion der Differenzkategorie der *Migrationsgeschichte* bei gleichzeitiger Überformung der Ka-

tegorie *Disability*. Der *Migrationshintergrund* wird über eine ableistische Reformulierung derselben zur *Beeinträchtigung* erklärt und führt somit zur schulischen *Behinderung*. Rückzubinden ist dies selbstredend in einen größeren (auch schulpolitisch diskutablen) Diskurszusammenhang: Nur dadurch, dass das System der Sonderpädagogik vorgibt (und über ihre positivistischen Differenzoperationen vorgeben kann), die Effizienz der allgemeinen Pädagogik zu sichern, werden ihr zusätzliche Mittel für entsprechende Differenzproduktionen und deren Verwaltung gewährt. Als diskursiv legitimierendes und verbindendes Moment kann auf die herrschende – und weiter zu diskutierende – Begabungsideologie im Schulsystem verwiesen werden, die sich über das Differenzen aufrufende Regime einer Bildungs(un)fähigkeit organisiert.

Während schließlich manche der zugeschriebenen oder attestierten (Un-)Fähigkeiten an- oder abzutrainieren sein mögen, gilt dies für andere per Definition gerade nicht. Ein zentraler Unterschied zwischen *race* und diagnostizierter Lernbeeinträchtigung mag sein, dass letztere manchmal in Umstände gerät, das zugeschriebene Defizit zu überkommen, während erstere (allen Kulturalisierungen trotzend) sich ihrer naturalisierenden Konstruktion kaum zu entkleiden vermag. Und dennoch – das lehrt uns dieses Beispiel – heißt dies noch lange nicht, dass ein individuelles Überkommen zugeschriebener Defizite und ein erprobter Widerstand gegen Fehldiagnosen von den verantwortlichen Institutionen anerkannt wird. Die Anrufung zum Selbstmanagement von und in Bildungsprozessen gerät, vor diesem Hintergrund institutionalisierter und behindernder Differenzzuschreibungen, mindestens für manche in der adressierten Schüler*innenschaft zu einem zynischen Apell.

Literaturverzeichnis

- Akbaba, Y. (2017): Lehrerinnen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Weinheim: Beltz Juventa.
- Akbaba, Y. & Buchner, T. (2019): Dis/ability und Migrationshintergrund – Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 64 (3), 240-252.
- Bühmann, A. D. & Schneider, W. (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv: Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript.
- Campbell, F. K. (2009): Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness. New York: Palgrave Macmillan.
- Dean, I. (2020): Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in KiTa und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Dirim, I. (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft“. In: P. Mecheril; I. Dirim; M. Gomolla; S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster & New York: Waxmann, 91-112.

- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013): Heterogenität–Diversity–Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Feuser, G. (o.J.): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration. Referat am 11. Österreichischen Symposium für die Integration behinderter Menschen, Innsbruck, 6.-8.6.1996. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html>.
- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen – Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag.
- Gomolla, M. & Radtke, F. (2009): Institutionelle Diskriminierung – Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Himmelrath, A. (2018): Gerichtsurteil in Köln: Ehemaliger Förderschüler erhält Schadensersatz. Online unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/landgericht-koeln-schadensersatz-fuer-ex-foerderschueler-a-1218841.html>.
- Karim, S. & Waldschmidt, A. (2019): Ungeahnte Fähigkeiten? Zwischen Zuschreibung von Unfähigkeit und Doing Ability. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 44 (3), 269-288.
- Klemm, K. (2018): Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Landgericht Köln, 5 O 182/16 (2018): NRW- Rechtssprechungsdatenbank der Gerichte in Nordrhein- Westfalen. Online unter: https://www.justiz.nrw.de/nrwe/lgs/koeln/lg_koeln/j2018/5_O_182_16_Urteil_20180717.html.
- Mecheril, P. & Quehl, T. (2006): „Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-) pädagogischen Zusammenhangs“. In: P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster & New York: Waxmann, 355-382.
- Pfahl, L.; Plangger, S. & Schönwiese, V. (2018): Institutionelle Eigendynamik, Unübersichtlichkeit und Ambivalenzen im Bildungswesen. Wo steht Inklusion? In: E. Feyerer; W. Prammer; E. Prammer-Semmler; C. Kladnik; M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 93-104.
- Pongratz, L. A. (1990): Schule als Dispositiv der Macht — Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 66 (3), 289-308.
- Powell, J. J. W. (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der „schulischen Behinderung“. In: A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript, 321-343.
- Powell, J. J. W. & Pfahl, L. (2012): Sonderpädagogische Fördersysteme. In: U. Bauer; U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, 721-740.
- Schulz, M. (2021): Kategorien in Bewegung(en). Intersektionalität im Kontext von Subversion und Disability Studies. In: A. V. Biele Mefebue; A. D. Bührmann & S. Grenz (Hrsg.): Handbuch Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS.
- Waldschmidt, A. (2011): Symbolische Gewalt, Normalisierungsdispositiv und/oder Stigma? Soziologie der Behinderung im Anschluss an Goffman, Foucault und Bourdieu. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 36 (4), 89-106.

II (Selbst)Verortungen von Kindern und ihren Familien an der Schnittstelle von DisAbility und Migration

Perspektiven von Kindern und Jugendlichen

Perspektiven von Familien und Gemeinden

**Perspektiven der Kinder und Eltern in Kontexten
sozialer Arbeit**

Wolfgang Dworschak und Anna Selmayr

Zur Intersektionalität von Behinderung und Migration. Eine soziobiographische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Hinführung

Die Differenzmerkmale *Behinderung* und *Migration* wurden lange Zeit getrennt voneinander betrachtet. Die ersten Arbeiten zur Intersektionalität haben deutlich gemacht, dass diese beiden Kategorien aufeinander bezogen, und simultan reflektiert werden müssen, wenn die komplexe Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund annähernd erfasst werden soll (vgl. Wansing/Westphal 2014; Hinni/Zurbriggen 2018; Wagner 2017).

Bei einer ersten Annäherung an das Thema im Kontext Schule fällt auf, dass die amtliche Statistik auf Bundesebene nur eine unzureichende Verknüpfung von Behinderung und Migration zulässt. In den statistischen Berichten zu Migration liegen keine differenzierten Zahlen für einzelne Förderschwerpunkte vor (Statistisches Bundesamt (Destatis) 2020b), in den bildungsstatistischen Berichten wird Migrationshintergrund nur über das Kriterium der Staatsangehörigkeit berichtet (vgl. Kultusministerkonferenz 2020b; Kemper 2017), obgleich dieser im Definitionenkatalog der Kultusministerkonferenz (KMK) differenzierter operationalisiert ist (vgl. Kultusministerkonferenz 2020a, 32; Dworschak 2016).

So sind für einen Zugang zu diesem Thema also eigene Erhebungen nötig. Während einige Arbeiten für die Förderschwerpunkte Lernen (vgl. Wagner 2017) und geistige Entwicklung (vgl. Dworschak et al. 2012) vorliegen, die eine Überrepräsentation sowie zusätzlichen Förderbedarf im Bereich der Sprachkompetenzen (vgl. Dworschak 2016) von Schüler*innen mit Migrationshintergrund aufzeigen und einzelne qualitative Arbeiten einen differenzierten Einblick in die Lebenssituation von Familien mit einem Kind mit schwerer geistiger Behinderung (vgl. Halfmann 2012) ermöglichen, finden sich bislang keine Studien, die die Gruppe der Schüler*innen mit geistiger Behinderung und Migrationshintergrund auf repräsentativer Basis hinsichtlich soziobiographischer Aspekte genauer erfassen. An dieser Stelle setzt dieser Beitrag an. Auf der Basis einer repräsentativen Eltern- und Lehrkräftebefragung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern (vgl. Baumann et al. 2021) werden Befunde zu soziobiographischen Aspekten berichtet. Die Analyse macht eine spezifische Lebenssituation von Schüler*innen mit

geistiger Behinderung und Migrationshintergrund deutlich, die Schule berücksichtigen muss, soll Migrationshintergrund bei geistiger Behinderung nicht zu einer doppelten Benachteiligung führen.

Theoretischer Hintergrund

Aus bildungsstatistischer Sicht wurde der Themenkomplex *Migration* lange Zeit auf das Kriterium ‚ausländisch‘ verkürzt. So erfassen die Bildungsstatistiken traditionell das Kriterium der Staatsangehörigkeit (vgl. Kultusministerkonferenz 2020b). Da bei diesem Zugang die Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen mit deutscher Staatsangehörigkeit, aber eigener oder familiärer Zuwanderungsgeschichte und den damit verbundenen Herausforderungen bei der gesellschaftlichen Integration vernachlässigt wird, hat sich das vielschichtigere Konzept des Migrationshintergrundes etabliert. In jüngerer Zeit öffnet sich auch der Blick der Bildungsstatistik auf dieses differenziertere Konstrukt (vgl. Kemper 2017). Dabei gibt es zur Bestimmung eines Migrationshintergrundes zahlreiche Definitionen (vgl. Petschel/Will 2020). Je nach Zielrichtung werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, wenn z.B. die erworbene deutsche Staatsangehörigkeit fokussiert wird, wie dies im Mikrozensus oder im Deutschen Bildungsbericht geschieht (vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis) 2018; Bildungsberichterstattung 2020), oder wenn in den Studien zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland des Robert-Koch-Instituts (KiGGS-Studien) ein einseitiger von einem zweiseitigen Migrationshintergrund unterschieden wird (vgl. Wirz/Schenk 2008). Die Kultusministerkonferenz definiert Migrationshintergrund über mindestens eines der Merkmale „1. keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2. nichtdeutsches Geburtsland, 3. nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld“ (Kultusministerkonferenz 2020a, 32). In der bundesweiten Bildungsstatistik wird nach wie vor lediglich das Kriterium der Staatsangehörigkeit berichtet; der Anteil der ausländischen Schüler*innen in Deutschland betrug im Schuljahr 2018/19 10,7 %, in Bayern lag der Anteil bei vergleichbaren 10,8 % (vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis) 2020a, 261, 265). An den Förderschulen sind ausländische Schüler*innen mit 12,4 % in Deutschland und 14,5 % in Bayern überrepräsentiert (vgl. Destatis 2020a, 249, 261). Für Bayern liegen Zahlen für den Migrationshintergrund gemäß der Definition der Kultusministerkonferenz vor. Im Schuljahr 2018/19 betrug der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen in Bayern bei 22,3 %. An den Förderschulen lag der Anteil bei 20,3 % (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2019, 20).

Im Bildungssystem wird das vielschichtige Phänomen *Behinderung* seit den KMK-Empfehlungen aus dem Jahr 1994 als sonderpädagogische Förderschwerpunkte kategorisiert, die sich begrifflich an den traditionellen Behinderungsformen orientieren (vgl. Kultusministerkonferenz 1994). Die in diesem Beitrag im Zentrum stehenden Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung sind in dieser Systematik dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zuzuordnen (vgl. Kultusministerkonferenz 1998). In der Bildungsstatistik werden Schüler*innen erfasst, die sonderpädagogisch gefördert wurden, unabhängig von einer formalen Zuordnung zu diesem Förderschwerpunkt. Im Schuljahr 2018/19 betrug der Anteil der sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen in Deutschland insgesamt 7,4 % (vgl. Kultusministerkonferenz 2020b, 18). Betrachtet man ausschließlich die Gruppe der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, so ist der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit 16,9 % der drittgrößte, nach den Förderschwerpunkten Lernen (34,6 %) und emotionale und soziale Entwicklung (17,2 %). In Bayern lag der Anteil der Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Schuljahr 2018/19 etwas niedriger bei 15,4 % (vgl. Kultusministerkonferenz 2020b).

Unter *soziobiographischen Aspekten* können sowohl individuelle Merkmale wie z.B. Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Intelligenzminderung oder Pflegebedarf als auch kontextbezogene wie Wohnsituation, familiärer Wohlstand oder sozioökonomischer Status subsumiert werden. Während einige Aspekte direkt beobacht- und erfassbar sind, sind Konstrukte wie Intelligenz oder Pflegebedarf nur abgeleitet zu erfassen. Eine genauere Betrachtung dieser Konstrukte ist an dieser Stelle aus Platzgründen nicht möglich (vgl. hierzu Baumann et al. 2021).

Studiendesign

Im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II‘, kurz SFGE II, wurde im Schuljahr 2018/19 durch den Einsatz eines geschichteten Clusterverfahrens mit anschließender Gewichtung eine repräsentative Stichprobe für den Freistaat Bayern gestaltet (vgl. Ratz/Dworschak 2021). Die Fragebogenerhebung für Eltern ($N = 1.111$) und Lehrkräfte ($N = 1.132$) konnte für insgesamt 1.000 Schüler*innen Daten gewinnen, bei denen sowohl Aussagen von Eltern und Lehrkräften vorlagen (gemachter Datensatz), das entspricht knapp 8,3 % aller Schüler*innen in diesem Bereich (vgl. Kultusministerkonferenz 2020b, 28, 56). Dabei lag der Anteil der Schüler*innen, die im Rahmen der Einzelintegration eine allgemeine Schule besuchen bei knapp 2 %, knapp 20 % besuchten die allgemeine Schule im Rahmen des Partnerklassenmodells (Kooperationsmodell) und gut 78 % ein Förderzentrum (vgl. Ratz/Dworschak 2021). Im Vergleich zur Grundgesamtheit, in der 8 % im Rahmen

der Einzelintegration, 14,8 % eine Partnerklasse und 77,2 % ein Förderzentrum besuchten (vgl. Dworschak/Selmayr 2021), waren in der Stichprobe die einzeln integrierten Schüler*innen unter- und die Kinder und Jugendlichen in Partnerklassen dahingegen überrepräsentiert.

Im Folgenden wird beschrieben, wie die einzelnen Merkmale operationalisiert wurden. Der Migrationshintergrund wurde gemäß der Definition der Kultusministerkonferenz über die Merkmale keine deutsche Staatsangehörigkeit oder nichtdeutsches Geburtsland oder nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (vgl. Kultusministerkonferenz 2020a, 32) erfasst. Neben dem Geschlecht wurden das Alter in Jahren sowie die Schulstufen (Grund-, Mittel- und Berufsschulstufe) erfragt (vgl. Selmayr/Dworschak 2021; Dworschak/Selmayr 2021). Der Grad der Intelligenzminderung wurde anhand der Kriterien der ICD-10 in den Abstufungen leichte ($IQ > 70$), mittelgradige ($IQ 50-69$), schwere ($IQ 20-34$) und schwerste ($IQ < 20$) Intelligenzminderung eingeschätzt (vgl. Dilling 2016). Zudem wurde die Kategorie keine Intelligenzminderung ergänzt (vgl. Wagner im Druck). Auf der Grundlage des §2 (2) SGB IX wurde das Merkmal Schwerbehinderung ab einem Grad der Behinderung von mindestens 50, erhoben. Pflegebedürftigkeit wurde auf Grundlage des §14 (1) SGB XI nach Pflegegraden (§15 SGB XI) erfasst. Im Hinblick auf kontextgebundene Merkmale wurde unterschieden, ob die Schüler*innen bei beiden oder einem Elternteil (mit Partner*in), bei Verwandten, einer Pflegefamilie, im Internat oder im Heim wohnen. Der familiäre Wohlstand wurde über die Family Affluence Scale (FAS) erhoben (vgl. Boyce et al. 2006). Dabei wird die Anzahl der Autos, Computer (inkl. Laptop und Tablets, ohne Spielekonsolen und Smartphones) und Urlaube in den letzten 12 Monaten ($0 = 0$, $1 = 1$, 2 und mehr = 2) für die Familien sowie das Vorhandensein eines eigenen Zimmers für die Kinder bzw. Jugendlichen (nein = 0 , ja = 1) erhoben und ein Summenscore mit maximal sieben Punkten gebildet. Zur Auswertung wurde der Index in Terzile, mit den Ausprägungen niedrig ($0-3$ Punkte), mittel ($4-5$ Punkte) und hoch ($6-7$ Punkte) gemäß der Konstruktion der Autoren umgewandelt (vgl. Boyce et al. 2006, 475). Zudem wurden die Eltern um Angaben zu ihren Einkommensverhältnissen und der Haushaltsgröße gebeten. Auf dieser Grundlage wurde das Nettoäquivalenzeinkommen berechnet, indem die Summe aller Einkünfte durch eine gewichtete Summe der (Familien-) Mitglieder geteilt wird (vgl. Selmayr & Dworschak 2021).

Die individuellen und kontextbezogenen Merkmale werden einzeln statistisch deskriptiv analysiert. Dafür werden gewichtete Daten genutzt, um repräsentative Aussagen hinsichtlich der Häufigkeitsverteilung in Bayern zu ermöglichen. Um Gruppenunterschiede zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund zu untersuchen, werden beide Gruppen verglichen und anhand geeigneter Kriterien auf statistische Signifikanz geprüft (je nach Skalenniveau: χ^2 -Test, U -Test, t -Test). Da Signifikanztests bei großen Stichproben nur eine

eingeschränkte Aussagekraft haben, wird die Bedeutung der Unterschiede durch Effektstärken konkretisiert (vgl. Lind 2012), um die Relevanz statistischer Signifikanz zu verdeutlichen (Cramers *V*). Die Signifikanztests und Effektstärken (vgl. Cohen 1988) werden mit ungewichteten Daten berechnet.

Ergebnisse

Zu Beginn sollen die für den Migrationshintergrund relevanten Variablen einzeln betrachtet werden. Während 13,6 % der Kinder und Jugendlichen keine deutsche Staatsangehörigkeit haben, sprechen 16,0 % Deutsch nicht als Familiensprache. Zudem sind 11,5 % der Schüler*innen nicht in Deutschland geboren. Fügt man nun diese Variablen mit einer Oder-Verknüpfung zusammen, dann zeigt sich, dass rund jeder fünften Schüler*in ein Migrationshintergrund nach der Definition der KMK zugeschrieben werden kann (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nach Migrationshintergrund ($n=930$)

Schüler*innen	%
ohne Migrationshintergrund	78,4
mit Migrationshintergrund	21,6

Im Folgenden werden die Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich individueller Merkmale verglichen. Aus Tab. 2 wird ersichtlich, dass sich die Gruppen hinsichtlich der Merkmale Geschlecht, Intelligenzminderung und Grad der Behinderung nicht signifikant unterscheiden ($p > .05$). Hinsichtlich des Alters zeigt sich, dass die Schüler*innen mit Migrationshintergrund durchschnittlich um 1,4 Jahre jünger sind. Betrachtet man das Alter vor dem Hintergrund der Schulstufen, dann wird deutlich, dass sich die Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht gleichmäßig über die Schulstufen verteilen. Zu je über 40 % besuchen sie die Grund- bzw. Mittelschulstufe. Nur 16,0 % besuchen die Berufsschulstufe. In der Vergleichsgruppe ist die Verteilung gleichmäßiger (berücksichtigt man, dass sich die Mittelschulstufe über 5 Schuljahre erstreckt). Weiterhin zeigen sich Unterschiede im Hinblick auf sozialrechtliche Kategorien. So haben die Kinder und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund häufiger eine anerkannte Schwerbehinderung und einen anerkannten Pflegebedarf (vgl. Tab. 2). Während der Unterschied bei der Schwerbehinderung rund 12 % ausmacht, beträgt er beim Pflegebedarf fast 19 %. Auch hinsichtlich der Pflegegrade treten deutliche Unterschiede zu Tage. Während der Anteil der Schüler*innen mit den Pflegegraden 1 und 2 in der Gruppe mit Migrationshintergrund rund 10 % höher liegt als in der Vergleichsgruppe, liegt der Anteil der Schüler*innen mit den

Pflegegraden 4 und 5 in der Gruppe mit Migrationshintergrund um rund 10 % niedriger als im Vergleich zur Gruppe ohne Migrationshintergrund.

Tab. 2: Individuelle Merkmale der Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund (MH)

	Schüler*innen ohne MH		Schüler*innen mit MH		p	Teststatistik
	n	%	n	%		
Geschlecht (n=876)						
Weiblich	298	42,1	59	35,1	> .05	$\chi^2(1)=2.733$
Männlich	410	57,9	109	64,9		
Alter (n=903)	n=725		n=178			
Min	6		6		<.001	t(901)=4.390
Max	21		20			
M	13,2		11,8			
s	3,673		3,713			
Alter nach Schulstufen (n=887)	n	%	n	%		
Grundschulstufe (1.-4. Schulbesuchsjahr, Sbj.)	227	32,2	78	43,1	<.001	U(2)=53.445
Mittelschulstufe (5.-9. Sbj.)	277	39,2	74	40,9		
Berufsschulstufe (10.-12. Sbj.)	202	28,6	29	16,0		
Intelligenzminderung (IM) (n=810)						
Keine IM	33	5,0	9	5,8	>.05	U(3)=50.723
Leichte IM	371	56,6	85	54,8		
Mittelgradige IM	152	23,2	39	25,2		
Schwere/schwerste IM	99	15,2	22	14,2		
Schwerbehinderung (n=916)	609	83,3	131	70,8	<.001	$\chi^2(1)=14.861$
Grad der Behinderung (GdB) (n=716)						
GdB 50	19	3,2	6	4,9	>.05	U(6)=33.839
GdB 60	6	1,0	2	1,6		
GdB 70	39	6,5	7	5,7		
GdB 80	196	33,0	46	37,7		
GdB 90	17	2,9	5	4,2		
GdB 100	317	53,4	56	45,9		
Anerkannter Pflegebedarf (n=914)	528	72,1	97	53,3	<.001	$\chi^2(1)=23.914$
Pflegegrad (n=616)						
1	21	4,1	7	7,1	<.01	U(4)=21.293
2	100	19,3	27	27,6		
3	173	33,4	30	30,6		
4	122	23,5	25	25,5		
5	102	19,7	9	9,2		

Im Hinblick auf die erhobenen Kontextfaktoren zeigen sich durchgängig signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 3). Im Hinblick auf die Wohnsituation zeigt sich, dass die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund häufiger bei beiden Elternteilen bzw. in einer Pflegefamilie leben, dafür seltener bei einem Elternteil mit Partner*in oder im Internat bzw. Heim. Hinsichtlich des familiären Wohlstandes wird deutlich, dass der Anteil der Familien mit niedrigem familiärem Wohlstand in der Gruppe mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so groß ist als in der Vergleichsgruppe. Die Hälfte der Schüler*innen mit Migrationshintergrund verfügt über einen niedrigen familiären Wohlstand. Demgegenüber liegt der Anteil der Familien mit hohem familiärem Wohlstand in der Gruppe mit Migrationshintergrund lediglich bei einem Drittel im Vergleich zu den Familien ohne Migrationshintergrund. An dieser Stelle sei jedoch auf die verhältnismäßig großen Antwortausfälle bei diesem Merkmal verwiesen. Die Daten zum Nettoäquivalenzeinkommen bestätigen allerdings diesen Unterschied. Während die Minima in beiden Gruppen ähnlich sind, liegt das Maximum in der Gruppe mit Migrationshintergrund nur bei der Hälfte im Vergleich zur Gruppe ohne Migrationshintergrund. Das Nettoäquivalenzeinkommen unterscheidet sich durchschnittlich um knapp die Hälfte.

Tab. 3: Kontextbezogene Merkmale der Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund (MH)

	Schüler*innen ohne MH		Schüler*innen mit MH		p	Teststatistik
	n	%	n	%		
<u>Wohnsituation</u> (n=915)						
Beide Elternteile	427	59	127	66,5	<.05	$\chi^2(6)=16.926$
Ein Elternteil	112	15,5	34	17,8		
Verwandte	10	1,4	1	0,5		
Pflegefamilie	28	3,9	15	7,9		
Ein Elternteil mit Partner/in	45	6,2	0	0		
Internat	27	3,7	2	1		
Heim	75	10,3	12	6,3		
<u>Familiärer Wohlstand</u> (n=401)						
Niedrig	63	20,2	45	50,6	<.01	U(2)=8.771
Mittel	146	46,8	33	37,1		
Hoch	103	33	11	12,4		
<u>Nettoäquivalenzeinkommen</u> (n=714)						
	n=561		n=153			
Min	121		104		<.001	t(301.4)=5.884
Max	8824		4412			
M	1377,94		957,81			
s	893,83		678,19			

Die statistisch signifikanten Gruppenunterschiede werden im Folgenden durch die Berechnung der Effektstärke konkretisiert (Tab. 4). Hierfür wird das anforderungsniedrigste Effektstärkemaß Cramers V (V) verwendet, um die Relevanz statistisch signifikanter Unterschiede zu beurteilen. Die meisten Unterschiede weisen mit Effektstärken von $V = .125$ bis $.192$ statistisch schwache Effekt auf (vgl. Cohen, 1988). Die Effektstärke beim Familiären Wohlstand liegt bei $V = .298$, was einem mittleren Effekt entspricht. Ein starker Effekt zeigt sich mit $V = .596$ hinsichtlich des Unterschiedes beim Nettoäquivalenzeinkommen.

Tab. 4: Zusammenhangsanalysen zwischen Migrationshintergrund und individuellen bzw. kontextbezogenen Merkmalen

Korrelation zwischen Migrationshintergrund und	n	χ^2	df	p	V
Alter in Jahren	915	34.682	15	<.005	.192
Alter nach Schulstufen	887	13.882	2	<.001	.125
Schwerbehinderung	916	14.861	1	<.001	.127
Pflegebedarf	914	23.914	1	<.001	.162
Pflegegrad	616	9.823	4	<.05	.126
Wohnen	915	16.296	6	<.05	.136
Familiärer Wohlstand	401	35.568	2	<.001	.298
Nettoäquivalenzeinkommen	714	253.850	172	<.001	.596

Diskussion

Der vorliegende Beitrag arbeitet mit messbaren Operationalisierungen komplexer Konstrukte. Dies führt notgedrungen zu einer Reduktion von Komplexität, wenn z. B. der Migrationshintergrund über binäre Merkmalsausprägungen und klassische Kategorisierungen, wie wir sie in der sozialen Wirklichkeit kaum finden, definiert wird. Wir sind uns im Klaren, dass die Verwendung dieser operationalisierten Kategorisierungen der sozialen Wirklichkeit der Schüler*innen nur annäherungsweise gerecht wird. Da der Beitrag Aussagen über eine größere Gruppe intendiert, nehmen wir diese Einschränkungen aus forschungsmethodischen Gründen in Kauf. Dabei stellt die gewählte Operationalisierung auf Grundlage der Kultusministerkonferenz eine vergleichsweise differenzierte Herangehensweise dar. Gleichwohl stellt die Vielzahl der vorliegenden Definitionen zu Migrationshintergrund bzw. Zuwanderung ein Problem dar, da empirische Befunde kaum verglichen werden können. An dieser Stelle wird deutlich, dass das Thema Intersektionalität von Behinderung und Migration durch qualitative Forschungs-

zugänge ergänzt werden muss, um der Komplexität der Thematik noch besser gerecht zu werden. Der vorliegende Beitrag bildet dafür einen guten Rahmen mit Grunddaten.

Die vorgestellte empirische Untersuchung hat spezifische Stärken, aber auch Limitationen. Auf Grund der Stichprobenkonstruktion (geschichtete Clusterstichprobe mit anschließender Gewichtung) sind die Daten repräsentativ für Bayern (vgl. Ratz/Dworschak 2021), jedoch lassen sie sich nicht ohne Weiteres auf das gesamte Bundesgebiet beziehen. Die vorliegende Stichprobe hat eine hohe Güte im Hinblick auf den Bereich der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern; Kinder und Jugendliche, die im Rahmen der Einzelintegration die allgemeine Schule besuchen, sind allerdings unterrepräsentiert, weshalb über die Situation dieser Schüler*innen keine gültigen Aussagen gemacht werden können (vgl. Ratz/Dworschak 2021).

Die Größe und Güte des Datensatzes ermöglichen robuste, differenzierte Analysen, selbst mit mehreren Gruppen innerhalb des Datensatzes. Da die meisten Variablen nicht normalverteilt sind, kamen ausschließlich nicht parametrische statistische Tests zur Anwendung. In aller Regel war das Antwortverhalten der Lehrkräfte und Eltern sehr gut, es gab eine hohe Rücklaufquote bei den allermeisten Fragen, das ist ein Hinweis, dass sich die Befragten mit dem Anliegen der Studie gut identifizieren konnten (vgl. Ratz/Dworschak 2021). Hohe Antwortausfälle sind einzig bei den Fragen zum familiären Wohlstand zu erkennen, was eine Schwierigkeit deutlich macht, die sich in vergleichbarer Weise auch in anderen Studien zeigt. Auf der Grundlage repräsentativer Daten für den Freistaat Bayern konnten im vorliegenden Beitrag individuelle und kontextbezogene Merkmale von Schüler*innen mit geistiger Behinderung und Migrationshintergrund analysiert werden. Für die Merkmale, die mit dem Alter der Schüler*innen assoziiert sind, finden sich signifikante Unterschiede mit schwachen Effektstärken. Im Allgemeinen sind bei sozialwissenschaftlichen Phänomenen, wie sie bei diesem Beitrag im Zentrum stehen, eher selten starke Effekte zu erwarten. Da die betrachteten Phänomene in der Regel komplex sind, lassen sie sich nur selten durch einzelne Variablen weitgehend erklären. Dementsprechend sollte nicht der Fehler begangen und schwache Effekte automatisch mit wenig Bedeutsamkeit gleichgesetzt werden. In diesem Zusammenhang können wir bei Effektstärken zwischen .1 und .3 von durchschnittlichen Effekten sprechen. Hinsichtlich des Merkmals Intelligenzminderung unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht signifikant (vgl. Tab. 2). Somit finden sich im Rahmen dieser Studie keine Hinweise dafür, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung fehlplatziert sein könnten. Dabei muss berücksichtigt werden, dass der Grad der Intelligenzminderung durch die Lehrkräfte eingeschätzt wurde und nicht sichergestellt ist, dass bei allen Schüler*innen der Grad der Intelligenzminderung standardisiert psychometrisch diagnostiziert wurde.

Weitere Unterschiede, mit schwachen Effektstärken, haben sich im Hinblick auf die sozialrechtlichen Aspekte Schwerbehinderung, Pflegebedarf, Pflegegrad und Wohnsituation gezeigt (vgl. Tab. 2, 3). Die Schüler*innen mit geistiger Behinderung und Migrationshintergrund haben seltener einen Schwerbehindertenausweis und einen anerkannten Pflegebedarf. Zudem leben diese Kinder und Jugendlichen seltener im Heim bzw. Internat (wobei die Unterbringung bei einer Pflegefamilie häufiger zu finden ist; hier ist jedoch die geringe Stichprobengröße zu berücksichtigen). Die Unterschiede in der vorliegenden Studie könnten ein Hinweis darauf sein, dass Familien mit Migrationshintergrund zu wenig Kenntnis von den sozialrechtlichen Unterstützungssystemen haben oder die Barrieren zur Inanspruchnahme zu hoch sind. An dieser Stelle wird weiterer Forschungsbedarf evident.

Obgleich die Befunde zum familiären Wohlstand durch die relativ hohe Anzahl an Antwortausfällen vorsichtig interpretiert werden müssen, offenbaren diese und die Daten zum Nettoäquivalenzeinkommen doch eine deutliche Disparität im Hinblick auf die sozioökonomische Lage der Familien mit Migrationshintergrund. So verfügt die Hälfte von ihnen über einen niedrigen familiären Wohlstand. Insgesamt zeigt sich beim familiären Wohlstand ein mittlerer Effekt. Das Nettoäquivalenzeinkommen liegt durchschnittlich 420 € niedriger als in der Vergleichsgruppe (vgl. Tab. 3). Hier zeigt sich sogar ein statistisch starker Effekt (Tab. 4). Da es sich beim Nettoäquivalenzeinkommen um eine intervallskalierte Variable handelt, überschätzt der Cramers V hier den Effekt tendenziell. Eine auf Basis eines t -Tests berechnete Effektstärke (Cohens $d = 0,384$) weist eher auf einen mittleren Effekt hin (vgl. Cohen 1988). Damit zeigen sich bei den beiden Variablen, die die sozioökonomische Situation der Familien betrachten, Hinweise auf relevante Disparitäten. Die vorliegenden Befunde stehen im Einklang mit den Ergebnissen des Datenreportes 2021 (vgl. Behrends et al. 2021, 237).

Die Analyse offenbart insgesamt eine spezifische Lebenssituation von Schüler*innen mit geistiger Behinderung und Migrationshintergrund. Die deutlichen Unterschiede im Hinblick auf die sozioökonomische Situation sind zwar von der pädagogischen Praxis nicht ursächlich veränderbar, jedoch gilt es diese Unterschiede zu kennen und zu berücksichtigen. Hinsichtlich der sich andeutenden Unterschiede beim Zugang zu sozialen Unterstützungssystemen, wie dem Schwerbehindertenausweis oder einem anerkannten Pflegebedarf erscheint es in der Praxis angeraten, den Familien hierzu explizit Beratungs- und Unterstützungsangebote zu machen, soll Migrationshintergrund bei geistiger Behinderung nicht zu einer doppelten Benachteiligung führen.

Literaturverzeichnis

- Baumann, D.; Dworschak, W.; Kroschewski, M.; Ratz, C.; Selmayr, A. & Wagner, M. (Hrsg.) (2021): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFG E II). Bielefeld: Athena bei wbv.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019): Bayerns Schulen in Zahlen 2018/2019. Online unter: https://www.km.bayern.de/epaper/Bayerns_Schulen_in_Zahlen_2018_2019/files/assets/basic-html/page-1.html.
- Behrends, S.; Geisler, S.; Kott, K. & Ziebach, M. (2021): Private Haushalte – Einkommen und Konsum. In: Statistisches Bundesamt (Destatis), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) & Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (Hrsg.): Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 203-258.
- Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Media.
- Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Hoboken: Taylor and Francis.
- Dworschak, W. (2016): Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung und Migrationshintergrund. Zur Prävalenz an Förderschulen in Bayern. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 22 (1), 34-40.
- Dworschak, W. & Selmayr, A. (2021): Bildungsbiografische Aspekte der Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: D. Baumann; W. Dworschak; M. Kroschewski; C. Ratz; A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFG E II). Bielefeld: Athena bei wbv, 57-77.
- Dworschak, W.; Kannevischer, S.; Ratz, C. & Wagner, M. (Hrsg.) (2012): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFG E). Eine empirische Studie. Oberhausen: Athena.
- Halfmann, J. (2012): Migration und Behinderung. Eine qualitative Studie zu Lebenswelten von Familien mit einem Kind mit komplexer Behinderung und Migrationshintergrund in Deutschland. Köln: Universität zu Köln.
- Hinni, C. & Zurbriggen, C. (2018): Trend: Intersektionalität in der Sonderpädagogik. Perspektiven für die Analyse der Wechselbeziehungen von Behinderung und anderen Ungleichheitsdimensionen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 87 (2), 167-172.
- Kemper, T. (2017): Die schulstatistische Erfassung des Migrationshintergrundes in Deutschland. In: Journal for educational research online, 9 (1), 144-168.
- Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf.
- Kultusministerkonferenz (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_20_FS_Geistige_Entwickl.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2020a): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2020. Online unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/definitionenkatalog.html>.
- Kultusministerkonferenz (2020b): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018. Berlin. Online unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>.
- Lind, G. (2012): Effektstärken. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-217760>.
- Petschel, A. & Will, A.-K. (2020): Migrationshintergrund – ein Begriff, viele Definitionen. In: WISTA – Wirtschaft und Statistik, 72 (5), 78-90.

- Ratz, C. & Dworschak, W. (2021): Zur Anlage der Studie. In: D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.): *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE II)*. Bielefeld: Athena bei wbv, 11-33.
- Selmayr, A. & Dworschak, W. (2021): *Soziobiografische Aspekte der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. In: D. Baumann; W. Dworschak; M. Kroschewski; C. Ratz; A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.): *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE II)*. Bielefeld: Athena bei wbv, 35-55.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018): *Statistisches Jahrbuch Deutschland und Internationales*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020a): *Allgemeinbildende Schulen – Fachserie 11 Reihe 1 – Schuljahr 2018/2019*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020b): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Wagner, M. (2021): *Einschätzung der Intelligenzminderung*. In: D. Baumann/W. Dworschak/M. Kroschewski/C. Ratz/A. Selmayr/M. Wagner (Hrsg.): *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE II)*. Bielefeld: Athena bei wbv, 161-169.
- Wagner, S. J. (2017): *Fachbeitrag: Intersektionalität: Schulische Behinderung und Migrationshintergrund*. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86 (4), 298.
- Wansing, G. & Westphal, M. (Hrsg.) (2014): *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wirz, J. & Schenk, L. (2008): *Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) 2003 – 2006: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland. Bericht im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit*. Berlin: Robert-Koch-Institut.

Perspektiven von Kindern und Jugendlichen
Perspektiven von Familien und Gemeinden
Perspektiven der Kinder und Eltern in Kontexten
sozialer Arbeit

Britta Konz und Anne Schröter

Vulnerabilität, „family resilience“ und religiös motivierte Deutungsmuster von Eltern behinderter Kinder

Die Geburt eines Kindes mit Behinderung setzt die Familie einer potenziellen Vulnerabilität aus und verlangt von ihr Adaptionsleistungen in Bezug auf den familiären Lebenszyklus (vgl. Rogner/Wessels 1994, 129). Zum einen muss der etwaige erhöhte Aufwand an Care-Arbeit in den familiären Alltag integriert werden. Zum anderen fallen die Eltern¹ (wenn sie nicht bereits selbst mit einer Behinderung leben) mit der Geburt ihres Kindes aus den gesellschaftlichen Normalitätskonstruktionen von Erwartungen an Familie heraus und müssen sich neu positionieren. Auf der Basis ihrer erlernten Bewältigungs- und Copingstrategien, die auch soziokulturell geprägt sind, gehen sie mit den neuen Herausforderungen um. Es hängt in einem hohen Maße von der Bewertung und den Ressourcen der Familie und ihres Umfeldes ab, welches Problemlöse- oder Copingverhalten, welche „family resilience“ (Walsh 1996, 1) sie aufweist. Das familiäre Coping ist ein nicht linearer, kognitiver und handlungsorientierter Prozess, durch den die Familienmitglieder in Wechselwirkung zu verschiedenen Umfeldfaktoren versuchen, ein neues familiäres Gleichgewicht herzustellen (vgl. McCubbin/Patterson 1983, 16; Nusko 1986, 42). Hierbei werden einerseits bereits verinnerlichte, interne Ressourcen für das Reagieren auf emotionale Stresssituationen benötigt, andererseits auch konkrete Copingstrategien, um handlungsfähig zu sein (vgl. McCubbin 1979, 237). Dabei ist die Familie als soziale Einheit auch in ein gesellschaftliches Umfeld eingebettet, deren Beliefs, d.h. die Interpretation der ‚Diagnose Behinderung‘ und deren kulturelle und auch religiöse Deutungsmuster von Behinderung den Rahmen abstecken, innerhalb dessen die Familie agiert. Die Frage, was innerhalb einer kulturellen bzw. religiösen Gruppe als normal verstanden oder normativ gesetzt wird, ist zentral für die Beliefs der Eltern und ihren Umgang mit dem Kind (vgl. Santos/McCollum 2007) und beeinflusst den Aufwand und die Ressourcen, die sie in Therapien, Förderung und Bildung ihrer Kinder investieren (vgl. Mohamed Madi/Amdy/Anranda 2019).

1 „Eltern“ ist hier im weitesten Sinne unabhängig von biologischer Elternschaft zu verstehen. Erziehungsberechtigte und erziehende Personen sind ebenso mitgemeint.

Der vorliegende Beitrag widmet sich auf Grundlage einer qualitativ-empirischen Interviewstudie den religiös motivierten Deutungsmustern von Eltern eines Kindes mit Behinderung im Umgang mit dieser Behinderung. Er geht davon aus, dass sich aktuell alle (religiösen) Verortungen und Beheimatungen in Deutschland unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen vollziehen. Die Orte, in denen wir Interviews durchgeführt haben, sind durch eine große kulturelle und religiöse Pluralität gekennzeichnet, in denen sich die handelnden Subjekte in einem komplexen Feld religiöser Zuschreibungen, religiösem Othering, säkularer Positionierungen und medialer Konstruktionen von Religion bewegen. Die zunehmende intrareligiöse Pluralität und Diversität gesellschaftlicher Gruppen beschreibt Vertovec (2007) als „superdiversity“, eine „diversification of diversity“. Bewusst werden im Folgenden auch Interviewdaten von christlichen Eltern ohne Migrations- und Fluchterfahrungen eingebracht, da eine Konzentration auf muslimische Eltern mit Migrations- und Fluchterfahrungen das Feld von vornherein einseitig verengen und essentialisierend wirken würde. Damit wäre ausgeblendet, dass auch ‚Normalität‘ konstruiert ist und gesellschaftliche Räume Zugehörigkeitsräume, d.h. „hegemoniale [...] Handlungs- und Wirklichkeits[räume]“ (Mecheril 2016, 17) sind. Mit der Markierung von Menschen mit Migrations- und Fluchterfahrungen als ‚Migrant*innen‘ und ‚Flüchtlinge‘ geht „die Konstituierung der Nicht-Migrant_innen einher“ (Ivanova 2016, 56) und eine Unterteilung „der Subjekte der Migrationsgesellschaft nach Wir und Nicht-Wir“ bestimmt über „Rechte und Zugänge zu Ressourcen“ (Ivanova 2016, 55). Es ist dem*der Einzelne*n nicht möglich, sich jenseits dieser Zuschreibungsräume zu bewegen, insofern alle Erfahrungen in der Migrationsgesellschaft durch „natio-ethno-kulturell kodierte [...] Zugehörigkeitsordnungen präformiert“ (Mecheril 2016, 17) werden, ebenso wie durch „Geschlechter-, Behinderungs- und Klassenordnungen“ (ebd.). Die Analyse einer Intersektion von Religion, Migration, Geschlecht und Behinderung bedarf dementsprechend auch einer besonderen Aufmerksamkeit für Normalitätskonstruktionen.

Positionierungen im Dazwischen von religiösen und nicht-religiösen Beliefs

Glaubende Eltern von Kindern mit Behinderung verhandeln ihre Beliefs vor dem Hintergrund nicht-religiöser und religiöser Deutungsmuster von Behinderung. In einer von neoliberaler Marktlogik geprägten Gesellschaft sind im Kontext nicht-religiöser Deutungsmuster insbesondere ableistische Überzeugungen und Praktiken wirkmächtig. In „funktional differenzierten“ (Rosa 2005, 27) Beschleunigungsgesellschaften der Hochmoderne wird auch der Mensch nach dem

Maßstab „moderne[r] technologische[r] und ökonomische[r] Effizienz“ (Rosa 2005, 10) beurteilt. Damit einher geht eine Konstruktion, Reproduktion und Legitimation „ganz bestimmte[r] Bedeutungen von Fähigkeit, Fähig-Sein, fähigen Menschen“, um je nach Marktlogik „Differenzen und Hierarchien [...] in Bezug auf ihre Fähigkeiten und Begabungen“ (Buchner et al. 2015, o.S.) herzustellen. Buchner et al. weisen darauf hin, dass „Fähigkeitskonstruktionen dazu beitragen, Binaritäten zwischen Frauen und Männern, schwarzen und weißen Menschen und die darin eingelagerten Hierarchien zu verstärken“ (Buchner et al. 2015, o.S.). Der Status, der mit dem „Normalitätsversprechen“ gewährt wird, ist also stets aufrechtzuerhalten und dementsprechend zerbrechlich. Die Präsenz von Behinderung verweist somit auf die Temporalität des „Fähig-Seins“ (Buchner et al. 2015, o.S.), weil sie Menschen an ihre Sterblichkeit und Vulnerabilität erinnert (vgl. Tervooren 2000) und das mit der Beschleunigungslogik der Moderne (vgl. Rosa 2005) einhergehende Phantasma von körperlicher Normalität, Handlungsautonomie und stetiger Selbstoptimierung hinterfragt. Gleichzeitig dient die Konstruktion von Behinderung als „konstitutives Außen“ der „Normalitätsmatrix“ (Buchner et al. 2015, o.S.). Das Kontrastschema „behindert“ („disabled“) versus „fähig“ („abled“) ermöglicht „Individuen durch Abgrenzung vom Ersteren eine mehr oder minder eindeutige Identifikation mit Letzterem“ (Buchner et al. 2015, o.S.). Noch komplexer wird das Feld, betrachtet man die Intersektion von Behinderung, Migration und Religion. Eine in den Strukturen ähnliche Ausgrenzungspraxis des Othering vollzieht sich in Migrationsgesellschaften entlang der Herstellung der „Migrationsanderen“ (Mecheril 2010, 17), die als rückständig, vormodern und unemanzipiert konstruiert werden und wirtschaftlich oft nur im Niedriglohnsektor Fuß fassen können. Beide Ausgrenzungspraktiken können intersektional verflochten sein. Nicht ohne Grund haben viele Schüler*innen mit einem attestierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf einen ‚Migrationshintergrund‘. Religion wird hierbei zum wirkmächtigen Faktor, der erlaubt, eine ganze Gruppe mit essentialisierenden Zuschreibungen zu versehen und dagegen ein einheitliches nationales und überlegenes ‚Wir‘ zu konstruieren (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011, 57; Konz 2020, 244). Da sich *Belonging* im Kontext „multiple[r] Zugehörigkeiten“ (Pfaff-Czarnecka 2012, 4) über geteilte kulturelle Formen, Werte, Erfahrung und Religion herstellt, fallen Eltern eines Kindes mit Behinderung, noch dazu, wenn sie migriert sind oder eine als ‚anders‘ markierte Religionszugehörigkeit haben, aus der ‚Wir-Konstruktion‘ heraus und müssen andere Formen der Zugehörigkeit finden. Die Community der Menschen mit Behinderung kann diese Zugehörigkeit auch nur bedingt herstellen, da auch sie hegemonialen Strukturen unterworfen ist und deren Normalitätsannahmen folgt. Sehr deutlich wird das ‚Herausfallen aus der Wir-Konstruktion‘ schon bei der Geburt. Während ein ‚gesundes‘ Kind vom Umfeld freudig aufgenommen wird, erfahren Eltern eines Kindes mit Behinderung mitleidige oder sogar negative

Reaktionen, die ein Gefühl der Scham und des Versagens auslösen können, was die Familie in unterschiedlichem Maße belasten kann (vgl. Kazak/Clark 1986; McCubbin/Huang 1989; Pfeiffer 1989; Rogner/Wessels 1994; Warndorf/Dalbert 1996; Doege et al. 2011). Eine doppelte Stigmatisierung im Sinne einer Überlappung von rassistischen und ableistischen Diskriminierungen erfahren Eltern mit Migrations- und Fluchterfahrung, wenn sie beispielsweise bei der Geburt eines Kindes mit Behinderung gefragt werden, ob sie als Eltern miteinander verwandt seien. Zudem werden muslimischen Eltern vielfach religiös-kulturelle Differenzen zugeschrieben, ohne dass gesicherte Informationen über die tatsächliche Relevanz der Religion im Leben der Betroffenen vorliegen würden (vgl. Amirpur 2013). Das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags bewegt sich an der Intersektion von Behinderung, Religion und Migration und forciert eine Reflexion gesellschaftlicher (Re)produktion von Ungleichheitskonstruktionen an dieser Stelle (vgl. Broden/Mecheril 2010). Dafür werden zunächst ableistische Gesellschaftsstrukturen sowie migrationsgesellschaftliche und religiöse Positionierungen zusammengedacht, um hiervon ausgehend im Rahmen der Studie erhobenes Material in Hinsicht auf Subjektperspektiven der Eltern und ihre Deutungen von Behinderung und religiöse Selbstverortungen auszuwerten.

Erkenntnisinteresse und forschungsmethodisches Vorgehen

Ausgehend von den Ergebnissen verschiedener Studien, die die Bedeutung von Religion bzw. Religiosität im Bewältigungsprozess des Alltags mit einem Kind mit Behinderung belegen (vgl. z.B. Lawler-Row/Elliott 2009; Newton/McIntosh 2010; Croot et al. 2012; Amirpur 2013; Baines/Hatton 2015; Gona et al. 2016; Karaca/Şener 2019), wenden wir uns in diesem Beitrag der Frage zu, (1) welche (religiösen) Deutungsmuster an der Intersektion der Strukturkategorien ‚Behinderung‘ und ‚Religion‘ für Eltern von Kindern mit Behinderung relevant bzw. hervorgebracht werden. Des Weiteren soll danach gefragt werden, (2) wie sich die Eltern in den Spannungsfeldern von Fremdzuweisungen (durch religiöses Othering und Ableismus) und eigenen (religiösen) Relevanzsystemen positionieren bzw. welche Fremdzuschreibungen sie erleben. Abschließend soll untersucht werden, (3) inwiefern die Eltern Religion bzw. Religiosität² als positiven Copingfaktor erleben. Nach McIntosh (2009) ist Religion ein kognitives Schema, d.h. sie stellt kognitive Strukturen bereit, mittels derer Erlebnisse und Erfahrungen, Krisen und Schicksalsschläge organisiert werden können (vgl. McIntosh 2009, 2ff.). Innerhalb des durch ihre religiösen Verortungen geprägten religiösen Schemas

2 Wir verstehen Religiosität als komplexes Konzept, das kognitive, affektive, behaviorale und soziale Komponenten beinhaltet (vgl. Kuhn & Brulé 2019).

oder Beliefs vollziehen Subjekte Adaptionsleistungen, d.h. sie bilden ihre individuellen religiösen Relevanzsysteme, ihre Beliefs, die beispielsweise Gottesvorstellungen, Annahmen über das göttliche Einwirken auf das menschliche Leben oder Jenseitsvorstellungen enthalten (vgl. McIntosh 2009, 2). Infolge von Schicksalsschlägen oder Lebenskrisen kann sich der Glaube wandeln, das kognitive Schema passt sich an oder verändert sich (vgl. McIntosh 2009, 11f.).

Als Erhebungsmethode wurden Interviews gewählt, um subjektive Sichtweisen, die explizit geäußert werden, erheben zu können. Die Interviews wurden in Form eines leitfadengestützten, halboffen narrativen Interviews geführt (vgl. Helfferich 2004) und mittels der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) ausgewertet. Die Interviews wurden im Frühjahr 2020 mit Eltern eines oder mehrerer schulpflichtiger Kinder mit einer Behinderung bzw. einer medizinischen Diagnose im Sinne einer Behinderung nach § 2 SGB IX geführt,³ die sich zudem als religiös rahmen. Für die Studie konnten 16 Proband*innen gewonnen werden, von denen das Interview mit einer Mutter nachträglich aus forschungsethischen Erwägungen ausgeschlossen wurde. Die Kinder befanden sich in unterschiedlichen Altersstufen, vom Grundschulkind bis zum jungen Erwachsenen, das Kriterium der Schulpflicht wurde etwas gelockert und die Altersgrenze angehoben, die Schulerfahrung sollte bei den Eltern aber noch nicht allzu lang zurückliegen. Die Eltern fühlen sich dem Christentum oder dem Islam zugehörig. Methodisch ist limitierend anzumerken, dass die auch für ein qualitatives Design vergleichsweise kleine Stichprobe schon durch das Sampling im Voraus stark ausgelesen ist. Auf den Aufruf und die persönlichen Ansprachen haben sich Eltern bereit erklärt, an der Studie teilzunehmen, die bereit waren, sich ihrer religiösen Verortung reflexiv zu nähern. Eine verdeckte Befragung wäre hier jedoch methodisch schwierig und bei einem so sensiblen Thema forschungsethisch fragwürdig. Zusätzlich wird durch das explizite gezielte Fragen nach der Rolle der Religion a priori eine Differenz gesetzt und möglicherweise dadurch erst hervorgebracht (u.a. Merl 2019). Im Interview wurde deshalb zu Beginn deutlich gemacht, dass keine bestimmten religiösen Vorstellungen abgefragt werden sollen und auch nicht-religiöse Deutungen willkommen sind. Um die Anonymität der Proband*innen zu schützen, wurden die Namen pseudonymisiert,⁴ eine detailliertere Beschreibung der Stichprobe unterbleibt, damit keine Rückschlüsse auf Personen ermöglicht werden. Ein Interview wurde mit Hilfe einer nicht professio-

3 Die Diagnosen der Kinder reichen über Trisomie 21 und genetische Syndrome teilweise unter Beteiligung von Sinnesbeeinträchtigungen bis hin zu geistigen Behinderungen unklarer Ätiologie.

4 Um die Darstellung der Ergebnisse leichter lesbar zu gestalten und gleichzeitig einer Essentialisierung entgegenzuwirken, haben wir uns entschieden, den Proband*innen als Namen die Buchstaben des griechischen Alphabets zuzuweisen und den Bezeichnungen zusätzlich mit dem Vermerk Mutter/Vater und muslimisch/christlich zu versehen, z.B. Interview mit dem muslimischen Vater Alpha = Alpha, mV.

nellen Dolmetscherin auf Türkisch geführt, zweisprachig transkribiert und übersetzt, um die Co-Konstruktionsleistungen des Interviews durch die Dolmetscherin bei der Analyse zu berücksichtigen. Im Anschluss an die Erhebung wurden für alle transkribierten Interviews entsprechend der Vorgehensweise nach Kuckartz eine Fallzusammenfassung und Memos angefertigt. Die Codierung erfolgte deduktiv-induktiv und die gewonnenen Hauptkategorien wurden hermeneutisch interpretativ mit ergänzender Investigator-Triangulation (vgl. Kuckartz 2012, 51; 2018, 47) ausgewertet.

Deutungsmuster an der Intersektion von Religion, Behinderung und Migration

Sehr prominent ist in den Interviews die Auseinandersetzung mit den Gedanken der Leistungsgesellschaft und ableistischer Strukturen. Die Behinderung des Kindes wird beispielsweise als „Bremsmechanismus“ gedeutet („von diesem leistungsfähig sein müssen mal wegkommen“ (Ny, cM)), der zur Rückbesinnung darauf anhält, was wirklich zählt („sich da drauf zu besinnen, was wichtig ist im Leben“ (Alpha, mV)). Gegenüber einer auf stetige Optimierung und Steigerung konzentrierten Beschleunigungsgesellschaft (vgl. Rosa 2005) wird die Behinderung als „Verbindung zu mehr Normalität“ gerahmt (Alpha, mV), und als Kritik am „olympische[n] Geist schneller weiter höher“ (Alpha, mV). Wie stark der hiermit einhergehende gesellschaftliche Druck ist, ein Kind mit Behinderung nicht auszutragen, wird im Interview mit der Mutter Iota deutlich. Durch die Pränataldiagnostik ist man ihrer Ansicht nach von Anfang an „in einer Maschinerie drin“. Als sie schwanger war und „freudestrahlend in die Frauenarztpraxis“ ging, wurde sie ihrer Schilderung zufolge zu einer Frühuntersuchung (Nackenfaltenmessung) gedrängt, was sie als diskriminierend empfand. „Ganz abartig“ sei, dass ein Pränatalscreening auf Chromosomenanomalien „Harmony“ heißt, was suggeriere, dass durch das Aufdecken der Behinderung und den Abbruch der Schwangerschaft die Harmonie wieder hergestellt werde. Das Akzeptieren und Annehmen der Behinderung wird sowohl von muslimischen als auch christlichen Eltern als Prozess beschrieben, da die Diagnose zunächst Trauer oder Scham auslösen kann (vgl. Karaca/Şener 2019, 3). So schildert die christliche Mutter Kappa, wie unangenehm es ihr war, Bekannte aus dem Geburtsvorbereitungskurs zu treffen und dass sie beim Spaziergehen mit dem Kinderwagen einen Bogen um sie machte: „Das war irgendwie, tja, auf der einen Seite irgendwie beschämend, aber warum kann ich gar nicht so genau sagen, wie sich das-, also warum sich das so angefühlt hat“. Obwohl sie das Kind als das ihre angenommen hätte („Also das stand nie infrage“), haderte sie damit, dass alle anderen gesund waren, „und warum meines

nicht?“. Den muslimischen Vater Delta stürzte die Diagnose des Kindes in eine schwere Depression, die auch medikamentös behandelt wurde. Durch die Medikation, aber insbesondere auch durch viele Gespräche und Koranlesen mit seiner Frau (sie sei „taffer“) habe sich die Situation gebessert. Durch die Geburt des Sohnes habe sich sein „ganzes Leben um 180 Grad gedreht“, während er vorher eher freiheitsliebend und vergnügungsorientiert war, sei die ganze Familie jetzt eng zusammengewachsen. Die gemeinsamen Gebete mit der Familie und seine eigenen Gebete für die Gesundheit des Sohnes beschreibt er als Ausgangspunkt eines intensiveren Glaubens:

„Wie gesagt früher war ich ja eigentlich so mit Gebet und so weiter nicht so. Ich habe den Glauben, natürlich Islam, ich glaube Islam, nur früher war das so, hat nicht so wahrgenommen. Und dann kam der Kleine und dann hat man gesagt, oh mein Gott, Gott hilf mir, da hat es angefangen einen Glauben auszuüben“ (Delta, mV).

Durch die lebensweltlichen Erfahrungen mit einem Kind mit Behinderung werden in der Familie die Logiken der Normalitätskonstruktionen hinterfragt. So beschreibt die christliche Mutter Zeta, dass ihre andere, nicht behinderte Tochter „früher mal die Theorie [hatte], dass alle anderen verkehrt sind und bei [Kind der Probandin] alles richtig ist“ (Zeta, cM). Auch die muslimische Mutter My hebt die Vulnerabilität aller Menschen hervor, sie seien alle potenziell „an was gehindert [...] oder behindert halt“ und nicht vollkommen, wie Allah es sei. Der Sinn einer Behinderung ist ihrer Ansicht nach, dass sie bewusst macht, dass es nicht selbstverständlich ist, gesund zu sein.

Vor allem in der Zeit der Diagnosestellung und im täglichen Leben mit dem Kind wird von den interviewten Eltern die eigene Religiosität als kraftgebende Copingstrategie dargestellt. Der Glaube kann helfen, die Behinderung des Kindes anzunehmen (vgl. Baines/Hatton 2015, 529):

„Ja, man bekommt andere Kräfte vom Gott, weiß ich jetzt nicht. So viel ich bete, ich weiß nicht. Das ist was ganz anderes. Ich träume auch immer, dass ich im Himmel bin im Traum, weiß ich nicht. Das hilft auch gut“ (Lambda, mM).

Religion stellt alternative Deutungsmuster gegen ableistische Deutungen von Behinderung als ‚Störfaktor der Gemeinschaft‘ und ‚Versagen der Eltern‘ bereit. Indem die Behinderung als von Gott gegeben interpretiert wird (vgl. Croot et al. 2012, 1545; Baines/Hatton 2015, 530; Karaca/Şener 2019, 5) und die gewollte Vielfältigkeit der Menschen hervorgehoben wird, werden die Eltern darin bestärkt, die Behinderung des Kindes positiv anzunehmen (vgl. Croot et al. 2012, 1546).

„Ehm, ich denke ehm wertschätzend, dass auch ein Mensch mit Behinderungen von Gott geliebt ist und genauso viel wert ist, wie jemand ohne Behinderung, auch wenn er

vielleicht für Gesellschaft jetzt nicht so viel beitragen kann, indem er n tollen Job ausübt oder enorm was rein wirtschaftet, rein finanziell aber, ob man jetzt dieses Downsyndrom als Geschenk Gottes sieht, wie ichs inzwischen sehen kann oder wir als Familie, ich denke, dass sieht nicht unbedingt jeder Christ so“ (Ny, cM).

„So wie der Mensch dasteht, so ist er von Gott gewollt“ (Iota, cM).

Auch die Glaubensgemeinschaft kann unterstützend wirken, wenn das *Belonging* auf der Annahme eines jeden Menschen basiert, unabhängig von dessen körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen, wie es exemplarisch bei Theta deutlich wird:

„Und jeder ist eingeladen, egal wie groß, wie klein, wie dick, wie dünn, wie schlau, wie nicht schlau er ist. Jeder ist, jeder kann kommen“ (Theta, cM).

Deutungsmuster „Behinderung als Prüfung“

Durch den Glauben an einen Plan Gottes, der das Schicksal der Menschen vorherbestimmt, kann die ‚Warum-Frage‘ nach Schuld und Verantwortung gelöst und von den Eltern weggeführt werden. Einige Eltern führen aus, dass die Behinderung vorherbestimmt sei, wie der muslimische Vater Delta:

„Ja ich würde mal sagen, wir haben den Glauben Islam und wir denken immer so, unser Leben ist ja vorgeschrieben wie wir leben, das heißt, wir sollten so ein Kind bekommen, haben wir auch bekommen und wir müssen jetzt so weiterleben und nicht sofort sagen, warum hat der Gott unser Kind so gegeben“ (Delta, mV).

Die Behinderung des Kindes wird von den meisten befragten muslimischen Eltern als Prüfung gedeutet, sie diene dazu, den Glauben der Eltern zu testen (vgl. Müller 2002, 185; Gona et al. 2016, 8; Karaca/Şener 2019, 5). Da im Islam, wie es exemplarisch die Mutter My beschreibt, jeder auf die eine oder andere Weise geprüft werde, stellt sich die Schuldfrage nicht. Für die Eltern ginge es darum, die Prüfung mit Geduld zu bestehen und nicht darüber zu klagen, auch wenn es herausfordernd sei: „wenn man für die Ewigkeit so eine Prüfung hat das da kann man gar nicht vergleichen das muss man das muss schon anstrengend sein“.

„Es ist im Islam so, dass jeder geprüft wird. Manche mit kranken Kindern. Manche mit gesunden Kindern. Manche mit Krankheiten. Manche mit der Ehe. Bei mir ist das so, mit der Ehe wurde ich geprüft am meisten. Und mit [Name des Sohnes]“ (My, mM).

Der muslimische Vater Alpha bezeichnet die Behinderung als Prüfung, die helfe, „auf dem Boden zu bleiben“ und nicht in Egoismus zu verfallen. Möglicherwei-

se als ‚Übersetzung‘ für die christliche Interviewerin oder in Anpassung an die dominanten Deutungsmuster eines christlich geprägten Landes rahmt er unter Bezugnahme auf die Bibel Egoismus als Sünde („eine Art der sieben Todsünden“) und meint, dass dieser nicht hilfreich für die Gesellschaft ist. Behinderung kann ebenfalls eine Möglichkeit sein, den Wert des Lebens neu zu überdenken. Eine Möglichkeit, „Egotrips“ zu entgehen, ist nach Ansicht von Alpha, hin und wieder an Begräbnissen teilzunehmen, um angesichts der Endlichkeit des Lebens zu schätzen, was man hat.

Deutungsmuster „Kinder als Gottesgeschenk“ und „Schlüssel zum Paradies“

Bedeutsam für christliche und muslimische Eltern ist auch das Deutungsmuster der Kinder als Gottesgeschenke, wie es beispielsweise die muslimischen Väter Beta und Eta und die christliche Mutter Kappa explizieren. Nach Ansicht der muslimischen Gesprächspartner*innen können die Kinder mit Behinderung auch den Eltern den Weg ins Paradies ebnen. Im Islam ist Behinderung nicht negativ konnotiert, wohingegen „Überheblichkeit gegenüber den Anderen und der Andersartigkeit“ (Falaturi 1991, 51) als Vergehen gegen Gott gilt. Der Koran fordert die Gläubigen dazu auf, sich für Schwache und Bedürftige einzusetzen (vgl. Shakir 2018, 129). Menschen mit Behinderungen sind von Glaubenspflichten, wie dem Fasten, befreit, wenn sie dazu aufgrund eingeschränkter kognitiver und körperlicher Voraussetzungen nicht in der Lage sind (vgl. Shakir 2018, 129). Sie gelten als sündenfrei, müssen also nach ihrem Tod keine Rechenschaft ablegen und kommen direkt ins Paradies (vgl. Shakir 2018, 129). Hiervon ausgehend wird das Deutungsmuster der Kinder mit Behinderung als „Schlüssel zum Himmel“ entwickelt, auch für die Eltern. Exemplarisch hierzu führt die Mutter Lambda aus:

„Ja, die kommen ja direkt in den Himmel, ohne Wenn und Aber, sobald sie sterben. Und dann haben die Kinder solche Rechte, seine Familie auch dorthin zu holen. Die werden ja im Himmel nicht behindert. Die werden ganz normale Menschen. [...]Also die, die immer gut zu meinem Kind waren, die nichts Schlechtes getan haben, die ihn so akzeptiert haben, die kommen dann in den Himmel. Das ist mein Glaube“ (Lambda, mM).

Deutungsmuster „Behinderung als Strafe“

In unseren Interviews setzten sich lediglich eine christliche und eine muslimische Mutter mit dem Deutungsmuster der Behinderung als Strafe auseinander. Kaddor (2019) weist darauf hin, dass Menschen mit Behinderung in der arabisch-islamischen Welt aufgrund des Volksglaubens „unter Muslimen wie unter Christen und anderen religiös-weltanschaulichen Gruppen“ als verflucht oder von Gott bestraft angesehen werden können, obwohl der Koran ein Gegenbild entwirft. Kinder mit Behinderung können deshalb auch vor Nachbarn und Freunden versteckt werden (vgl. Kaddor 2019, o.S.). Im Umfeld der muslimischen Mutter Epsilon wurde die Behinderung des Kindes als Strafe gedeutet für ihr angeblich „schlechtes Herz“. Die christliche Mutter Kappa hat ein wortwörtliches Bibelverständnis und überlegt, inwiefern der Bibelspruch, dass Gott die Sünde bis in die dritte und vierte Generation verfolge, doch auf ihre Familie zutreffen könne, weil es vor vier Generationen zu Okkultismus gekommen sei. Gleichzeitig glaubt sie an einen liebenden und gnädigen Gott und kann sich nicht vorstellen, dass dieser „wissentlich“ das Kind oder sie als Eltern bestrafe.

„Das ist ganz schwierig, das auseinanderzuidividieren. Hat man auf der einen Seite diesen strafenden, gerechten Gott, der sagt: ‚Ich verfolge-, bestimmte Sünden verfolge ich einfach über Generationen hinweg‘, treten dann bestimmte Krankheiten und Störungen immer wieder auf, weil jemand sich eben versündigt hat, auf der einen Seite. Auf der anderen Seite der gnädige Gott, der sagt: ‚Jesus ist für uns gestorben, hat alle Krankheiten der Welt getragen.‘ Insofern müsste da Heilung sein. Das ist also, ja, diese zwei Seiten übereinander zu bringen, ist manchmal nicht so ganz einfach“ (Kappa, cM).

Intersektion Migration, Behinderung, Gender und Mutterschaft

Unterschiede zwischen den Religionsgemeinschaften betreffen nicht so sehr die religiösen Deutungsmuster von Behinderung, wohl aber die Positionierungen hinsichtlich Mehrheits- und Minderheitskultur. Während sich die christlichen Eltern gar nicht auf andere Religionen beziehen, relationieren sich zwei der muslimischen Väter direkt in Bezug auf das Christentum. Zudem wird nur von den muslimischen Familien von Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit und ihrer Herkunft berichtet. Vorwiegend beim Erstkontakt mit Fachkräften erleben sie eine anfängliche Skepsis, die ihrer Ansicht nach aus der negativen medialen Berichterstattung resultiert, bei der Muslim*innen mit dem IS-Terrorismus gleichgesetzt werden. In den Interviews mit zwei Vätern wird deutlich, dass hierbei auch die Intersektion mit Gender relevant wird. Sie machen

die Erfahrung, dass Außenstehende sie mit dem Stereotyp des strenggläubigen patriarchalen muslimischen Ehemanns belegen. Tatsächlich seien sie religiös deutlich liberaler als ihre Ehefrauen („die ist voll dabei“) und geben an, den Glauben nicht so stark zu praktizieren, wie diese. Obwohl ihre Ehefrauen aus eigenbestimmter religiöser Entscheidung das Kopftuch tragen, was in der Partnerschaft auch zu Diskussionen führe, wird dies in der öffentlichen Wahrnehmung und vor allem beim Erstkontakt in Ämtern, Schulen und medizinischen Einrichtungen als Zeichen einer traditionellen Glaubenshaltung, traditioneller Geschlechterrollen und der ‚Nicht-Zugehörigkeit‘ gedeutet. So berichtet der muslimische Vater Eta, der seinen Angaben zufolge nicht zu stark mit seiner ursprünglichen Heimat „verwurzelt“ ist („ich habe Verwandtschaft auf einem Blatt Papier“), und sich dafür engagiert, seinem Sohn eine maximale Selbständigkeit und bestmögliche Entwicklungsförderung zu ermöglichen, wie er in vorurteilsbehaftete Schubladen gesteckt werde und beim Erstkontakt zunächst auf Abwehr stoße:

„Also überall im Umfeld, wo man mich kennt, überall im Umfeld, wo man ihn kennt, da habe ich nicht den Eindruck, dass da die Akzeptanz nicht vorhanden ist. Es ist immer der Erstkontakt, ja. Als Beispiel; wenn ich natürlich mit meiner gesamten Großfamilie unterwegs bin und Sie haben meine Frau eben kennen gelernt, sie trägt ein Kopftuch, dann erfülle ich natürlich mit der ersten Optik ein Klischee. Aber man kennt uns nicht. Man steckt uns aber in eine Schublade. Vor allen Dingen in der jetzigen politischen Phase, was die Flüchtlingspolitik angeht, wird man definitiv erst mal mit Vorurteilen zu kämpfen haben. Egal, wo ich in den Erstkontakt komme, gibt es da eine gewisse Abwehrhaltung und das spürt man, das merkt man“ (Eta, mV).

Er erlebt sich deshalb „als Botschafter der Muslime“, der beweisen müsse, dass er den essentialistischen und kulturalistischen Zuschreibungen nicht entspreche und eine „gewisse Phobie“ abbauen müsse, die besonders durch die mediale Berichterstattung befördert werde.

„Ja. Also ich komme mir vor, wie der Botschafter der Muslime hier in Deutschland. Wo haben Sie denn so gut Deutsch sprechen gelernt? Was eigentlich für mich selbstverständlich ist, aber das ist für mein Gegenüber bei Weitem nicht der Fall. Sie sprechen akzentfrei Deutsch. Wie geht das denn?“ (Eta, mV).

Er wünscht sich, dass das Schubladendenken aufhört und dass Menschen bereit sind, sich erst mal kennenzulernen, bevor sie darüber urteilen, ob sie mit jemandem klarkommen. Dementsprechend soll sein Sohn auch differenzieren lernen, dass es mehrere Arten von Glaubensrichtungen gebe und diese akzeptierte, „zumindest soweit er das auch realisieren kann für sich, im Geistigen“.

Der muslimische Vater Epsilon positioniert sich ebenfalls als kritisch denkender Gläubiger. Er praktiziert ein kritisches Lesen des Korans, um zu schauen, ob sich die Glaubenspraktiken wirklich hieraus ableiten, und ist der Ansicht, dass man

sich nicht auf Hörensagen verlassen sollte. Für ihn ist Behinderung nicht etwas, das Allah vorherbestimmt, und seiner Ansicht nach kann der Mensch sein Schicksal nicht beeinflussen, auch durch Glauben nicht, sonst würde es nach seiner Ansicht in muslimischen Ländern keine Behinderung geben. Auf Nachfrage bzgl. möglicher Diskriminierungen im pädagogischen und medizinischen Bereich erzählt der Vater, wie er sich argwöhnisch beobachtet fühlt von anderen („gibt's bestimmte Cafeteria“). Er vermutet, dass sie auf das Kopftuch seiner Frau reagieren. Im Kindergarten hatte er den Eindruck, dass ausländisch gelesene Kinder prinzipiell nicht erwünscht gewesen seien. So habe ihn die Kindergartenleitung über deutsche Gesetze belehrt, obwohl er in Deutschland aufgewachsen ist („fast hier geboren“). Insgesamt macht er die Erfahrung, dass er anders behandelt wird, weil er Ausländer ist („Jaja das ist überall so. Sie vielleicht merken nicht, aber wir Ausländer merken das auch“) und dass beispielsweise das Personal bei Ämtern Handlungsspielräume nutze, um zu diskriminieren. Sein Umgang mit Diskriminierung wird dadurch bestimmt, dass er selbst versucht, sich immer korrekt zu verhalten („ich versuche es dass ich so korrekt zu bleiben also für sie für die Lehrerinnen“). Für die interviewten Mütter wird die Intersektion Gender in besonderer Weise brisant. Ein Kind mit Behinderung kann Frauen in „klassische Rollen“ (zurück)zingen. Mit der Migration kann der Verlust großfamiliärer Bezüge und Netzwerke einhergehen, was eine Überforderung der Eltern und besonders der Mütter bewirken kann (vgl. Müller 2002, 185). So beschreibt Xi, dass sie sich in Deutschland isoliert und allein fühle („ich habe immer alleine gekämpft in diesem Deutschland“):

„Ich bin nach Deutschland gekommen und konnte kein bisschen Deutsch also ich habe oft Verzweiflung empfunden ich habe so vieles durchgemacht, dass man ganze Bücher darüber schreiben könnte“ (Xi, mM).

Von ihrem Mann und seiner Familie erfuhr sie keine Unterstützung, wurde herabgesetzt und musste sogar ins Frauenhaus fliehen. Die Ehe habe sie deshalb als größeres Problem empfunden als die Behinderung der Kinder.

„Mein Mann zum Beispiel war für mich ein großes Problem er wusste nichts von der Religion hatte keine richtige schulische Ausbildung wurde von seiner Familie verwöhnt und nur auf der Basis von Traditionen großgezogen. Zehn Jahre lang habe ich das ertragen dann bin ich in ein Frauenhaus und habe eine Zeit lang getrennt von ihm gelebt. Ich habe so viel Schmerzvolles erlebt in diesem Leben, dass mir die Behinderung meiner Kinder manchmal gar nicht als allzu großes Problem vorkommt“ (Xi, mM).

Gerne hätte sie gearbeitet, die Geburt des Kindes brachte sie aber dazu, sich, wie sie sagt, ganz den Kindern zu widmen und hierin ihre Lebensaufgabe zu sehen. Gott, so mutmaßt sie, habe sie durch die Behinderung des Kindes möglicherweise

„erzogen“, dass sie die Ehe „aushalten“ und eigene Selbstverwirklichungspläne hintenanstellen sollte.

Auch die Interviewpartnerin Epsilon hatte Emanzipationswünsche in Bezug auf eine andere Partnerschaft und einen selbstbestimmten Beruf, deutet diese aber inzwischen als „vom Weg abkommen“ und die Behinderung als Prüfung, sich wieder in die Rollen zu fügen. Gleichzeitig beschreibt sie jedoch auch eine persönliche Gottesbeziehung („habe darin den Trost gefunden den mir kein Psychologe geben könnte“) und dass ihr der Glaube hilft, sich über negative Fremdzuschreibungen hinwegzusetzen.

Das religiöse Deutungsmuster von Behinderung als Prüfung kann helfen, indem durch die Ewigkeitsperspektive gegenwärtige belastende Situationen transzendiert werden. Es kann aber auch unter Druck setzen, weil nach dieser Lesart negative Gefühle unterdrückt werden müssen und sogar eine Angst bestehen kann, bestraft zu werden, wenn man die Situation nicht meistert, wie sich beispielhaft im Interview mit der muslimischen Mutter Lambda zeigt:

„Das ist mein, so wie ein Test. Wenn ich den Test gut mache, dann komme ich auch in den Himmel mit meinem Kind. Das ist mein Glaube daran. Aber wenn ich das nicht schaffe, dann werde ich vielleicht auch bestraft“ (Lambda, mM).

So stellt sich hier auch die Frage, ob der Kausalschluss, dass die religiösen Deutungsmuster eine Copingstrategie im Hinblick auf die Behinderung des Kindes darstellen, nicht zu kurz gedacht ist, wenn das Zurückstellen der eigenen Bedürfnisse auch mit Marginalisierungserfahrung aufgrund von Migration oder Religion und mangelnden Teilhabechancen zusammenhängt. Das religiöse Coping bezieht sich hier also möglicherweise auf die doppelte Diskriminierung und ist hochfunktional insofern, dass die Eltern sich mit ihren vielfältigen Diskriminierungserfahrungen durch den Bezug vor allem auf das Deutungsmuster von der göttlichen Prüfung eine Hoffnungsperspektive schaffen.

Fazit: Glaube als kraftgebende Ressource

In Bezug auf die Frage, welche (religiösen) Deutungsmuster an der Intersektion der Strukturkategorien Behinderung und Religion für Eltern von Kindern mit Behinderung relevant werden, drängte sich vor allem die Deutung als „Bremsmechanismus“ einer auf Ableismus ausgerichteten Gesellschaft in den Vordergrund. Die Behinderung des eigenen Kindes lässt Eltern die Endlichkeit des Seins sehen und sie lernen zu schätzen, was sie haben. Der Sinn einer Behinderung wird so gerahmt, dass Gesundheit nicht als selbstverständlich wahrgenommen werden darf.

Gleichzeitig beschreiben die Eltern diese Erfahrung als erdend und es wird u.a. die Vulnerabilität *aller* Menschen betont.

Weiterhin wird von christlichen und muslimischen Eltern das Deutungsmuster eines Kindes mit Behinderung als „Gottesgeschenk“ aufgerufen, bei muslimischen Eltern wird es als „Schlüssel zum Paradies“ verstanden und als mitunter schicksalshafte Prüfung. Nur bei zwei Müttern, christlich und muslimisch, wird das Deutungsmuster der Behinderung als Strafe verhandelt, von den Müttern selbst aber abgelehnt. Insgesamt kann der Religiosität ein eher positiver Einfluss auf den Umgang mit Behinderung zugeschrieben werden, insofern die Religionen alternative Deutungsangebote zu einem ableistischen Menschenbild bereitstellen, die Annahme eines jeden Menschen durch Gott betonen und Jenseitsvorstellungen den belastenden Alltag transzendieren bzw. als vorläufig markieren lassen. Religiosität und Glaube werden durchweg als kraftgebende Copingstrategie dargestellt, die hilft, die Behinderung des Kindes anzunehmen, aber auch in alltäglichen Aktivitäten unterstützend und sinnstiftend wirkt. Es besteht jedoch auch die Gefahr, dass die Vorstellung eines ‚erziehenden‘ Gottes eigene Bedürfnisse zurückstellen lässt und gerade Frauen in klassische Rollen zwingt.

Während sowohl christliche als auch muslimische Familien von Ableismus betroffen sind, gibt es signifikante Unterschiede in Bezug auf die Intersektion Behinderung und Religion. Keiner der christlichen Eltern nimmt im Interview Bezug auf den Islam oder andere Religionsgemeinschaften, die Deutungsmuster werden nur in Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Verortung und nicht-religiösen Deutungsmustern ausgehandelt. In Interviews mit muslimischen Eltern gibt es dagegen konkrete Bezugnahmen auf das Christentum und die Eltern berichten von Vorbehalten beim Erstkontakt in pädagogischen und medizinischen Bereichen. In den Spannungsfeldern von Fremdzuweisungen (durch religiöses Othering und Ableismus) und eigenen (religiösen) Relevanzsystemen kann es zu einem Phänomen des Overperformings kommen, bei dem die Eltern versuchen, sich möglichst vorbildlich zu verhalten, um anerkannt zu werden. Ein Vater erlebt sich gar als „Botschafter der Muslime“, der jede rassistische Diskriminierung durch sein vorbildhaftes Verhalten tilgen muss.

Abschließend lässt sich die These aufstellen, dass es die klassischen religiösen Deutungsmuster, wie die Annahme eines jeden Menschen durch Gott oder die Prüfung der Gläubigen zu sein scheinen, die in diesem Aushandeln der Kontingenzerfahrungen von den Familien abgerufen werden und sich für die meisten als funktional erweisen. Eine sensiblere (religiöse) Begleitung bedarf es hinsichtlich der Selbstverwirklichungswünsche und der Bedürfnisse der Eltern im Spannungsfeld der erlebten Mehrfachdiskriminierungen, vor allem der Eltern mit Migrationshintergrund. In pädagogischen und medizinischen Handlungsfeldern ist Religionssensibilität erforderlich, damit es im Erstkontakt nicht zu religiösem Othering und essentialisierenden Zuschreibungen kommt. Wichtiger als die

Markierung des Anderen sollte die Chance sein, Religion als identitätsstiftend zu betrachten und als Ressource zu verstehen. Hier müssen weitere Erkenntnisse generiert und Ableitungen getroffen werden, um medizinische und pädagogische Fachkräfte besser ausbilden und für den differenzsensiblen professionellen Umgang mit religiösen Eltern mit einem behinderten Kind sensibilisieren zu können.

Literaturverzeichnis

- Amirpur, D. (2013): Behinderung und Migration: Eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Baines, S. & Hatton, C. (2015): The Impact of the Birth of a Child with Intellectual Disabilities on Pre-Existing Parental Christian Faith from the Perspective of Parents Who Have Parented Their Child to Adulthood. In: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 28 (6), 524–535.
- Brodén, A. & Mecheril, P. (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: A. Brodén & P. Mecheril (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, 7–26.
- Buchner, T.; Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 9 (2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>.
- Croot, E.; Grant, G.; Mathers, N. & Cooper, C. (2012): Coping strategies used by Pakistani parents living in the United Kingdom and caring for a severely disabled child. In: *Disability and Rehabilitation*, 34 (18), 1540–1549.
- Doege, D.; Aschenbrenner, R. M.; Nassal, A.; Holtz, K. L. & Retzlaff, R. (2011): Familienkohärenz und Resilienz bei Eltern von Kindern mit intellektueller Behinderung. In: *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 19 (3), 113–121.
- Falaturi, A. D. (1991): Antworten des Koran. In: A. Ermert und W. Pesch (Hg.): *Spirituelle Bewältigung von Behinderung. Eine Antwort der großen Religionen. Ergebnisse einer Studientagung Erbacher Hof, Mainz vom 23.-25. März 1990*. Mainz: Lebenshilfe, 47–54.
- Gona, J. K.; Newton, C. R.; Rimal, K. K.; Mapenzil, R.; Kihara, M.; Vijer, F. V. & Abubakar, A. (2016): Challenges and coping strategies of parents of children with autism on the Kenyan coast. In: *Rural and Remote Health*, 16 (2), 1–12.
- Helfferich, C. (2004): *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ivanova, M. (2016): *Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen. Strategien, Wirkungsweisen und Implikationen für die Bildungsarbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kaddor, L. (2019): Es ist Zeit, dass sich Muslime an der Debatte beteiligen. Online unter: https://www.t-online.de/nachrichten/deutschland/id_85566898/bluttest-fuer-down-syndrom-zeit-dass-sich-muslime-an-der-debatte-beteiligen.html.
- Karaca, A. & Şener, D. K. (2019): Spirituality as a coping method for mothers of children with developmental disabilities. In: *International Journal of Developmental Disabilities*, 67 (2), 112–120.
- Kazak, A. E. & Clark, M. W. (1986): Stress in families of children with myelomeningocele. In: *Developmental Medicine & Child Neurology*, 28 (2), 220–228.

- Konz, B. (2020): Kulturelle und religiöse Zwischenräume. Warum wir auch ein intrareligiöses Lernen an Schulen brauchen. In: J. Willems (Hg.): Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Bielefeld: transcript, 241-277.
- Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuhn, U. & Brulé, G. (2019): Buffering Effects for Negative Life Events: The Role of Material, Social, Religious and Personal Resources. In: *Journal of Happiness Studies*, 20 (5), 1397–1417.
- Lawler-Row, K. A. & Elliott, J. (2009): The role of religious activity and spirituality in the health and wellbeing of older adults. In: *Journal of Health Psychology*, 14 (1), 43–52.
- McCubbin, H. I. (1979): Integrating coping behavior in family stress theory. In: *Journal of Marriage and the Family*, 41 (2), 237–244.
- McCubbin, M. A. & Huang, S. T. T. (1989): Family Strength in the Care of Handicapped Children: Targets for Intervention. In: *Family Relations*, 38 (4), 436–443.
- McCubbin, H. I. & Patterson, J. M. (1983): The Family Stress Process: The Double ABCX Model of adjustment and adaptation. In: *Marriage & Family Review*, 6 (1-2), 7-37.
- McIntosh, D. N. (2009): Religion-as-Schema, With Implications for the Relation Between Religion and Coping. In: *The international journal for the psychology of religion*, 5 (1), 1–16.
- Mecheril, P. (2010): Migrationspädagogik – Ein Projekt. In: P. Mecheril (Ed.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 8-31.
- Mecheril, P. (2016): Migrationspädagogik: ein Projekt. In: P. Mecheril (Hrsg.): *Handbuch: Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 8-31.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalade, O. (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: B. Allenbach; U. Goel; M. Hummrich & C. Weißköppel (Hg.): *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven, Religion – Wirtschaft – Politik 4*. Baden-Baden: Nomos Verlag, 35-66.
- Merl, T. (2019): *un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mohamed Madi, S.; Mandy, A. & Aranda, K. (2019): The Perception of Disability Among Mothers Living With a Child With Cerebral Palsy in Saudi Arabia. In: *Global Qualitative Nursing Research*, 6 (1), 1-11.
- Müller, R. (2002): Behinderung und Integration im Islam. In: A. Pithan; G. Adam & R. Kollman (Hg.): *Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*. Gütersloh: Gütersloher Verlags-Haus, 184-188.
- Newton, A. T. & McIntosh, D. N. (2010): Specific Religious Beliefs in a Cognitive Appraisal Model of Stress and Coping. In: *The international journal for the psychology of religion*, 20 (1), 39–58.
- Nusko, G. (1986): *Coping: Bewältigungsstrategien des Ich im Zusammenhangsgefüge von Kontext-, Person- und Situationsmerkmalen*. Bern: Peter Lang.
- Pfaff-Czarnecka, J. (2012): *Heimat und Zugehörigkeit in Europa*. Vortrag bei der Konrad Adenauer Stiftung e.V. Online unter: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=a7e66f48-7adc-cbb1-e050-ccfa6c6a1e4c&groupId=252038.
- Pfeiffer, S. (1989): Bewältigung kindlicher Behinderung. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 38 (8), 288-293.
- Reis, O.; Hillebrand, M.; Mauritz, G.; Wittke, A. & Kamcili-Yildiz, N. (2020): Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität. In: *Theo-Web*, 19 (1), 249-266.
- Rogner, J. & Wessels, E. (1994): Bewältigungsstrategien von Müttern und Vätern mit einem erst- oder zweitgeborenen geistig behinderten Kind. In: *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie*, 43 (4), 125-129.

- Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Santos, R. M. & McCollum, J. A. (2007): Perspectives of parentchild interaction in Filipino mothers of very young children with and without disabilities. In: *Journal of Early Intervention*, 29 (3), 243-261.
- Shakir, A. (2018): Anthropologische Grundlagen des Islam zum Inklusionsdiskurs. In: A. Lehner-Hartmann, T. Kroboth, K. Peter & M. Jäggle (Hg.): *Inklusion in/durch Bildung. Religionspädagogische Zugänge*. Göttingen: V & R unipress, 117-136.
- Tervooren, A. (2000): Der „verletzliche“ Körper als Grundlage einer pädagogischen Anthropologie. In: D. Lemmermöhle; D. Fischer; K. Dorle & A. Schlüter (Hg.): *Lesarten des Geschlechts: zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske & Budrich, 245-255.
- Vertovec, S. (2007): Super-diversity and its implications. In: *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024-1054.
- Walsh, F. (1996): The concept of family resilience: crisis and challenge. In: *Family process*, 35 (3), 261-81.
- Warndorf, P. K. & Dalbert, C. (1996): Ein behindertes Kind – Eine Familienentwicklungsaufgabe: Überprüfung eines dreidimensionalen Gerechtigkeitsmodells familiärer Belastungen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 28 (4), 333–356.

Eva Okuna, Mark Krasnov, Anna Pendler und Dinah Kohan

„Kulam arewim se la se.“¹ – Inklusion in jüdischen Gemeinden in Deutschland im Wandel der Zeit

Inklusion in den jüdischen Gemeinden Deutschlands im Wandel der Zeit

Der vorliegende Artikel ist eine Gemeinschaftsarbeit von vier Autor*innen, die in verschiedenen Bereichen der Pädagogik/Sozialpädagogik sowie Sozialer Arbeit mit Menschen mit einer Behinderung tätig sind und deren gemeinsame Berührungspunkte die Lebenssituation jüdischer Familien mit einem Kind mit einer Behinderung sind. Er entstand auf der Basis mehrerer Gespräche mit verschiedenen Familien auf sechs von der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland² initiierten Familienfreizeiten in den Jahren 2017-2020. Die nachfolgend geschilderten Beobachtungen und Gesprächsnotizen erheben nicht den Anspruch der Repräsentativität. Die Datenerhebung erfolgte nicht mittels eines methodisch begründeten Auswahlverfahrens. Es sind Momentaufnahmen des Austausches, der während und nach den verschiedenen Freizeiten erfolgte. Die Gesprächspartner*innen, Elternteile der beteiligten Kinder, Betreuer*innen und Referent*innen sind in der Regel in der ehemaligen Sowjetunion sozialisiert worden, leben aber meist schon 20 bis 30 Jahre hier und versorgen ein Kind mit einer Behinderung. Mit manchen Elternteilen haben wir nur einmal gesprochen, mit anderen wiederum sprachen wir im Abstand von einigen Monaten mehrmals. Unsere Analyse möchte einen Einblick in verschiedene Lebenswelten von Familien der jüdischen Gemeinschaft geben, deren Mitglieder in so individuell unterschiedlichen Lebenswelten leben, wie der Rest der Gesellschaft. Bei aller Heterogenität der Lebensumstände sind jedoch einige Ansichten und Haltungsmuster erkennbar, die Ähnlichkeiten zwischen den Gesprächspartner*innen zeigen.

1 „Alle bürgen füreinander / sind füreinander verantwortlich.“

2 Die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST) ist einer der sechs Träger der Liga der freien Wohlfahrtspflege und Mitglied der Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege. Sie ist die Dachorganisation der jüdischen Gemeinden und Landesverbände in Deutschland und gesamtverantwortlich für die Unterstützung von Belangen der Sozialarbeit. Siehe auch: <https://zwst.org/de/angebote/inklusionsfachbereich-gesher>.

Bevor wir hierauf näher eingehen werden, möchten wir zunächst die Sichtweise des Judentums auf das Thema Behinderung beleuchten, woraufhin das Projekt beschrieben wird, in dessen Rahmen wir mit den Eltern in Kontakt kamen. Anschließend folgt eine Schilderung der von den Eltern erlebten Barrieren für eine gelungene Inklusion.

Sichtweise des Judentums auf das Thema Behinderung

Unsere Gesprächspartner*innen stammen zwar aus der ehemaligen Sowjetunion, allerdings sind sie schon lange den jüdischen Gemeinden in Deutschland zugehörig, weshalb wir zunächst die einschneidendsten Momente skizzieren möchten, die wesentlich zum Selbstverständnis der heute in der Bundesrepublik – und letztlich auch weltweit – lebenden jüdischen Bevölkerung beigetragen haben. Diese historische Einführung soll helfen, das Wesen der multireligiösen, pluralistischen jüdischen Gemeinschaft im liberalen Deutschland besser begreifen zu können.

Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion begann für das jüdische Leben in Deutschland ein ganz neues Kapitel. Die durch den in der UdSSR sowie den daraus hervorgegangenen Nachfolgestaaten anhaltenden Antisemitismus bedrohten jüdischen Menschen und Menschen mit jüdischen Vorfahren durften ab Frühjahr 1990 in die DDR und ab 1991 als sog. „Kontingentflüchtlinge“ in die Bundesrepublik einreisen. Durch diesen außergewöhnlichen politischen Schritt wollten die Bundes- und Landesregierungen das durch die Scho'ah erloschene jüdische Leben in Deutschland erneuern. Während die jüdischen Gemeinden in Deutschland laut Mitgliederstatistik der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland 1990 ca. 29.000 Mitglieder zählten, gab es bis 2003 einen Zuwachs um über das Dreieinhalbfache auf fast 102.500 Mitglieder. Die Gesamtzahl der zwischen 1991 und 2004 nach Deutschland gekommenen jüdischen Zuwanderer*innen beträgt insgesamt ca. 219.600 Personen, was wiederum über 90% der gesamten jüdischen Bevölkerung in Deutschland entspricht. Die Gesamtzahl der Kinder mit Behinderungen wird in der Bundesrepublik Deutschland statistisch nicht erfasst, sondern kann lediglich geschätzt werden. Es wird davon ausgegangen, dass der prozentuale Anteil der Kinder mit Behinderungen an der Gesamtkinderzahl im frühpädagogischen Bereich zwischen 3%-5% variiert (vgl. Lingenauber 2012). So leben auch in der jüdischen Gemeinschaft schätzungsweise mehrere hundert Kinder mit einer Behinderung.

Die jüdischen Gemeinden sahen sich 1991 plötzlich mit besonderen Herausforderungen konfrontiert, die neue interne Infrastrukturen erforderten und je nach Standort in ganz unterschiedlichem Ausmaß bewältigt wurden. Von zentraler Bedeutung war bundesweit die Integration der jüdischen Zuwanderer*innen in

die deutsche Mehrheitsgesellschaft. Die Gemeinden fungierten bei diesem Zusammenspiel also als unverzichtbares Bindeglied. Bedingt durch die religiöse Unterdrückung sowie eine areligiöse, atheistische Erziehung in der ehemaligen Sowjetunion hatten sich die meisten Zuwanderer*innen der jüdischen Religion längst, teilweise sogar schon über mehrere Generationen hinweg, völlig entfremdet. Aus diesem Grund fehlten ihnen jedwede Kenntnisse über das Judentum (vgl. Goodman 2020, 581). Nur wenige Kontingentflüchtlinge hatten noch die ein oder andere Familientradition oder -erinnerung bewahrt, die auf das Judentum zurückzuführen war. Das Verlangen der meisten Zuwanderer*innen, Anschluss an die alteingesessenen Gemeindeglieder zu gewinnen und ebenbürtig sowie auf Augenhöhe an „ihrem“ Gemeindeleben teilzuhaben, wuchs zunehmend.

Aus dieser prekären Situation heraus entwickelten sich im Zuge der Zuwanderung in den jüdischen Gemeinden in Deutschland verschiedene Philosophien, wie der jüdische Glaube fortan ausgelebt werden konnte: Hierbei war es selbstverständlich möglich, sich traditionell über die aktive Religionsausübung, d.h. bspw. durch Teilnahme an Gottesdiensten, mit dem Judentum zu identifizieren. Da das Bekenntnis zum jüdischen Volk schon seit der „*Haskala*“, der jüdischen Aufklärung im 18. Jahrhundert, nicht mehr nur durch Religion, sondern auch durch ethnische Zugehörigkeit erfolgen kann, war es durchaus verbreitet, sich ebenso über kulturelle Aktivitäten, d.h. durch Pflege und Bewahrung jüdischer Bräuche und jüdischer Kultur, mit dem Judentum zu identifizieren (vgl. Herzig/Rademacher 2007, 120f.). Dieses sog. „*Kulturjudentum*“ erlaubt es in gleichem Maße wie jede andere Strömung, aufs engste mit dem Judentum verbunden zu sein (vgl. Trepp 1992, 93ff.). Auf diese Weise etablierten sich in den Gemeinden im Laufe der 1990er-Jahre Schachclubs, Literaturkreise, Chöre, Koch-, Mal- und Computerkurse, Tanz- und Theatergruppen, Treffen und Tanzabende für unterschiedliche Altersgruppen, Zusammenkünfte für Scho’ah-Überlebende usw. Auch Religionsunterricht für Jung und Alt wurde eingerichtet, um dem Bestreben der Zuwanderer*innen gerecht zu werden, die unbekannte, verdrängte Religion kennenzulernen zu können und so die eigene jüdische Identität zu konsolidieren bzw. erstmalig zu begründen (vgl. Krasnov 2021, 92-98). Ebenso florieren seitdem die Jugendzentren, die die zentrale Anlaufstelle für die jungen und jüngsten Gemeindeglieder darstellen.

Vor diesem historischen Hintergrund und den zahlreichen daraus resultierenden Herausforderungen in den zurückliegenden dreißig Jahren lässt sich vermutlich auch erklären, weshalb die jüdische Gemeinschaft in Deutschland erst in den vergangenen eineinhalb Jahrzehnten³ vermehrt Kapazitäten – und womöglich auch die dafür erforderliche Kraft – gewonnen hatte, ihre Dienstleistungen um ein

3 Die erste Fachtagung zum Thema „Jüdische Menschen mit Behinderung“ wurde von der ZWST im Juni 2004 organisiert.

vielfältiges, mittlerweile fest etabliertes und sukzessive zunehmendes Angebot für Menschen mit Inklusionsbedarf zu erweitern.

Anmerkungen zum traditionellen Verständnis von Behinderung im Judentum

Das Judentum ist grundsätzlich eine sehr lebensbejahende Religion. Aus jüdischer Perspektive entspricht die Würde eines Menschen mit Behinderung voll und ganz der Würde eines gesunden Menschen. Beide Personengruppen sind gleichermaßen im Ebenbild Gottes erschaffen worden und gelten daher als gleichwertig. Auch wenn ein jüdischer Mensch trotz körperlicher und bzw. geistiger Besonderheit in seiner Lebensqualität eingeschränkt ist und daher laut Torah und jüdischer Traditionsliteratur als hilfsbedürftig gilt, so soll er stets danach streben, sein Potential seinen Möglichkeiten entsprechend zu entfalten. In diesem nicht immer einfachen Prozess unterstützen ihn seine Familie sowie in bestimmtem Maße auch die ihn umgebende Gesellschaft. Oberstes Ziel ist hierbei, die Autonomie eines Menschen mit Behinderung zu fördern und ihn weitestgehend in das allgemeine Gemeindeleben zu integrieren (vgl. Herweg 2007, 11). Auch wenn man keine heilpädagogische Betreuung oder medizinischen Kenntnisse über Menschen mit Behinderung in biblischen Zeiten belegen kann, so sieht man doch, dass in der sozialen Gesetzgebung immer wieder darauf hingewiesen wird, dass diese von ihren Familien und Gemeinden versorgt werden sollen. Sie müssen getragen werden, sie dürfen nicht ausgestoßen werden; sie sind ein Teil des Ganzen (vgl. Drows 2000, XV). Vielfach berichten Mischna und Talmud sogar von der Verwendung von Prothesen und weiteren Hilfsmitteln zur Fortbewegung (vgl. Mischna, Traktat Schabbath, Kapitel VI, Mischna 8; Babylonischer Talmud, Traktat Joma, S. 78, Rückseite; Babylonischer Talmud, Traktat Jewamoth, S. 102, Rückseite – S. 103, Vorderseite; Babylonischer Talmud, Traktat Chagiga, S. 3, Vorderseite), was für die damalige Zeit innovativ und ziemlich fortschrittlich zu sein scheint.

Aus traditioneller jüdischer Sicht sind Leben und Schicksal des Menschen grundsätzlich vorherbestimmt. Schon seit biblischer Zeit sind verschiedene Behinderungen wie sogenannte ‚Blindheit, Taubheit, Stummheit und Geistesschwäche‘ bekannt. Entsprechend heißt es in der Torah: „[...] wer macht stumm oder taub oder sehend oder blind? Nicht ich, der Ewige?“ (Ex 4,11). Die in der Bibel verwendete Bezeichnungen sind „iwwér“ für den ‚Blinden‘, „cherésch“ für den ‚Tauben‘, was heute die Gehörlosigkeit meint, und „illém“ für den ‚Stummen‘, was es nach heutigem Verständnis nicht mehr per se als Behinderungsform gibt. Sowohl ‚Geburtsblindheit‘ als auch eine erworbene Erblindung, galten in gleicher Weise als größtes Leid (vgl. Ps 146,8). Blinde durften weder Priester noch Richter werden und auch nicht als Zeug*innen aussagen. Da die göttliche Weisung im Judentum den höchsten Stellenwert einnimmt, galten diejenigen, die diese nicht hören konnten, laut talmudischer Definition als ‚geistesschwach‘, wozu in dieser Logik

Gehörlose zählten (vgl. Babylonischer Talmud, Traktat Chagiga, S. 2, Rückseite; Traktat Jewamoth, S. 113, Vorderseite). Gehörlose galten darüber hinaus als arbeitsunfähig (vgl. Babylonischer Talmud, Traktat Bawa Kama, S. 85, Rückseite) und unter bestimmten Voraussetzungen ggf. sogar als unmündig. Während sie ebenfalls nicht als Zeug*innen auftreten durften, waren ihnen Eheschließung und Scheidung gestattet, da sie ihr Einverständnis durch Gesten bekunden konnten (vgl. Mischna, Traktat Jewamoth, Kapitel XIV, Mischna 1). Außerdem war es Gehörlosen mit Hilfe von Gesten und durch Lippenlesen sogar erlaubt, zu verhandeln und Ver- bzw. Käufe abzuschließen (vgl. Mischna Traktat Gittin, Kapitel V, Mischna 7).

In Hinblick auf „schotéh“, d.h. ‚Geisteskranke‘, unter die man nach heutigem Verständnis Menschen mit psychischen und psychiatrischen Erkrankungen oder bestimmten geistigen Beeinträchtigungen fassen kann, reicht das Spektrum in der Mischna von epileptischen Anfällen bis hin zu Zuständen geistiger Verwirrung (vgl. Babylonischer Talmud, Traktat Bawa Metz’á, S. 80, Vorderseite). Sie konnten als unmündig erklärt werden und einen Vormund erhalten (vgl. Babylonischer Talmud, Traktat Chagiga, S. 4, Vorderseite; Babylonischer Talmud, Traktat K’tuwoth, S. 48, Vorderseite). Aufgrund ihres fehlenden oder eingeschränkten Einsichtsvermögens durften sie zwar weder gerichtlich belangt werden noch als Zeug*innen aussagen, gleichzeitig wurde ihnen jedoch zugestanden, bestimmte körperliche und gar geistige Arbeiten wie das rituelle Schächten zu verrichten (vgl. Mischna, Traktat Chullin, Kapitel I, Mischna 1).

Neben den allseits bekannten Zehn Geboten, die vielmehr allgemeinen Regelungen des zwischenmenschlichen Zusammenlebens entsprechen, enthält die Torah eine spezifische, kasuistische Sozialgesetzgebung, die für das Judentum bis heute richtungsweisend ist. So gibt es zahlreiche Gebote, die den Bedürftigen unserer Gesellschaft einen besonderen Schutz gewähren: „Du sollst einem Tauben nicht fluchen und vor einen Blinden sollst Du keinen Anstoß [d. h., etwas worüber man strauchelt und fällt] legen, und fürchte Dich vor Deinem Gott [...]“ (Lev 19,14). Dieses präventive Verbot weist darauf hin, dass man Menschen mit Behinderung nicht absichtlich täuschen darf. Stattdessen rät die Torah zur Besinnung auf Gott, um gar nicht erst auf abwegige Gedanken zu kommen. Ein weiteres besonderes Gebot im Judentum ist der Besuch und die Pflege von bedürftigen Menschen. Bemerkenswert ist hierbei, dass laut Torah und jüdischer Traditionsliteratur ausdrücklich das Individuum im Vordergrund steht und alles andere, wie bspw. die religiöse Zugehörigkeit, für die Erfüllung dieses Gebotes völlig belanglos ist. Demnach ist unwesentlich, ob der bedürftige Mensch jüdisch oder nichtjüdisch ist. Beiden gebührt gleichermaßen dieselbe Aufmerksamkeit (vgl. Babylonischer Talmud, Traktat Gittin, S. 61, Vorderseite). Hervorzuheben ist auch, dass laut Talmud explizit eine ideelle Unterstützung und zunächst keine materielle Hilfe gemeint ist (vgl. ebd., Traktat Nedarim, S. 39, Rückseite;

Mischna, Traktat Nidda, Kapitel II, 1). Vielmehr soll gezielt die individuelle Situation des*der Bedürftigen berücksichtigt werden, sodass die erforderliche Unterstützung letztlich jeweils unterschiedlich erwiesen werden kann (vgl. Talmud Jeruschalmi, Traktat Pe'ah, Kapitel 8, 21, Spalte b). Demzufolge geht es primär um ein zwischenmenschliches Für- und Miteinander, das durch Anteilnahme, Mitgefühl und Hilfsbereitschaft Ausdruck findet (vgl. Herweg 2007, 3). Dies ist ein Beleg dafür, dass im Judentum Menschen mit Behinderung seit jeher von ihren Familien vollständig akzeptiert und integriert wurden. So bemühen sich jüdische Familien wie bereits in biblischer und talmudischer Zeit bis heute darum, sich weitestgehend selbst um ihre bedürftigen Angehörigen, zu denen behinderte ebenso wie kranke und alte Familienmitglieder zählen, zu kümmern.

Das Projekt „Inklusion von Familien“ der ZWST

Getrieben von dem jüdischen Verständnis von Wohltätigkeit – „Zedaka“ (hebr.) hatte es bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der Berliner Region verschiedenste jüdische sozialpädagogische, heilpädagogische und pädiatrische Einrichtungen gegeben, die eine sehr gute Reputation genossen. Beispielsweise hat die israelitische Erziehungsanstalt für geistig zurückgebliebene Kinder in Beelitz von 1907 bis 1942 sowohl im In- wie Ausland durch neuartige Konzepte in der Heilpädagogik und ihrem charismatischen Leiter Sally Bein einen großen Bekanntheitsgrad erreicht (vgl. Paetz, 1996, 311-334). Zedaka ist die Basis jüdischer Sozialarbeit und ist im Judentum eine der wichtigsten religiösen Pflichten – eine „Mitzwa“ (hebr.). Die Ausübung und die Gabe von Zedaka ist keine freiwillige Handlung und bleibt nicht dem Ermessen des Einzelnen überlassen. Sie beinhaltet einerseits eine sozialethische Handlungsanweisung, und steht andererseits für soziale Gerechtigkeit. Wohltätig zu sein heißt, Hilfe nicht nur in Form von Almosen zu leisten, sondern im Sinne einer ausgleichenden Rechtsordnung. (<https://www.zwst.org/medialibrary/ueber%20uns/Zedaka-Leitbild.pdf>). So wurde das deutsche Wohlfahrtssystem und die Soziale Arbeit ganz essentiell auch von jüdischen Pionier*innen geprägt und gefördert. In den Jahren 1917/1918 lebten rund 600.000 Juden im Deutschen Reich, wobei es über 3000 jüdische Wohltätigkeitsverbände gab. In Anbetracht der großen sozialen Not angesichts des Ersten Weltkrieges wollte man die Wohltätigkeitsverbände unter einem Dachverband zusammenfassen und so wurde am 9. September 1917 die „Zentralwohlfahrtsstelle der deutschen Juden“ gegründet. Nur sieben Jahre später war die ZWST maßgeblich an der Gründung der „Liga der freien Wohlfahrtspflege“ beteiligt und wurde selbst 1926 als „Spitzenverband der freien Wohlfahrtspflege“ anerkannt. Nachdem 1939 der Verband vollständig verboten wurde, wurde die ZWST 1951

als „Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland“ wiedergeründet (vgl. Arbeitskreis Jüdische Wohlfahrt, 2017, 9). Seit 2005 bemüht sich das in das Leben gerufene Inklusionsprojekt ‚Gesher‘, mittlerweile als Inklusionsfachbereich im Sozialreferat der ZWST angesiedelt, Menschen mit Behinderung und ihren Angehörigen verschiedene Angebote zu unterbreiten, um ihnen die Integration sowohl in die jüdische Gemeinschaft, als auch in die deutsche Gesellschaft zu erleichtern. Gesher ist der hebräische Begriff für Brücke. Seit 2015 widmet sich Gesher vermehrt Kindern, Jugendlichen und ihren Familien in einem von Aktion Mensch geförderten Teilprojekt, da einerseits in der Inklusion von Kindern ein grundlegendes, zentrales Ziel gesehen wird. Andererseits zeigt sich auch, dass Inklusion hier am schnellsten und besten gelingt, weil Kinder meist wenig Berührungssängste zeigen.

Bei der Planung des Inklusionsprojekts für Kinder und Jugendliche hatte man zunächst folgende Maßnahmen geplant:

- Kinder mit einer Behinderung nehmen an den regulären Jugendfreizeiten der ZWST mit Unterstützung speziell geschulter Jugendbetreuer*innen teil.
- Informationsveranstaltungen und Tagungen werden durchgeführt, um auch nicht betroffene Gemeindemitglieder, hauptamtliche Mitarbeitende, weitere Multiplikator*innen und Interessent*innen zu informieren. Ein Beispiel dafür sind Vorträge auf den regelmäßig stattfindenden Fortbildungen für Fachkräfte in Kindergärten und der Jugendarbeit.
- Initiierung inklusiver Aktivitäten in den Jugendzentren der Jüdischen Gemeinden.

Im Laufe der ersten zwei Projektjahre kristallisierte sich heraus, dass die Familien einen großen Bedarf an inklusiven Familienfreizeiten für Kindern mit und ohne Förderbedarf haben. Mit großem Erfolg wurden bereits sechs Familienfreizeiten durchgeführt, da hier in der Regel Familien mit Kleinkindern eine Chance sehen, ihrer Isolation etwas zu entkommen. Die Idee, solche verlängerten Wochenenden zu veranstalten, entstand aus dem Wunsch der Eltern, sich mit anderen Eltern, die auch ein Kind mit einer Behinderung haben, auszutauschen und dabei ein Wochenende in einer Atmosphäre zu verbringen, indem sie nicht als ‚besonders‘ auffallen. Die Eltern wünschten sich zu informieren und in Gesprächsgruppen unter Anleitung von erfahrenen Psychotherapeuten auszutauschen.

Ergebnisse der Interviews

Im Rahmen des Inklusionsfachbereichs Gesher wurden Interviews geführt, in denen die Gesprächspartner*innen Antworten auf die folgenden Fragestellungen gaben:

- Was sind die größten Barrieren für eine gelungene Inklusion aus der Perspektive der Eltern?
- Wie erleben Eltern die gesellschaftliche Wahrnehmung gegenüber der Behinderung ihres Kindes?
- Fühlen sich die Eltern einer doppelten Belastung, Migration und Behinderung, ausgesetzt?
- Wie wichtig ist die Vermittlung jüdischer Tradition für die Eltern?
- Gibt es genügend Angebote der jüdischen Gemeinschaft für Kinder mit einer Behinderung?

Im Folgenden sollen Sichtweisen der Eltern wiedergegeben werden, die trotz ihrer individuell unterschiedlichen Erfahrungshorizonte und Lebenswelten wiederholt geäußert wurden und gemeinsame Haltungen und Anliegen aufzeigen.

Was sind die größten Barrieren für eine gelungene Inklusion aus der Perspektive der Eltern?

Hinsichtlich der größten Barrieren für eine gelungene Inklusion nannten die Eltern v.a. zwei Aspekte:

Einen zentralen Punkt stellt für sie die Integration in die deutsche Gesellschaft dar, denn diese bildet den Hauptunterschied zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Hierbei werden von den Eltern die Sprachkenntnisse als entscheidender Faktor genannt: Nur so könnten wichtige Informationen verstanden werden. Aufgrund sprachlicher Barrieren, die insbesondere bei Eltern vorherrschen, die erst vor kurzem eingewandert sind, werden entscheidende Unterstützungsmöglichkeiten nur schwer erkannt und können daher nicht wahrgenommen werden. In der Bundesrepublik sozialisierte Menschen seien mit diesem Problem nicht konfrontiert. Hinzu kommt ihrer Ansicht nach, dass sich eine eingewanderte Familie nicht nur in die für sie neue Umgebung mit all ihren Besonderheiten integrieren muss, sondern sich zusätzlich entsprechend der Behinderung des Kindes und seiner Entwicklung in einem stetigen Lernprozess über das Behinderungsbild befindet. Ein gelungener Lernprozess in Bezug auf das Behinderungsbild sei jedoch ohne adäquate Sprachkenntnisse nahezu unmöglich. Letztendlich würden die Sprachdefizite dazu führen, dass Eltern mit einem Migrationshintergrund sich von anderen, in Deutschland geborenen Eltern, als ‚anders‘ wahrgenommen fühlten. So entstehe das Gefühl, kein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft zu sein und daher außerhalb dieser zu stehen.

Als einen weiteren zentralen Unterschied zu Familien ohne Migrationshintergrund beschreiben einige Gesprächspartner*innen, dass in der neuen Heimat erst einmal Verwandtschafts- und Freundschaftsnetzwerke fehlen. Familien mit einem Migrationshintergrund könnten nicht auf bereits vorhandene Ressourcen zurückgreifen, sondern müssten Kontakte zunächst knüpfen und kontinuierlich aufbauen. Auch gäbe es für in der Bundesrepublik sozialisierte Familien mehr

Ansprechpartner*innen (wie z.B. kirchliche Organisationen), die ihnen nicht vertraut seien und daher für sie nicht in Frage kommen würden.

Allerdings zeigt sich in den Gesprächen, dass es hier entscheidende Unterschiede zwischen den Gesprächspartner*innen gab: Familien, die schon vor Jahren migriert waren und deren Deutschkenntnisse gut sind, und auch diejenigen, die sich bereits einen Freundeskreis aufbauen konnten, thematisierten die Herausforderungen weit weniger als Interviewte, die erst vor kurzem eingewandert sind. Da bei der Einwanderung aus der ehemaligen Sowjetunion in den 90er Jahren oft ganze Familienverbände einwanderten, gibt es zudem Familien, die auf ein familiäres Netzwerk zurückgreifen können (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2005).

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass die Infrastruktur im Behindertensektor abhängig vom Wohnort unterschiedlich ausgeprägt ist. Gerade in den letzten Jahren ist in Großstädten ein Netzwerk an Institutionen im inklusiven Bereich entstanden, die sich an Familien mit einem Migrationshintergrund wenden und Unterstützung auch in verschiedenen Sprachen anbieten (bspw. türkisch oder russisch).⁴ Allerdings ist diese Unterstützung für ausländische Inklusionsfamilien im ländlichen Raum oder auch kleineren Städten oft nicht vorhanden, sodass dort betroffene Familien verständlicherweise das Gefühl entwickeln, wenig Unterstützung vorzufinden.

Wie erleben Eltern die gesellschaftliche Wahrnehmung gegenüber der Behinderung ihres Kindes?

Übereinstimmend berichten die Gesprächspartner*innen, dass Familien bei ihrer Migration aus der ehemaligen Sowjetunion ‚vorbelastet‘ nach Deutschland gekommen seien. So seien Menschen in ihrer Heimat für die Behinderung ihres Kindes häufig verantwortlich gemacht worden und es sei ihnen eine Schuld an der Behinderung zugewiesen worden. Aufgrund dieses Umstands haben sie eine Haltung verinnerlicht, sich der Umwelt gegenüber erst einmal nicht zu öffnen, was zu einer Isolierung führen kann. In der Bundesrepublik treffen sie ihrer Schilderung nach auf eine viel vorurteilsfreiere Gesellschaft. Hier seien Menschen mit einer Behinderung auch viel sichtbarer. Sie merken an, dass Familien mit einem Migrationshintergrund und einem Inklusionskind aufgrund dieser verinnerlichten Scheu gegenüber der Umwelt viel weniger sichtbar seien als deutsche Familien mit einem beeinträchtigten Kind. So berichtet die Familie eines Kindes, das an einem Gendefekt leidet, dass ihnen gerade bei Familienausflügen immer wieder auffiele, dass v.a. deutsche Familien mit einem Inklusionskind unterwegs seien.

⁴ Ein Beispiel hierfür ist die Fachstelle Migration & Behinderung der Arbeiterwohlfahrt Berlin, <https://www.awo-migration-behinderung.de>, unter deren Dach verschiedene diesbezüglichen Initiativen ansprechbar sind.

Für sie bestätigt das die Annahme, dass ausländische Familien sich ihres Kindes eher schämen. Sie beschreiben aber, dass sie von der allgemein doch positiven Grundstimmung gegenüber behinderten Menschen in der Bundesrepublik insofern profitieren, als sich die Wahrnehmung ihrer selbst, ihrer Familie insgesamt und die zu ihrem Kinde allgemein verändert habe.

Insgesamt wünschen sich die Familien, wie auch Familien ohne Migrationshintergrund, dass ihre Kinder mehr Inklusion im Alltag erfahren können. So bestünden derzeit noch viel zu wenige Möglichkeiten für Kinder mit Behinderung, ihren Hobbys nachzugehen und sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten weiterzuentwickeln. Darunter fallen Tätigkeiten wie Musizieren oder Sport. Oftmals würden auch in großen Städten keinerlei Vereine, die derartige Freizeitangebote für Kinder mit Behinderung anbieten, existieren. Ein großes Defizit stelle das Fehlen einer Nachmittagsbetreuung für Kinder mit Behinderung dar. Eine Familie berichtet, sie kenne Kommunen, die eine Nachmittagsbetreuung finanzieren würden, jedoch fehle es an Organisationen, die eine derartige Betreuung anbieten könnten. Gerade im Bereich der Betreuung von Kindern würde sich ein fehlendes Netzwerk besonders gravierend zeigen. In der Bundesrepublik aufgewachsene Familien seien in der Regel hiervon weniger betroffen.

Erleben die Eltern ihren Migrationshintergrund und die Behinderung ihres Kindes als doppelte Belastung?

Auf die Frage, ob die Eltern ihren Migrationshintergrund und die Behinderung ihres Kindes als doppelte Belastung ansehen, gibt es keine eindeutige Antwort (vgl. Kohan 2012). Bei älteren, größtenteils in der Ex-Sowjetunion sozialisierten Personen kann davon ausgegangen werden, dass sie die Lebensverhältnisse eines*einer Verwandten mit Behinderung im Vergleich zu ihrer Heimat als verbessert erleben: Zu deutlich erinnern sie sich noch an die oft schwierige, von Ausgrenzung begleitete Lebenslage ihrer Familienmitglieder in der Ex-Sowjetunion. Daher widersprechen diese, oft schon älteren, Gesprächspartner*innen in der Regel dem Begriff der doppelten Belastung. Für die jüngere Generation der Familien mit einem Migrationshintergrund und einem Kind mit Inklusionsbedarf zeigt sich ein differenziertes Bild. Diese Eltern vergleichen in der Regel ihre Lebenssituation nicht mit den Verhältnissen in der früheren Sowjetunion, sondern mit der Lebenslage hier geborener Deutscher. Im Vergleich zu in der Bundesrepublik aufgewachsenen Familien fallen daher die durch die Migration bedingten Sprachdefizite und ein mangelndes soziales Netzwerk für sie besonders ins Gewicht, weshalb sie dies teilweise durchaus als doppelte Belastung beschreiben. Vielmehr als für die ältere Generation ist daher für jüngere Familien die Bundesrepublik und nicht die ehemalige Sowjetunion, der Bezugspunkt und damit geht auch die Erkenntnis nicht realisierter Teilhabemöglichkeiten einher.

Wie wichtig ist die Vermittlung jüdischer Tradition und Kultur?

Auf die Frage, worin sich die Bedürfnisse nichtjüdischer deutscher Eltern von denen jüdischer Familien (sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund) unterscheiden, wurde die Hauptdifferenz in dem Bedürfnis der Vermittlung jüdischer Tradition gesehen. Die Eltern begreifen das Judentum nicht nur als Religion, sondern auch als Kultur mit vielen Sitten und Riten. Ein zentraler Aspekt ist für sie bspw. die Einhaltung der Speisegesetze, die hebräische Sprache, aber auch ein einzigartiges Zugehörigkeitsgefühl zu einem Kollektiv. Eine zentrale Aufgabe der Familie im Judentum bestehe darin, möglichst viel seinem Kind nahe zu bringen. Nachama, Homolka und Bomhoff führen aus, dass Erziehung im Judentum die Weitergabe der jüdischen Kultur an die nächste Generation bedeutet (vgl. Nachama et al. 2018, 99).

Laut den Äußerungen der Eltern stellt sich heraus, dass es für sie schwierig ist, ein jüdisches Umfeld für ihre Kinder in der christlich geprägten Umgebung herzustellen. Brämer sieht hingegen, dass ein Kind ganz von selbst in das jüdische Leben hineinwächst, indem z.B. die Gemeinde und der jüdische Religionsunterricht auf die Erziehung Einfluss nehmen (vgl. Brämer 2010, 23). Mit verschiedenen Symbolen in einem jüdischen Haus wird auf die Wichtigkeit und die Bedeutung des Judentums aufmerksam gemacht. Hierzu gehört bspw. die Mesusa (vgl. ebd.). Schrage fügt bei, dass religiöse Bildungseinrichtungen und kostenlose Websites mit religiösen Inhalten von enorm wichtiger Bedeutung sind, da es ohne diese Möglichkeiten für Jüdinnen und Juden aus Familien ohne Traditionen kaum einen Weg zu einem religiösen Leben gibt (vgl. Schrage 2019, 261). In Bildungseinrichtungen müsste daher auf diverse Kulturen und Religionen Bezug genommen werden, wobei auch die spezifisch religiöse und kulturelle Identität wahrgenommen, geschätzt und gewürdigt werden sollte (vgl. Fleck/Leimgruber 2011, 9).

Des Weiteren nimmt die kulturelle jüdische Bildung bei den Familien einen hohen Stellenwert ein. Immer wieder betonen die Interviewten, dass es in der jüdischen Kultur üblich sei, sein Kind zu fördern und nicht hinzunehmen, dass es bestimmten Tätigkeiten nicht nachzugehen vermag. So nehmen die Eltern alle möglichen Therapieangebote an, um ihrem Kind die Chance zu geben, sich im Rahmen seiner Möglichkeiten optimal zu entwickeln.

Gibt es genügend Angebote der jüdischen Gemeinschaft für Inklusionskinder mit einer Behinderung?

In den Gesprächen zeigte sich, dass dieser Frage für unsere Gesprächspartner*innen eine wichtige Bedeutung zukam. Allerdings muss hierbei nochmal betont werden, dass es sich auch um Eltern handelt, die bewusst auf eine Freizeit einer jüdischen Organisation mitgefahren sind und zumindest daher auch ein Interesse an jüdischer Thematik zeigen. Mehrere Elternteile sprachen an, dass die

verschiedenen Initiativen und Einrichtungen der anderen Wohlfahrtsverbände im Umgang mit Inklusionskindern offener und verständnisvoller reagieren als es derzeit in jüdischen Institutionen zu beobachten ist. In vielen Vereinen und Institutionen scheint es eine Selbstverständlichkeit zu sein, dass Kinder mit einer Beeinträchtigung aktiv an den angebotenen Aktivitäten teilhaben dürfen. Dort bedarf es oftmals keiner gesonderten Bekanntgabe oder Ankündigung, dass auch Kinder mit einer Behinderung herzlich willkommen seien. Unsere Gesprächspartner*innen berichten, dass sich hier ein Unterschied zu zahlreichen jüdischen Institutionen zeigt. Jüdische Gemeinden seien aktuell noch am Anfang des Prozesses, Inklusion als Gesamtkonzept in ihren Gemeinden zu etablieren. Oftmals falle das Themengebiet neben vielen anderen Aufgaben in den Tätigkeitsbereich einzelner Sozialarbeiter*innen der Gemeinden. Daher ergebe sich die Frage, ob der*die betreffende Sozialarbeiter*in den zusätzlichen Arbeitsaufwand und die hieraus resultierende zusätzliche Belastung auf sich nehmen wolle und gewillt sei, zusätzliche Anstrengungen zu unternehmen wie bspw. eine*einen zusätzlichen Betreuer*in zu organisieren, der sich dann um ein Kind mit Behinderung kümmert. Im Wesentlichen hänge das Gelingen der Inklusion innerhalb einer Gemeinde dann von der Akzeptanz der Familie ab und der Kontakte, die sie sich aufgebaut hätte, denn die aus der Ex-Sowjetunion sozialisierte Haltung, Behinderung als einen Makel zu betrachten, existiere bei den zumeist aus der Ex-Sowjetunion stammenden Mitgliedern der jüdischen Gemeinden weiter. Dies zeige sich u.a. auch am Verhalten der Kinder, die die Jugendzentren der jüdischen Gemeinden besuchen. Kinder ohne einen postsowjetischen Familienhintergrund gingen viel offener auf Inklusionskinder zu. Die Eltern beschreiben diese Kinder als sensibler gegenüber Kindern mit einer Beeinträchtigung und mit weniger Hemmung, auf diese zuzugehen. Trotz des Wunsches und der Bereitschaft, sich in die deutsche Gesellschaft zu integrieren, möchten sie und auch andere, mit denen sie gesprochen haben, ihre jüdischen Wurzeln beibehalten und religiöse Traditionen auch in Deutschland an ihre Kinder weitergeben.

Allerdings weisen die Gesprächspartner*innen auch auf positive Ausnahmen hin: In manchen Gemeinden gelinge Inklusion schon eher. Doch häufig sei es so: Nehme ein Kind bspw. an Aktivitäten des Jugendzentrums teil, sei dies der Initiative Einzelner zu verdanken. Nicht unerwähnt bleiben sollte jedoch, dass in den letzten Jahren immer mehr Gemeinden begonnen haben, sich auch Inklusionskindern zu öffnen. Dies geschah u.a. durch die Betonung der Thematik in verschiedenen Gremien der jüdischen Gemeinschaft (bspw. auf Veranstaltungen zur Jugendarbeit) oder der Teilnahmemöglichkeit an den angebotenen Freizeiten und Artikeln zu diesem Bereich in verschiedenen jüdischen Gemeindezeitungen. Neben den jüdischen Gemeinden sind es jedoch auch von den Gemeinden unabhängige jüdische Organisationen (bspw. der jüdische Sportverein Maccabi), die mit vereinzelt Aktivitäten auch Inklusionskinder einbinden.

Schlussfolgerung

Abschließend kann festgehalten werden, dass sowohl eine gelungene Integration in die deutsche Gesellschaft als auch die Zugehörigkeit und das Zugehörigkeitsgefühl zum jüdischen Glauben mit all seinen Tradition und Gebräuchen gemeinsam im Einklang gelebt werden können. Bestes Beispiel dafür sind all die Teilnehmer*innen des Inklusionsfachbereichs Gesher, die sich ihren Möglichkeiten entsprechend in die deutsche Gesellschaft integriert haben, einem Beruf nachgehen, die deutsche Sprache sprechen oder erlernen und ihr Bestes tun, damit ihre Kinder mit einer Behinderung ein erfülltes Leben haben. Nichtsdestotrotz vergessen die Familien ihre jüdischen Wurzeln, Traditionen und Riten nicht, sondern können dies in Deutschland sogar intensiver ausleben als es ihnen in ihrer Heimat möglich gewesen wäre. Gerade in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren haben die Jüdischen Gemeinden große Fortschritte im Bereich Inklusion vollzogen und zeigen ein bemerkenswertes Engagement auf, Barrieren nach und nach abzubauen. Dennoch wäre es wünschenswert, dass jüdische Institutionen offener für das Thema Inklusion werden. Auch wenn bereits mehrere Schritte getätigt wurden, liegt hierin noch Verbesserungspotential.

Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis Jüdische Wohlfahrt u.a. (2017): 100 Jahre Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.
- Brämer, A. (2010): Judentum. Die 101 wichtigsten Fragen. München: Beck.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2005): Jüdische Zuwanderung in Deutschland. Einen Überblick über den Stand der Forschung. Working Papers 3/2005, Nürnberg.
- Drovs, D. (2000): Heilpädagogik im deutschen Judentum. Eine Spurensicherung 1873-1942. Mit einem Essay von Shimon Sachs. Münster: LIT.
- Fleck, C. & Leimgruber, S. (2011): Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen. Köln: Bildungsverlag Eins.
- Goodman, M. (2020): Die Geschichte des Judentums. Glaube, Kult, Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herweg, R. (2007): Bilder von Behinderung aus jüdischer Sicht. Online unter: https://www.zeddis-ev-hochschule-hh.de/files/herweg_behinderung_aus_juedischer_sicht_030507.pdf.
- Herzig, A. & Rademacher, C. (2007): Die Geschichte der Juden in Deutschland. Hamburg: Ellert & Richter Verlag.
- Kohan, D. (2012): Migration und Behinderung: eine doppelte Belastung? Freiburg: Centaurus Verlag.
- Krasnov, M. (2021): „Religionsunterricht in jüdischer Perspektive“. In: U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.): Handbuch Religionsdidaktik. Stuttgart. Kohlhammer, 92-98.
- Arbeitskreis Jüdische Wohlfahrt (2017): 100 Jahre Zentralwohlfahrtsstelle 1917-2017. Brüche und Kontinuität jüdischer Wohlfahrt in Deutschland. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.
- Lingenauber, S. (2012): Kinder mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen. Online unter: www.bildungsbericht.de › schwerpunktthemen › pdfs.

- Nachama, A.; Homolka, W. & Bomhoff, H. (2018): Basiswissen Judentum. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Paetz, A. (1996): Die Israelitische Erziehungsanstalt für geistig zurückgeblieben Kinder in Beelitz. In: S. Ellger-Rüttgardt (Hg.): Verloren und Un-Vergessen. Jüdische Heilpädagogik in Deutschland. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 311-334.
- Schrage, E. (2019): Jüdische Religion in Deutschland. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Trepp, L. (1992): Die Juden. Volk, Geschichte, Religion. Überarbeitete Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (2004): „Zedaka“ – Das Leitbild der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST). Online unter: <https://zwst.org/de/ueber-uns/leitbild-zedaka>.

Mai-Anh Boger und Michelle Proyer

Perspektiven auf Buddhismus und Behinderung zwischen Reproduktion von Ableismus und subversiven Lesarten

Einleitung

Vorliegender Aufsatz widmet sich ausgewählter theoretischer Konzepte buddhistischer Provenienz. Dies geschieht mit Blick auf zwei Ziele: Zum einen hoffen wir, damit zu einer interreligiösen bzw. interkulturellen Verständigung über Behinderung beizutragen und den Diskurs dazu zu diversifizieren. Zum anderen lassen sich aus den erörterten buddhistischen Perspektiven auch Inspirationen für die inklusionspädagogische Theorie und Praxis ziehen. Dazu wird – nach kurzen methodischen Vorbemerkungen – im zweiten Teil des Aufsatzes zunächst an drei Beispielen das Potential einer ableismuskritischen Perspektive in und durch buddhistische Zugriffe auf Behinderung erörtert sowie auf die Risiken und die leider weite Verbreitung ableistischer Verständnisse buddhistischer Lehren verwiesen. Im dritten Teil des Aufsatzes geht es um praktische Konsequenzen für eine differenzsensible bzw. inklusive Pädagogik. Fragen religiöser Bildung werden darin ebenso thematisiert wie kulturelrelativistische Abkürzungen, die eine ableismuskritische Perspektive verhindern. Mit Blick auf eine ableismuskritische religiöse Bildung wird gefragt, wie buddhistische Familien in pädagogischen Settings so unterstützt werden können, dass buddhistische Religiosität/Spiritualität für sie zu einer Ressource wird und nicht zu einer weiteren Quelle von – einem sich über alle kulturellen Grenzen hinwegsetzenden und stark verankerten – Ableismus.

Kulturelrelativismus und Idealisierung des Buddhismus

Mit der doppelten Perspektive auf ableistische und ableismuskritische Auslegungen buddhistischer Lehren ist bereits vorweggenommen, dass dieser Aufsatz weder einer kulturelrelativistischen normativen Enthaltbarkeit den Weg bereiten will, noch dem Klischeebild eines nahezu paradiesischen ‚gewaltlosen Buddhismus‘ anhängen. Während andere in Deutschland und Österreich minoritäre Religionsgruppen häufig entwertet oder als rückständig dargestellt werden, neigt der öffentliche Diskurs beim Thema Buddhismus eher zu einer Idealisierung und

positiven Verklärung. Dies ist genauso undifferenziert und problematisch wie das Gegenteil, da in dieser Verklärung Gewaltverhältnisse innerhalb buddhistischer Organisationen/Gruppen sowie diskriminierende und andere ganz und gar nicht gewaltlose buddhistische Lehren verschwiegen, nicht wahrgenommen bzw. bagatellisiert werden. In den Überlegungen zur pädagogischen Praxis wird daher abschließend noch einmal darauf eingegangen werden, dass man eine differenzensible Haltung, welche religiöse und kulturelle Differenzen achtet, nicht mit einer kulturrelativistischen Hinnahme ableistischer Überzeugungen verwechseln darf.

Welcher ‚Buddhismus‘ begegnet uns in der pädagogischen Praxis (in der Diaspora)?

Da dieser Artikel praktische Konsequenzen für eine differenzensible Behindertenpädagogik ziehen will, stellt er auch empirische Fragen. Die herangezogenen Interviewaussagen gehen auf qualitativ-empirische Forschungen aus dem Dissertationsprojekt von Michelle Proyer zurück. In diesen zeigt sich – wie bei jeder Religion – auch der Unterschied zwischen buddhistischer Lehre bzw. akademischer Erörterung derselben und der gelebten (religiösen) Praxis von Menschen. Religion prägt uns nicht nur auf der bewussten, sondern auch auf der unbewussten Ebene. Sie ist kulturell sedimentiert und Akteur*innen sind nicht immer in der Lage zu explizieren, woher eine kulturelle Praxis rührt, ob sie überhaupt „religiös“ ist und wenn ja, in welchem Sinne. Dies gilt für alle beteiligten Akteur*innen und für jede Religionsgruppe. So muss der „Buddhismus“ in den Interviewaussagen mitunter tatsächlich in Anführungsstriche gesetzt werden.

Die beiden Autorinnen dieses Aufsatzes haben sich zudem mit zwei verschiedenen buddhistischen Kulturen befasst, die aus religionswissenschaftlicher Perspektive auch verschiedenen Unterformen des Buddhismus zugeordnet werden würden: Thailand und Vietnam. Im Gespräch mit Laienbuddhist*innen fallen jedoch häufig Äußerungen, zu deren Verständnis diese religionswissenschaftliche Differenzierung wenig beitragen kann. In einer Analogie gesprochen: Wenn jemand die Geschichte vom Weihnachtsmann für eine Bibelpassage hält, ist die theologische Unterscheidung zwischen protestantischen und katholischen Lesarten als analytische Perspektive nicht zielführend. In der deutschen/österreichischen Diaspora gibt es wenige Möglichkeiten zur religiösen Bildung für buddhistische Kinder und Jugendliche. In Österreich kann buddhistischer Religionsunterricht zwar gewählt werden, wird aber ebenso in denominationsübergreifenden Gruppen angeboten. Die Weitergabe von religiösem Wissen oder das Erlernen und Interpretieren von Praxen wird somit vorwiegend zur privaten, nicht institutionalisierten Angelegenheit. Hinzu kommt, dass statistisch gesehen die meisten Buddhist*innen in Deutschland und Österreich eben nicht diasporische Familien aus Vietnam, Thailand oder anderen asiatischen Ländern sind. Der Großteil der buddhistischen

Bevölkerung besteht aus Konvertit*innen.¹ Auch diese erhalten ihre religiöse Bildung zumeist auf unsystematische Weise und wählen ihre Quellen nicht entlang akademisch-religionswissenschaftlicher Unterscheidungsschemata aus. Vielmehr scheint ein Eklektizismus bzw. eine Hybridität mit westlicher Interpretation von Buddhismus zu dominieren, bei dem Elemente aus den verschiedensten Kulturräumen und Unterformen des Buddhismus vermischt werden.

In einer (Fall-)Analyse aus *pädagogischer* Perspektive bzw. mit Blick auf die pädagogische Praxis müssen die religionswissenschaftlichen Unterscheidungen daher sogar in den Hintergrund treten, um den Blick für die Singularität des Subjekts frei zu machen: Es geht nicht darum, welcher Buddhismus dies aus religionswissenschaftlicher Perspektive ist oder darum, verschiedene Denominationen gegeneinander auszuspielen, sondern darum, was hier von einem Subjekt *als* buddhistisch bezeichnet wird (unabhängig davon, ob dies aus (kultur-)historischer oder systematischer Perspektive ‚richtig‘ ist) und mit welchem *subjektiven Sinnhorizont* dies einhergeht. In der pädagogischen Begleitung buddhistischer Familien sollte man nicht darauf zielen, religionswissenschaftlich ‚Recht zu haben‘ oder zu belehren, sondern darauf, die subjektiven Sinnhorizonte zu verstehen und zu analysieren, welche Ressourcen, aber auch welche *Be_hinderungen* in unterschiedlichen Verständnissen religiöser Praxis und Lehre stecken.

Theoretische Konzepte zu Behinderung in buddhistischen Lehren

Wie einleitend erläutert, dienen folgende Erörterungen *nicht* einer exegetischen Übung oder religionswissenschaftlich-systematischen Diskussion, sondern sie geschehen mit Blick auf die Frage, welche Ressourcen und welche Barrieren buddhistische Familien mit Behinderung in diesen Lehren finden *können*. Es geht also nicht um Festlegungen von Interpretationen, sondern um Möglichkeiten,

1 Es handelt sich also um ein komplexes Geflecht mit äußerst dünner Literaturlage: Zwar gibt es zwei Sammelbände über „asiatische Deutsche“ (Kien Nghi Ha (Hg.) 2012; Beth & Tuckermann 2008); in beiden findet Buddhismus bzw. Religiosität im Allgemeinen jedoch nur anekdotisch Erwähnung (und Behinderung gar nicht). Zudem sind, wie erwähnt, die meisten Buddhist*innen eben nicht migriert, sondern konvertiert. Im US-amerikanischen Raum gibt es einige sehr progressive Entwürfe einer buddhistischen Pädagogik in der Diaspora (aus dem postkolonialen Kontext: Minh-Ha 1989; in Verbindung mit queer theory: Sedgwick 2003), aus denen sich sicher Inspirationen für eine emanzipatorische Inklusionspädagogik ziehen lassen. Behinderung findet darin jedoch ebenso keine explizite Erwähnung. An den Forschungen zu dieser Intersektion kann man daher zwar Anleihen machen, aber kaum auf bereits Vorhandenes zurückgreifen. Zu den wenigen Beiträgen zu Buddhismus und Behinderung gehört ein Vortrag von Fiona Campbell (2004), der jedoch nicht verschriftlicht wurde.

wie sich buddhistische Lehren in die singulären Sinnhorizonte von Betroffenen einschreiben können und wie diese gegebenenfalls Perspektiven auf Behinderung beeinflussen.

Privilegienreflexion und die Ausfahrten Buddhas

Eine mögliche ableismuskritische Lesart des Buddhismus setzt gleich zu Beginn ein: in der Eröffnungsszene der Erzählung von Buddhas Weg zur Erleuchtung. Dieser lebte zunächst als Prinz in einem Palast, der ihn von allem Elend der Welt abschottete. Die Initialszene kann daher so gelesen werden, dass sie für die Privilegiertesten einer Gesellschaft das größte Identifikationspotential hat: Es geht um das Gefühl, in einer ‚gated community‘ oder einem ‚Kristallpalast‘ zu leben, der sich wie ein goldener Käfig anfühlt. Dieses subjektive Gefühl geht mit einer spezifischen Struktur des (Nicht-)Wissens um die Welt einher: Buddha weiß zu diesem Zeitpunkt in der Erzählung noch nicht um Behinderung, Krankheit, Armut und Elend; er weiß nur, dass er etwas nicht weiß, dass ihm im goldenen Käfig etwas fehlt. Diese Struktur des (Nicht-)Wissens wurde in postkolonialen Kreisen auch als „asymmetrische Ignoranz“ bezeichnet (Chakrabarty 2000, 28). Sie findet sich auf zwei Ebenen – der subjektiven und der gesellschaftlichen Ebene. Erstens weiß das privilegierte Subjekt weniger über Unterdrückung, Diskriminierung und das Leiden der davon betroffenen Menschen, da es nicht gezwungen ist, sich damit zu befassen. In Workshops zu Privilegienreflexion wird daher dieses Nicht-Wissen-Müssen selbst als ein Privileg bezeichnet (ex. s. di Angelo 2020; Ogette 2017). Zweitens gilt auf der gesellschaftlichen Ebene, dass alle gezwungen sind, sich mit der privilegierten Klasse/Kaste – bzw. allgemeiner: Gruppe – zu befassen, während man die Peripherie ignorieren kann. Was die herrschende Klasse denkt bzw. was die Regierenden beschließen, beansprucht schließlich universale Gültigkeit: Niemand kann sich ihren Gesetzgebungen und Regelungen entziehen. Ethische und politische Diskurse der Peripherie verfügen hingegen über deutlich weniger Sanktionsmacht und Durchsetzungsgewalt.

Buddhas Erzählung beginnt also nicht damit, dass er sich so privilegiert fühle, weil er im Gegensatz zu den marginalisierten Anderen nicht unter Bildungsdeprivation leiden muss. Im Gegenteil: Sie beginnt mit der Erkenntnis der eigenen Ignoranz. Diese treibt ihn zu seinen Ausfahrten, auf denen er das Elend der Welt erkundet und versucht, sich nun wirklich zu bilden – und zwar (mit Adorno gesprochen) nicht im Sinne der großbürgerlich-leeren Halbbildung, die mit dem falschen Glück des goldenen Käfigs einhergeht, sondern im Sinne einer Suche nach dem objektiven/wahren Glück, das als Glück *aller* (ohne exkludierten ‚Rest‘) verstanden werden muss. Mit Blick auf Behinderung und Krankheit zeigen sich hier zwei Aspekte (für einen Überblick über buddhistische Textstellen mit Referenz zu Behinderung s.a. Bejoian 2006; Crosby 2014).

Erstens wird der Mangel hier auch auf privilegierter Seite verortet: Es gibt zwar einen Mangel auf Seiten behinderter Menschen, wenn diese zum Beispiel in Armut leben, nicht adäquat medizinisch versorgt werden etc. Die Initialszene legt den Fokus aber auf den Mangel der Privilegierten: ihren Mangel an Erfahrung und Wissen, die Hilflosigkeit im Umgang mit Leiden, die das überbehütete Leben in ihnen hervorgebracht hat. Die Geschichte kann daher so verstanden werden, dass die Konfrontation mit Behinderung und Krankheit darin als ein Geschenk präsentiert wird, das man aus privilegierter Perspektive dankbar annehmen sollte. Im Durcharbeiten dieser Erfahrung liege der Weg zum wahren Glück. Das Begehren danach, nichts mit Behinderung und Krankheit zu tun zu haben, sie von sich fernzuhalten, wird hingegen als Festhalten am falschen Glück beschrieben. Behinderung und Krankheit sollen nicht ausgemerzt, verhindert oder unsichtbar gemacht werden. Sie bilden als Erfahrungen den Ausgangspunkt jener Reflexionen, die im achtfachen Pfad der Erlösung nachgezeichnet sind.

Zweitens wird hier nicht die Geschichte einer Wunderheilung behinderter Menschen (wie man sie zum Beispiel in der Bibel findet) gelehrt: Es geht nicht um eine unmittelbare Erlösung durch Heilung oder Therapie, sondern um ein konsequentes Erfragen der Möglichkeitsbedingungen unterschiedlicher Formen von Leiden. Behinderung wird demnach nicht als zu behebendes Defizit dargestellt, sondern als eine von vielen Variablen oder Variationen universalen menschlichen Leidens, die sich nicht hierarchisieren lassen. Nicht umsonst ist die erste und höchste Weisheit des Buddhismus: „Das Leben ist Leiden“. Dieser Fokus auf die Universalität des Leidens kann die Eingangspforte zu einem Denken sein, in dem Behinderung nicht als ‚anders‘ oder ‚von der menschlichen Natur abweichend‘ dargestellt wird, sondern dezidiert als natürliche, selbstverständliche und auch gar nicht weiter erläuterungsbedürftige menschliche Konstitution. Die Projektion des Leidens auf behinderte Menschen wird durch diesen Universalismus unterbrochen.

Diese ableismuskritische Lesart ist aber – wie eingangs erläutert – nur eine Möglichkeit, wie man sich diesen Erzählungen widmen kann. In dezidiert ableistischen Lesarten und den entsprechenden Praktiken wird Behinderung hingegen als etwas verstanden, das auf dem Weg zur Erleuchtung ausgelöscht werden kann und muss insofern es – dieser Auslegung nach – Zeichen einer Strafe für schlechte Taten in vorherigen Inkarnationen sei. Behinderung wird dabei als ‚niedrigere Reinkarnationsform‘ oder als ‚Prüfung‘ konzipiert, was mit einer Stigmatisierung behinderter Menschen einhergeht. Versteht und praktiziert eine Familie Buddhismus in dieser Spur, erachtet sie behinderte Menschen als der Erleuchtung fernere Existenzen, die in diesem Leben nicht mehr tun können, als sich in Demut und Wiedergutmachung zu üben – in der Hoffnung, im nächsten Leben ein leichteres Los zu ziehen. Die Kontraposition dieser beiden Lesarten zeigt bereits, dass es einen enormen Unterschied macht, welcher Auslegung buddhistischer Lehren eine

Familie, die von Behinderung betroffen ist, folgt. Man kann sie als Lehre in Privilegienreflexion verstehen, die über die Erkenntnis der Universalität menschlichen Leidens eine Ethik des Zusammenlebens unter Ungleichen entwirft (nachdem man den goldenen Käfig des falschen Glücks verlassen hat). Man kann sie aber auch als eine Lehre verstehen, in der Erleuchtung etwas für privilegierte Menschen ist, die behinderte Menschen und/oder in Elend lebende Gruppen benutzt, um im eigenen Erkenntnisweg voranzukommen – ähnlich wie in manchen christlichen Praktiken der Dienst an den geknechteten Seelen als gottgefällige Tat gelobt wird.

Karma und Kausalität zwischen magischem und wissenschaftlichem Denken

Zur Erforschung sozialer und kulturbedingter Aspekte, die Bildungsrealitäten von behinderten Kindern beeinflussen, wurden im Rahmen eines internationalen Projekts unter anderem in Thailand Interviews mit Erziehungsberechtigten von Kindern mit zugeschriebenen Behinderungen, den Kindern selbst und pädagogischen Expert*innen geführt. Dem Anspruch folgend, in einer partizipativ organisierten transnationalen Forschungskoooperation auch die Übersetzungen des Originalmaterials von Thai auf Englisch weiterführend zu erschließen, ergaben sich in langatmigen Sitzungen zur Exploration des tieferen sprachsensiblen Verständnisses im Kontext religiöser bzw. spiritueller Praxis interessante Befunde.² Genuin *religiöses* Vokabular, das von Seiten der westlichen Forscherin antizipiert worden war, konnte anfangs nicht gefunden werden, da die meisten befragten Erziehungsberechtigten die Fragen danach, ob sie religiös seien, verneinten. Dies reiht sich in den einleitend erläuterten Kontext ein, dass individuelle buddhistische Praxen nicht unbedingt als religiös verstanden werden. Erst im Verlauf nochmaliger Befragungen und mit Hilfe unersetzlicher Hinweise lokaler Forschungspartner*innen konnten Fragen gefunden werden, welche sich am Begriff des ‚Karma‘ orientierten und die damit assoziierten subjektivierenden Praxen in den Blick nahmen. Zugleich wurde in den Interviews mit Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten immer wieder darauf rekurriert, dass buddhistische Lehren in der Schule einen zentralen Platz einnehmen – jedoch ebenso ohne diese *als* buddhistische zu benennen.

Ein Beispiel für die Verwendung dieses Begriffs findet sich in folgender Erzählung eines Vaters darüber, wie die Geburt seiner Tochter seinen Glauben an Karma beeinflusst hat:

„In the past, I strongly believed in science since I attended science classes in my high school. I believed in reality. When I had my daughter, I started to believe that it was possible for one to have bad Karma from the past life. What is definitive for me is that I strongly believe in cause and effect”.

2 Um die internationale Kooperation zu ermöglichen, wurde das Material auf Englisch analysiert.

Der Vater, der sich zu Beginn des Interviews als ‚geborener Buddhist‘ bezeichnet, beschreibt in diesem Sprechen eine Verschiebung von einem eher wissenschaftlich geprägten Verständnis hin zu einem karmischen bzw. der Überzeugung, dass eine Tat zu einer anderen führt. Er sieht die Behinderung als Auswirkung schlechten Karmas. Möglichkeitsbedingung für dieses Sprechen ist die Annahme, dass sich religiöses und wissenschaftliches Denken unterscheiden lassen und dass sie zudem mindestens teilweise im Widerspruch zueinander stehen. Statt eines Verständnisses von Buddhismus, bei dem es Teil der Lehre ist, Abstand von unwissenschaftlichen Formen des Aberglaubens zu halten, um zu klarem Denken zu kommen, wird hier auf interessante Weise die Vorstellung von Kausalität dem religiösen Denken zugeschrieben und dem wissenschaftlichen gegenübergestellt. Ein kausaler Zusammenhang wurde auch in zwei weiteren Beispielen geknüpft: In einem erklärt eine Mutter, dass das Einsperren einer Katze in einen Käfig und der daraus resultierende Tod aus Mangel an Nahrung, den sie in jungen Jahren herbeigeführt hat, in direkter Verbindung zur Behinderung, ja sogar zur Art der Behinderung ihrer Tochter steht. Sie sieht die Geburt der Tochter mit Katzenschreisyndrom als karmisch bedingt und erklärt: „I think that this is my karma and it may result from a lot of things“. Durch die Auslegung buddhistischer Lehre als einer, deren Kausalitätsprinzip eben nicht dem wissenschaftlichen Register zufällt, sondern davon lebt, kausale Konnexionen aus subjektiven Sinngabungsprozessen heraus zu knüpfen, die mit magischem Denken einhergehen, wird Behinderung dadurch in der Vorstellung der Mutter zu einer ‚Strafe‘ für die eigenen bösen Taten.

In dem zweiten Beispiel berichtet eine Frau, die als caregiver eines zum Zeitpunkt des Interviews 14-jährigen Mädchens beschrieben wird, dass die ihrer Meinung nach schwere Behinderung darauf zurückzuführen sei, dass die Familie einen Stand auf einem Fischmarkt betreue. Die Mutter stünde dort täglich mehrere Stunden, töte Fische vor dem Verkauf und stehe auch einigen Mitarbeitenden vor, die dasselbe tun. Sie habe auch während der Schwangerschaft nicht damit aufgehört und dies habe zur Folge gehabt, dass die Ärzt*innen bei der Geburt das Zwillingkind übersehen hätten, das dann erst nach Stunden des Sauerstoffentzugs „geholt“ wurde. Die Mutter sei umgehend nach der Geburt wieder an den Verkaufsstand zurückgekehrt. Der sich wiederholende Tötungsakt wird in der Erzählung mit der Behinderung verwoben: Die Fische werden aus dem Wasser genommen – sie verlieren ihre Sauerstoffzufuhr und sie sterben/werden getötet. Doch nicht alle Befragten konstruieren derartige Kausalzusammenhänge. Es lässt sich auch ein klares ‚Bekanntnis‘ zu medizinisch fundierter Diagnostik sowie zu hybriden Formen (im Projekt als Karma-medizinisches Modell von Behinderung herausgearbeitet) im Interviewmaterial vorfinden. Der bereits zitierte Vater spricht z.B. davon, dass er als Buddhist nicht nur an das Karma glaube und bringt dies wie folgt auf den Punkt: „As a Buddhist, I believe partly in Karma, and partly in

science”. Auch hier zeigt sich, dass implizit und explizit als ‚religiös‘ konstruierte Konzepte mit sehr unterschiedlichen Bildern von Behinderung einhergehen können. So wurden in manchen Interviewpassagen ableistische Vorstellungen durch magisches Denken begründet und aufrechterhalten, während in anderen Lesarten des Buddhismus ebendiese Figuren des magischen Denkens als das Gegenteil von Achtsamkeit und klarem Denken kritisiert werden würden.

Von Mitleid zu Akzeptanz und dem Bestreben, nicht zur Last zu fallen

Neben der Relevanz von Karma spielen auch die Konzepte ‚Mitleid‘ und ‚Akzeptanz‘ in den Narrativen eine Rolle. Gespräche rund um das Thema Behinderung führten in den Erhebungen dazu, dass Mitleid als zentrales Moment identifiziert werden konnte, ein Aspekt, der sich auch in der Literatur widerspiegelt (Naemiratch & Manderson 2009). Dieses Mitleid steht in Verbindung mit unterschiedlichen Formen von ‚Akzeptanz‘, die im Folgendem genauer ausgeführt werden sollen. Dass die verschiedenen Verständnisse buddhistischer Begriffe mit gravierenden Unterschieden bezüglich der Einstellungen gegenüber (inkluisiven) Bildungsprozessen einhergehen, zeigt zum Beispiel auch diese Interviewpassage:

“I partly feel pity for them because they are not like normal people. However, no matter how much pity I feel for them, I do not neglect my responsibility. I want them to be able to stay with normal students”.

Als Ergebnis des eingehenden Prozesses der Diskussion der Übersetzungen konnte ein Konzept hinsichtlich des unterschiedlichen Einsatzes der Begriffe für „Akzeptanz“ in der thailändischen Sprache ausgemacht werden. In Zusammenhang mit der Frage danach, welche Reaktionen die Behinderung bei der Geburt (aus Elternperspektive) oder die Begegnung in der pädagogischen Arbeit (aus der Perspektive der Fachkräfte) auslöse, wurde das meist einhellige initiale Gefühl des „Mitleids“ sehr häufig mit der Konzeption der sich unweigerlich ergebenden und notwendigen Reaktion der „Akzeptanz“ konnotiert.

Dieses kann wie nachfolgend illustriert in vier Abstufungen ausgemacht werden:

Tab. 1: Übersicht zu den unterschiedlichen Bedeutungen des Wortes „Akzeptanz“ auf Thai

Thailändisches Wort (transkribiert)	Übersetzung	Erklärung
PLONG	Akzeptanz/ loslassen/ ausgeliefert sein	Bedingungslose Akzeptanz einer unausweichlichen Situation, welcher man sich passiv ergeben muss (hat Widerfahrnis-/Ereignischarakter). Wird z.B. im Kontext von Tod verwendet oder wenn zum Eintritt in die Gemeinschaft der Mönche die Haare geschoren werden, um anzuzeigen, dass man alles Weltliche zurücklässt.
THAM JAI	Akzeptanz	Akzeptanz einer sehr schwerwiegenden, ausweglosen Situation, in der Besserung/Veränderung fast unmöglich erscheint.
YOM LAP	Akzeptanz	Akzeptanz eines Zustandes oder einer Situation, die nicht so schwer wiegt und bei der eine Möglichkeit besteht, dass es zu einer Veränderung kommt (wird z.B. im Kontext als nicht gravierend wahrgenommener Behinderungen verwendet).
OT TON	Akzeptanz/ Toleranz	Tolerieren einer eher wenig belastenden Situation, die sich sehr wahrscheinlich ändern kann/wird.

Die vier verschiedenen Begriffe für Akzeptanz (siehe Tab. 1) lassen sich entlang der unterstellten Wahrscheinlichkeit auf Veränderung reihen. Die bedingungslose Akzeptanz wird dabei mit einer Geste der Kapitulation vor dem Unveränderlichen assoziiert. Fraglos unveränderlich ist zum Beispiel die Tatsache der Sterblichkeit des Menschen, weswegen der Begriff auch im Kontext Tod verwendet wird. Die Verwendung im Zusammenhang mit dem Eintritt ins Mönchskloster verweist auf die bereits erörterte bedingungslose Akzeptanz der Universalität menschlichen Leidens als erste buddhistische Weisheit. Sie geht einher mit einer Passivierung des Subjekts, insofern von dem törichtem Versuch abgesehen wird, durch aktive Handlungen auf unmittelbare Weise dem objektiven/wahren Glück habhaft werden zu können. Es ist also jene Passivierung, die in einem Moment reflexiver Pause eintritt, die das Handeln unterbricht. Nicht umsonst finden diese buddhistischen Konzepte daher auch in der westlichen Phänomenologie Anklang. In phänomenologischen Bildungstheorien, die das passive Moment bzw. den Widerfahrnischarakter von bildsamen Irritationen betonen, findet sich dieser Topos ebenso (Koller 2011; Brinkmann 2019).

In der untersten Zeile der Tabelle findet sich das andere Extrem. Es besteht in der vorübergehenden ‚Akzeptanz‘ von Situationen, die sich sehr wahrscheinlich und in naher Zukunft verändern werden, die man also nur für einen Moment tolerieren muss. Diese Akzeptanz bezieht sich nicht auf Widerfahrnisse, die einen zwingen, zu denken und das eigene Selbst- und Weltverhältnis zu verschieben, sondern im Gegenteil auf Situationen, die durch aktives Handeln – zumeist sogar durch routiniertes Handeln – verändert werden können. Ein Beispiel hierfür wäre die ‚Akzeptanz‘ des eigenen Hungers in der achtsamen Körperselbstwahrnehmung, der durch Nahrungszufuhr unkompliziert verändert werden kann. Achtsames Wahrnehmen – so kann man nicht oft genug betonen – zielt demnach nicht auf Wellness oder Entspannung: Es zeigt sich in der Klarheit der Wahrnehmungspro-

zesse im Selbst- und Weltverhältnis. Diese Klarheit ist nicht immer gegeben. So kann man sich schließlich darüber täuschen, was auf welche Weise veränderlich ist und wie wahrscheinlich sich das zu Akzeptierende ändern wird. Man kann auch daran scheitern, es überhaupt zu akzeptieren, was nichts anderes bedeutet, als das klare Denken zu verweigern bzw. unachtsam zu sein (dies entspricht im Übrigen ziemlich genau dem, was man in der Psychoanalyse ‚Abwehrprozesse‘ nennen würde: Die Verdrängung, Verleugnung oder Verwerfung von Realitäten, die man nicht wahrhaben kann oder will). Diese Prozesse zeigen sich nun auch in den Interviews zum Umgang mit Behinderung:

Mit den Konzepten Mitleid und Akzeptanz geht in den Interviews häufig der Wunsch einher, dass Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung nach Möglichkeit „keine Belastung“ für ihre Umgebung werden sollen. Dies gilt auf allen Ebenen: von der Familie, über die Schule bzw. das berufliche Umfeld bis zur Gesellschaft als Ganzes. Sie sollen weitestgehend in die Gesellschaft eingegliedert werden und möglichst nicht auffallen (vor allem nicht unangenehm auffallen) und eben niemandem zur Last fallen. Die folgenden Beispiele zeigen, wie diese Wahrnehmungen bildungs- und berufsbezogene Vorstellungen und Entscheidungen beeinflussen:

“I: Has your son ever been to the inclusive school?

Mother: Never. The classroom teacher used to recommend me to send him to the inclusive class. However, I do not want him to be a burden to the teachers in the inclusive classes”.

In dieser Auslegung buddhistischer Konzepte geht empfundenes Mitleid mit einer ableistischen Zuspitzung der Schamkultur einher: Die Scham über das eigene ‘auffällige’ Kind wird auf diese Weise intergenerational weitergegeben und trägt zu einer Internalisierung ableistischer Diskurse bei. Die drei Begriffe Scham, Mitleid und Last werden in dieser subjektiven Theorie auf folgende Weise kausal miteinander verbunden: ‘Behindertsein bedeutet, eine Last für die Gesellschaft zu sein. Weil dies beschämend ist, provoziert dies Mitleid. Dies kann ich nicht akzeptieren’. Während in diesem Beispiel ein Besuch der in derselben Schule befindlichen inklusiven Klassen – trotz pädagogischer Empfehlung – abgelehnt wird, um den Lehrpersonen dort keine Umstände zu machen, werden die beruflichen Perspektiven des eigenen Kindes als stark vom Wunsch, ein Teil der Gesellschaft zu werden, beeinflusst dargestellt:

“I: What perspectives for the future do you see for your child?

Mother: Regarding his future, I do not expect him to study in a higher institution. I want him to finish high school and study vocational skills. He cannot work in an office requiring a lot of thinking. I would like him to be a technician. He knows how to use

money and live in the society even though he is autistic. I do not want him to be a burden to society. I want him to be an employee working for someone”.

Bezüglich der beruflichen Chancen zeigt die Äußerung der Mutter, dass sie an der Möglichkeit festhalten möchte, etwas zu verändern – was bedeutet, die damit einhergehenden Aufgaben bzw. Herausforderungen (wie z.B. den Schulabschluss) zu akzeptieren. Im selben Sprechakt wird hingegen die kognitive Einschränkung als etwas präsentiert, das es als unveränderlich zu akzeptieren gälte. Auf diese Weise wird die kognitive Entwicklung des Kindes nicht mit der vorherigen Sequenz zur Schulwahl-Entscheidung in Verbindung gebracht, sondern als etwas dargestellt, das man passiv erleiden und akzeptieren müsse.

In einer ableismuskritischen Lesart würden die Konzepte so verbunden werden, dass der Fokus auf der klaren Unterscheidung zwischen diesen Akzeptanzformen liegt, die nicht verwechselt werden sollten. Diese subjektive Theorie erinnert ein wenig an das auch in der deutschen Sprache beliebte christliche Gebet: ‘Gott, gib mir die Gelassenheit, Dinge hinzunehmen, die ich nicht ändern kann, den Mut, Dinge zu ändern, die ich ändern kann, und die Weisheit, das eine vom anderen zu unterscheiden’. Eine Verwechslung der Akzeptanzstufen stellt in diesem Sinne nicht nur eine Form mangelnder Weisheit/Achtsamkeit dar, sondern führt zu weiteren interaktionalen Behinderungen: Veränderliches wird als unveränderbar dargestellt, wenn sozial-interaktionale Behinderungsprozesse fälschlicherweise für statische, organische Beeinträchtigungen gehalten werden. Auch hier zeigt sich demnach, dass sich die buddhistische Nomenklatur, bzw. die buddhistischen Konzepte auf ableismuskritische sowie auf ableistische Weise in subjektive Sinnkonstruktionen einschreiben können. Die unübersetzbare Differenzierung der vier Formen von ‘Akzeptanz’, die auf das Konzept des achtsamen, klaren Denkens über wahrnehmbare Veränderungen und Unveränderbarkeiten zurückgeht, kann eine Ressource sein, insofern die sprachliche Differenzierung eine psychische Differenzierung stützt. Ebenso können sich in genau derselben Nomenklatur aber auch ableistische Fehlschlüsse und Essentialisierungen artikulieren.

Praktische Konsequenzen – Religiöse Bildung statt kulturrelativistischer Hinnahme von Ableismus

Alle drei Abschnitte haben gezeigt, dass es sehr divergente Auslegungen buddhistischer Lehren gibt, die von dezidiert Ableismuskritik bis hin zu offen ableistischen Aussagen reichen. Es wäre also ein Fehlschluss, einzelne Konzepte wie den Universalismus des Leidens, Achtsamkeit oder Karma als per se oppressiv oder im Gegenteil als per se progressiv und förderlich für die psychosoziale Bewältigung zu bezeichnen. Zugleich werden sie häufig als Kriterien für mit Be-

hinderung assoziierte (Bildungs-)Entscheidungen herangezogen. Eine Reflexion zu Fragen religiöser Bildung und die Förderung ethischer Urteilsfähigkeit wird ob dieser zahlreichen Möglichkeiten umso dringlicher. Buddhistische Familien sollten darin unterstützt werden, sich kritisch mit ableistischen Verständnissen von Buddhismus auseinanderzusetzen und stärkende/empowernde Perspektiven zu entfalten.

Durch den Mangel an Orten bzw. Angeboten zu religiöser Bildung für buddhistische Kinder und Jugendliche (ob mit oder ohne Behinderung) gibt es wenige Diskursräume zu diesen Fragen. Empirische Forschungen dazu gibt es unseres Wissens nach noch nicht. Ähnlich wie in der christlichen Religionspädagogik herausgearbeitet wurde, dass sich Gottesvorstellungen in der kindlichen Entwicklung wandeln, gilt dies auch für den buddhistischen Reinkarnationsglauben: Das Analog zu der konkretistischen Vorstellung von Gott als altem Mann mit weißem Bart ist im Buddhismus die Vorstellung, man würde als das Ich, das man derzeit ist, ganz konkret als Schildkröte oder eben als Prinzessin wiedergeboren werden. Dieser Konkretismus ist vielerorts auch Teil der Kindererziehung. Er artikuliert sich in Sprechakten wie: ‚Wenn du nicht dein Zimmer aufräumst, wirst du im nächsten Leben eine Kakerlake und musst im Dreck leben‘. Dieser konkretistisch verkürzte Reinkarnationsglaube stellt auch die Wurzel der ableistischen Überzeugung, behinderte Menschen befänden sich auf einer ‚geringeren Reinkarnationsstufe‘ und würden durch ihre Behinderung für schlechte Taten im vorherigen Leben bestraft (bzw. andere damit bestrafen, dass man sich um sie kümmern muss). Reflektierte Religiosität geht hingegen mit einer Abstraktionsbewegung einher: Das Analog zu einer abstrahierten und reflektierten Gottesvorstellung ist ein Reinkarnationsglaube, der nicht an einem substantialistisch gefassten Ich festhält, sondern die buddhistische Lehre so versteht, dass es darum geht, dieses ‚Ich‘ loszulassen. Die konkretistische Reinkarnationsvorstellung basiert auf der Vorstellung einer seelischen Substanz, die aus dem toten Körper auszieht und in einen neuen einzieht. Die abstrahierte Reinkarnationsvorstellung fällt hingegen mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen zusammen: Sie entspricht den Sätzen der Thermodynamik. Gibt man die Vorstellung auf, dass es zwei getrennte Substanzen gäbe – eine seelische und eine physikalische –, wird Reinkarnation von einem magischen Glauben zu einer naturwissenschaftlichen Tatsache: Kein menschlicher Körper verlässt diese Welt. Wir bleiben in der Welt. Wir verwesen oder werden verbrannt. In jedem Fall ‚verschwinden‘ die physikalisch und biochemisch beschreibbaren Elemente unseres Körpers nicht einfach, wenn jenes etwas stirbt, das wir törichterweise ‚Ich‘ nennen. Sodann ist eine Kontraposition von buddhistischem Glauben und Wissenschaft nicht nur hinfällig, sondern erscheint sogar als eine Überzeugung, die von klarem/achtsamem Denken abhält.

Für eine differenzensible Pädagogik an der Intersektion von Behinderung und dieser minoritären Religionsgruppe folgen daraus drei Dinge:

- 1) Die Grundlage eines tragfähigen pädagogischen Arbeitsbündnisses in diesem Kontext ist gewiss, dass die beschriebenen Ausformungen ableistischer/konkretistischer Religiosität nicht in einer rassistischen Abwertung der Religionsgruppe bzw. des Kulturraums münden. Die Darstellung von Buddhismus im Westen geschieht meist auf unterkomplexe Weise. Ist man sich dessen nicht bewusst, wird dieses unterkomplexe Denken auf die Bevölkerungsgruppe projiziert und es kommt zur Reproduktion rassistischer Stereotype über den ‚primitiven Anderen‘. Insbesondere die Kommodifizierung des Buddhismus in Wellness-Angeboten, Yoga-Studios und Kitsch-Produkten sorgt für eine schiefe Diskurslage, in der ausgeblendet wird, dass es sich bei Buddhismus um eine komplexe philosophische Tradition handelt, die eine Vereinbarkeit mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen (statt wissenschaftsfeindlicher Esoterik) explizit einfordert.
- 2) Zudem kann es in der pädagogischen Beratung und Begleitung nicht darum gehen, religiöse Überzeugungen, die mit ableistischen Diskursen und Praktiken einhergehen, einfach hinzunehmen. Dies wäre ein falsch verstandener und mitunter sogar destruktiv wirkender Kulturrelativismus, der behinderten Menschen schadet. Stattdessen gilt es, im Sinne einer religiösen Bildung über andere Möglichkeiten bzw. Lesarten buddhistischer Lehren ins Gespräch zu kommen. Aufgabe der Pädagogik wäre es sodann, diese Bildungsprozesse anzustoßen.
- 3) Die Geburt eines behinderten Kindes bzw. die eigene Behinderungserfahrung zwingt Betroffene dazu, über ableistische Diskurse und Strukturen nachzudenken, über die sie aus der privilegierten Position bisher vielleicht nur sehr wenig oder gar nicht nachgedacht haben. Minoritäre Diskursräume wie jener der eigenen buddhistischen Denomination haben dabei zu Beginn – wenn man sich noch mit Behörden, Schulämtern, Kliniken und anderen lebensnotwendigen Instanzen rumschlagen muss – meistens eine eher geringe Priorität. *Kritische* Diskurse über Buddhismus sind hier in der Diaspora selten – und ableismuskritische müsste man wohl mit der Lupe suchen gehen. Wissenschaftliche Publikationen dazu haben wir zumindest keine gefunden. Diese Lücke kann leicht eine gewisse Sprachlosigkeit in den betroffenen Subjekten hinterlassen: Wir fangen hier bei Null an. Schaut man auf diese intersektionale Konstellation so, dass man sie als einen doppelten Partikularismus aus ‚behindert und buddhistisch-Werden‘ fasst, gibt es quasi keinen Diskurs, in den man eintreten könnte. Eine Entpartikularisierung erlaubt es hingegen, diese Lücke zumindest zu supplementieren und aus anderen kritischen Diskursen etwas für das eigene, singuläre Leben mitzunehmen. Eine differenzensible pädagogische Beratung und Begleitung würde daher gerade in Anbetracht dieser Sackgasse darauf achten, Subjekte nicht in diesen Kategorien zu verhaften. Buddhismus ist zunächst

eine Religion wie jede andere: Sie kann eine Ressource sein, zu einem Empowerment und subversiven Verständnissen der eigenen Behinderungserfahrung beitragen. Sie kann aber auch eine Quelle weiterer ableistischer Strukturen und Diskurse sein, die zu denen der Dominanzkultur noch hinzutreten.

Literaturverzeichnis

- Bejoian, L. M. (2006): Nondualistic paradigms in disability studies and Buddhism: Creating bridges for theoretical practice. In: *Disability Studies Quarterly*, 26 (3).
- Beth, U. & Tuckermann, A. (2008): Heimat ist da, wo man verstanden wird – Junge VietnamesInnen in Deutschland. Berlin: Archiv der Jugendkulturen-Verlag.
- Brinkmann, M. (2019): Leib und Denken. Zum Verhältnis von Denken, Lernen und Erziehen in der interkorporalen Reflexivität. In: Casale, R., Rieger-Ladich, M. & Thompson, C. (Hg.): *Verkörperte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen*. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie (DGfE). Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, 22-37.
- Campbell, F. (2004): Sensing Disability in Buddhism. Vortrag im Zuge der Tagung 'Bridges to understanding: Multi-faith perspectives on spirituality and disability'. Online unter: <https://incise.center/2018/03/05/focusing-on-humanity-%E4%BA%BA%E9%96%93-sensing-disability-in-buddhism-reading-sri-lankan-buddhism-against-the-grain-dr-fiona-kumari-campbell/>.
- Chakrabarty, D. (2000): *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Crosby, K. (2014): *Theravada Buddhism: Continuity, Diversity, and Identity*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- di Angelo, R. (2020): *Wir müssen über Rassismus sprechen. Was es bedeutet, in unserer Gesellschaft weiß zu sein*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Ha, K.N. (Hg.) (2012): *Asiatische Deutsche – Vietnamesische Diaspora and beyond*. Berlin und Hamburg: Assoziation A.
- Koller, H.-Ch. (2011): *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Minh-Ha, T.T. (1989): *Woman – Native – Other. Writing Postcoloniality and Feminism*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.
- Naemiratch, B. & Manderson, L. (2009): Pity and pragmatism: understandings of disability in north-east Thailand. In: *Disability & Society*, 24 (4), 475-488.
- Ogette, T. (2017): *Exit Racism – Rassismuskritisch denken lernen*. Münster: Unrast-Verlag.
- Sedgwick, E. K. (2003): *Touching Feeling – Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham/London: Duke University Press.

**Perspektiven von Kindern und Jugendlichen
Perspektiven von Familien und Gemeinden
Perspektiven der Kinder und Eltern in Kontexten
sozialer Arbeit**

Jan Jochmaring

Migration als ‚inklusive Herausforderung‘ der Behindertenhilfe bei der Gestaltung von Freizeitangeboten

Vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention 2006 ist das zentrale Handlungsprinzip der Inklusion als gesellschaftlich anzustrebendes Leitbild formuliert. Politische Aktivitäten zur Umsetzung finden ihr Resultat im ersten und zweiten Nationalen Aktionsplan, welcher das Ziel der gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben und die entsprechende Öffnung aller gesellschaftlichen Bereiche zum Ziel hat. Damit wird ein normativer Anspruch auf Inklusion formuliert und politisch-rechtlich kommuniziert, gleichwohl ergeben sich daraus nicht automatisch gleichberechtigte Teilhabechancen (vgl. Wansing 2012).

Die Bundesrepublik Deutschland hat nach Jahrzehnten politischer Leugnung das Faktische anerkannt und akzeptiert, ein Einwanderungsland zu sein. Mit dem so genannten Zuwanderungsgesetz 2005 wurde dies auf politisch-rechtlicher Ebene korrigiert und gesetzlich geregelt. Migration ist zwar in der politischen Kommunikation inzwischen ein selbstverständliches Querschnittsthema geworden, die Anerkennung und Umsetzung dessen ist jedoch im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit noch immer nicht selbstverständlich. Ob Migration und kulturelle Vielfalt in der institutionalisierten Behindertenhilfe mitgedacht werden, bei der Implementierung von Angeboten Berücksichtigung finden, oder Menschen mit Migrationshintergrund mit einbezogen werden, ist bisher kaum empirisch überprüft. Der Bereich der Kultur- und Freizeitangebote gilt dabei als ein vergleichsweise barrierearmes Arbeitsfeld der Behindertenhilfe mit geringeren Zugangshürden für Klient*innen. Dabei ist zu konstatieren, dass Menschen mit Migrationshintergrund diese Angebote seltener wahrnehmen (vgl. Kutluer 2019).

Dieser Aufsatz beschäftigt sich mit der Fragestellung, welche Erwartungshaltungen und Schwierigkeiten in der Behindertenhilfe existieren, kultursensible Angebote für Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund umzusetzen. Dafür wird auf Forschungsergebnisse von Jochmaring et al. (2020) zurückgegriffen und bezugnehmend darauf aus Interviews berichtet. Konkret werden Vorstellungen von Nutzer*innen und verantwortlichen Mitarbeiter*innen einzelner Trä-

ger*innen vorgestellt. Analysiert und interpretiert werden die Zugangshemmnisse zu Freizeitangeboten, die Problemdeutungen der handelnden Professionellen und es werden die Herausforderungen institutioneller Veränderungen diskutiert. Zu Beginn wird der theoretische Hintergrund sowie der Forschungsstand dargelegt, anschließend die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert sowie Ausblicke zu möglichen Veränderungsprozessen gegeben.

Theoretischer Hintergrund

Definitionen und Bedeutungen von Behinderung unterliegen einer kulturell geprägten Wahrnehmung und werden z. B. aus naturwissenschaftlich-medizinischer oder religiös-spiritueller Sicht konstituiert. Es existieren unterschiedliche kulturspezifische Sichtweisen auf das Phänomen Behinderung (vgl. Cloerkes 1987, 26). Behinderung ist keine allgemeingültige kulturübergreifende Kategorie. Die subjektive Bedeutsamkeit ist als hoch einzuschätzen und kann sich u.a. nach Sozialstatus, Berufsposition, dem Grad der Assimilation bzw. Integration, der sozialen Herkunft, Herkunftskontext oder Verwurzelung in der Heimatkultur unterscheiden (vgl. Hennige 2006, 52f). Grundsätzlich können drei Modelle von Behinderung differenziert werden (vgl. Waldschmidt 2005). Zum ersten das medizinische bzw. individuelle Modell, welches von einer Schädigung oder funktionalen Beeinträchtigung als Ursache für eine Behinderung ausgeht. In Kritik an der medizinischen Defizitorientierung entwickelte sich das soziale Modell, welches Behinderung als gesellschaftliches Produkt versteht. In Weiterentwicklung der Dichotomie zwischen Beeinträchtigung bzw. Schädigung (impairment) und Behinderung (disability) des sozialen Modells, fordert Waldschmidt (2005) den Wandel hin zu einem kulturellen Modell von Behinderung. Dieses zielt auf einen kulturellen Wandel ab, welcher die individuelle und gesellschaftliche Akzeptanz von Behinderung fördert und (ein-)fordert.

Die Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ ist seit 2005 und der Etablierung durch das statistische Bundesamt ein zentraler Begriff, um ethnische Heterogenität in Deutschland begrifflich und methodisch in Zählstatistiken ausdrücken zu können. Erfasst werden damit Menschen, „wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt[en]“ (Statistisches Bundesamt 2020, 4). Es handelt sich bei der Kategorie um ein statistisches Zählinstrument, welches die Entstehung der kulturell und ethnisch Anderen verdeutlichen soll und umfasst deutlich mehr Menschen als die Klassifizierung ‚Staatsangehörigkeit‘. Abseits formal-rechtlich falscher und/oder divergenter Verständnisse von Migrationshintergrund geschieht die Zuschreibung eines Mi-

grationsstatus häufig in Abhängigkeit von der Wahrnehmung der Herkunft und sozioökonomischer Lage (vgl. Wansing/Westphal 2014a, 26ff.).

Das Querschnittsthema Migration in Verbindung mit Behinderung erfuhr in den letzten Jahren zunehmende Aufmerksamkeit in der wissenschaftlichen Diskussion (vgl. Wansing/Westphal 2014a; Westphal/Wansing 2019). Nach Bommers (2011, 191; 202ff) können Migrant*innen mittlerweile als ‚Regelpublikum‘ politischer Verwaltung bezeichnet werden. Diese Einsicht resultiert aus der politischen Realisierung, dass Migration ein regelmäßiges Strukturmerkmal der Bevölkerung in Deutschland geworden ist und Immigrant*innen und ihre Nachkommen eine Konstante und kein temporäres Phänomen darstellen. Der Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität ist inzwischen eine politische Daueraufgabe geworden, mit der Ausrichtung an ‚Integration‘ als Leitziel im bundesdeutschen Wohlfahrtsstaat (ebd.). Im Gegensatz zu früheren Jahrzehnten wird Integration damit nicht nur einseitig bei Zugewanderten eingefordert, sondern auch bei den Institutionen und Organisationen der Aufnahmegesellschaft gesehen und verortet. Antiquierte Vorstellungen von Integration als Anpassung der Migrationsbevölkerung an bestehende Strukturen sind daher nicht mehr adäquat (vgl. Wansing/Westphal 2014a, 22).

Daraus folgt, dass die Differenzierungskategorie Migrationshintergrund organisatorisch längst im Arbeitsfeld der Behindertenhilfe Einzug gehalten haben müsste. Die Entdeckung einer vermeintlich ‚neuen Zielgruppe‘ nach 60 Jahren ausländischer Zuwanderung (vgl. Jochmaring 2016, 18) deutet allerdings darauf hin, dass Migration noch keinen Regelfall in der Arbeitspraxis darstellt. Die Leitkonzepte Integration und Inklusion finden weiterhin in personenspezifischen Leitbildern ihre Anwendung. Mit der politischen Adressierung findet keine Auflösung von Personenkategorien statt. Weiterhin bestehen analytisch divergente Verwendungen, d.h. als individuelle Personeneigenschaft und Merkmal. Wie Wansing und Westphal (2014a, 37f) konstatieren, wird nach wie vor bei Behinderung von Inklusion und bei Migration von Integration als normativem Leitbild ausgegangen. Einerseits wird der normative Anspruch formuliert, die Gesellschaft habe für Inklusion zu sorgen. Zugangsbarrieren und Kontextfaktoren sollen reduziert werden, damit Menschen mit Behinderung eine uneingeschränkte Teilhabe ermöglicht werden kann. Andererseits wird gelingende Integration primär noch immer in Eigenverantwortung bei Menschen mit Migrationshintergrund selbst gesehen und damit auch die Bilanz (nicht-)gelingender Integrationsprozesse. Zwar wird Integration politisch als gesamtgesellschaftliche Aufgabe kommuniziert, der Kerngedanke der Integration als Prozess der Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft ist jedoch noch konserviert. Ein starres Festhalten an der Differenzbildung der Personenkategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ zeigt, dass ein inklusives Verständnis die Ausnahme bildet (vgl. Gummich 2010, 134ff). Das normative Inklusionspostulat formuliert eine gesellschaftliche Verantwortung für

den Personenkreis von Menschen mit Behinderung, das trifft auf Migrant*innen weniger zu. Das Zusammendenken beider Personengruppen, die Analyse der Bedarfe und Zugangsschwierigkeiten migrierter Menschen mit Behinderung müsste daher ein inklusives Anliegen und Handlungsprinzip sein. Der Bilanzierung von Wansing und Westphal (2014a, 37) kann heute noch zugestimmt werden: Trotz Verbindungslinien werden die Fachdiskurse um Migration und Inklusion wenig verknüpft und meist separiert voneinander betrachtet.

Mit dem Ansatz der Intersektionalität soll das Zusammenspiel verschiedener Ungleichheitsgenerierender Merkmale jenseits der isolierten Betrachtung einzelner Differenzkategorien erfasst werden. Die Interdependenz verschiedener Kategorien wie Geschlecht, Ethnie, Klasse/Schicht oder Behinderung wird damit in ihrem Schnittfeld sichtbar. Die gleichzeitige Existenz und das Zusammenwirken der Merkmale Behinderung und Migration in einer Person kann in Kombination mit anderen benachteiligenden Dispositionen zu spezifischen Diskriminierungserfahrungen führen. Grundlegend kann angelehnt an Gummich (2010, 131) formuliert werden, dass Diskurse, rechtliche Rahmenbedingungen, Förderpolitiken und Unterstützungs- bzw. Selbst-Organisationsstrukturen meist nur einen der beiden Aspekte fokussieren. Mit der Diskussion um Intersektionalität rücken beide, sowie weitere über den monokategorialen Ansatz hinausgehende Diskriminierungsmerkmale in den Fokus (ebd.). In der Intersektionalitätsdebatte wurde Behinderung als soziale und kulturelle Kategorie zwar partiell aufgegriffen (vgl. Walgenbach 2012; Gummich 2010), kann jedoch nicht als etabliert bezeichnet werden (vgl. Baldin 2014, 61). Eine explizit intersektionale Einordnung und Diskussion der Differenzkategorie Behinderung findet sich bei Raab (2012). Wansing et al. (2016) thematisieren Wirkungen und Herstellungsweisen der Differenzkategorien Behinderung und Migration. In den letzten Jahren zeigt sich eine Belebung der wissenschaftlichen Diskussion (vgl. Wansing/Westphal 2014b; Westphal/Wansing 2019).

Forschungsstand und Studien zur Unterrepräsentation von Menschen mit Migrationshintergrund in der Behindertenhilfe

Der zweite Teilhabebericht (vgl. BMAS 2016, 446ff.) bietet mit einem Sonderkapitel und vertiefenden Fragestellungen für Menschen mit Migrationshintergrund und Beeinträchtigung eine solide Datengrundlage, die bis dato nicht existierte. Einschränkend muss erwähnt werden, dass dort Zahlen aus dem Jahr 2013 referiert werden, welches u.a. Menschen mit Fluchthintergrund, die ab 2015 immigrierten nicht erfasst. Zum Jahresende 2013 lebten 16,6 Mio. Menschen mit

Migrationshintergrund in Deutschland, davon 9,5% mit Beeinträchtigung (vgl. ebd., 448f.). Menschen ohne Beeinträchtigung nutzten häufiger kulturelle Angebote als Menschen mit Beeinträchtigung. Bei den beeinträchtigten Menschen ohne Migrationshintergrund waren es 64%, bei Menschen mit Beeinträchtigungen und Migrationshintergrund nutzten nur 50% überhaupt kulturelle Angebote, waren aber mit diesen weniger zufrieden als beeinträchtigte Menschen ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd., 468).

Bei der Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund ist eine anerkannte Behinderung seltener als in der Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund. Die Gründe dafür werden u.a. in der demografischen Zusammensetzung der Migrationsbevölkerung gesehen, die jünger ist als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Weitere Gründe werden in bürokratischen Hürden, ‚mangelnder Informiertheit‘ und unzureichender Integration vermutet. Außerdem könnten kulturell divergente Wahrnehmungen von Behinderung und Scham die Unterrepräsentation erklären. Es handelt sich bei den genannten möglichen Gründen um Annahmen, warum Menschen mit Migrationshintergrund seltener eine amtliche Anerkennung einer Behinderung aufweisen, nicht um gesicherte Erkenntnisse (vgl. Wansing/Westphal 2014a, 33).

Dass die Personengruppen der Menschen mit Behinderung bzw. Migrationshintergrund, ihre Bedarfe und Zugangsschwierigkeiten zu sozialen Diensten bislang selten zusammen gedacht wurden, liegt auch in den divergenten institutionellen Zuständigkeiten begründet (vgl. Gag/Weiser 2020; Westphal/Wansing 2019). In der Behindertenhilfe wird eine Unterrepräsentation bei Angeboten konstatiert, so nutzen migrantische Klient*innen einzelne Angebotsarten seltener (vgl. Kaiser-Kauczor 2019, 210). Unklar ist, ob migrations- bzw. kulturspezifische Gründe dafür verantwortlich sind. Kutluer (2019) geht der Frage nach, was türkische und russische Familien (be-)hindert, die Angebote in der Behindertenhilfe zu nutzen und wie ihre Partizipation erhöht werden kann. Gründe sind demnach in den Strukturen des deutschen Hilfesystems zu suchen. Die meisten Fachkräfte wüssten wenig über die soziokulturellen Lebenslagen von Menschen mit Migrationshintergrund und über die Versorgungsstrukturen der Behindertenhilfe in den Herkunftsländern. Kutluer plädiert für eine stärkere Einbeziehung der Familien der beeinträchtigten Klient*innen bei der Planung von (Freizeit-)Angeboten. Dafür benötige es mehr partizipatives Engagement seitens der (Wohlfahrts-)träger*innen der Behindertenhilfe und Bewusstwerdung über die Zugangshemmnisse und Bedürfnisse der Migrationsfamilien, um Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Kutluer, 2019). Kohan (2019, 58f) gibt an, dass durch die Einbindung der Familien in Freizeitangebote der Behindertenhilfe und durch sprachliche Unterstützung die Teilnahme an den Angeboten erhöht werden kann. Sie bezieht sich auf jüdische russischsprachige Zuwander*innen aus der Ex-UdSSR.

Ein wesentliches Merkmal für die Unterrepräsentation von Migrant*innen in den Institutionen der Behindertenhilfe stellt das Nichtverstehen bzw. -sprechen der deutschen Sprache dar (vgl. Falkenstörfer/Gasmi 2019, 37f.). Damit ist auch der erschwerte Kommunikationsprozess zwischen Expert*innen und ihrer Fachsprache (einschließlich Fachbegriffen, Rechtsvorschriften, Verordnungen, etc.) und den Klient*innen gemeint. Als weitere Barrieren kommen fehlendes Wissen über das deutsche Behindertenhilfesystem und kulturspezifisch divergente Verständnisse von Behinderung hinzu. Die meisten migrierten Eltern mit einem Kind mit Beeinträchtigung haben kein oder wenig Wissen über die Behinderung und mögliche Unterstützungsangebote sowie kaum Erfahrung mit dem komplexen Hilfesystem in Deutschland. Entsprechend ergeben sich Schwierigkeiten, die zuständige Anlaufstelle zu finden, um Hilfe zu bekommen (vgl. Halfmann 2014). Dass ein partizipativer Ansatz den Zugang zu Angeboten erleichtert und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben fördert, ist auch zentrales Ergebnis der prominenten Berliner Kundenstudie (vgl. Seifert 2010). Diese konnte zeigen, wie wichtig stadtteilintegrierte, niedrigschwellige Angebote im Sozialraum sind (vgl. Seifert 2014, 151). Dazu gehört es, Informationsmaterial und Homepages in der Muttersprache der Migrant*innen anzubieten. Wichtig ist weiter, dass Beratungsangebote mit bestehenden Angeboten im gleichen Sozialraum verknüpft sind (wie Selbsthilfegruppen). Das senkt die Zugangsschwelle und erhöht die Teilhabechancen. Seifert (2014) benennt in Rückgriff auf die Kundenstudie Unterschiede in kulturspezifischen Lebensentwürfen und im Verständnis von Behinderung als Barrieren bei der Inanspruchnahme von Angeboten der Behindertenhilfe, die den Kommunikationsprozess zwischen Klient*innen und Expert*innen erschweren. Zentrale Handlungsempfehlungen sind die Implementierung zielgruppenspezifischer Beratungs- und Informationsangebote, die Nutzung familiärer Ressourcen sowie die Erweiterung der interkulturellen Kompetenz von Mitarbeitenden. Kaiser-Kauczor (2019, 230ff.) fordert dahingehend die transkulturelle Weiterentwicklung der Behindertenhilfe. Damit gelinge es, passgenaue Hilfen für Familien zu schaffen und diese in ihrem Empowerment zu unterstützen. Herauszuheben ist in diesem Kontext das Forderungspapier der Fachverbände für Menschen mit Behinderung (2019): Es benennt konkrete Umsetzungsmaßnahmen, wie der Prozess einer kulturellen Öffnung der Behindertenhilfe ermöglicht werden kann und Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund eingebunden werden können (ebd.).

Gegenteilig kann angelehnt an Mecheril (2014, 213f.) argumentiert werden, dass mit der Debatte um migrationspezifische Angebote auch das ‚Anderssein‘ bzw. eine ‚Andersartigkeit‘ von Menschen mit Migrationshintergrund betont werden könne. Das kann in der Konsequenz zu einer Dichotomie von Menschen mit Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund führen.

Sampling und methodisches Vorgehen

Die im Weiteren berichteten Ergebnisse fußen auf der explorativen Studie von Jochmaring et al. (2020). Dort wurden pädagogische Fachkräfte sowie Nutzer*innen von Freizeitangeboten in der Behindertenhilfe verschiedener Wohlfahrtsträger im Ruhrgebiet befragt. Die leitfadengestützten Expert*inneninterviews (N=7) wurden mit den verantwortlichen Fachkräften für Freizeitangebote geführt. Die kleine Stichprobengröße der Expert*innen-Interviews ist mit der geringen Teilnahmebereitschaft der Träger zu erklären. Absagen per Telefon oder Email wurden zum Teil mit der Erklärung formuliert, dass Menschen mit Migrationshintergrund bei dem jeweiligen Träger nicht vertreten seien, bzw. die Freizeitangebote nicht nutzten. Zu erwähnen ist weiter, dass ein Teil der angefragten Träger angab, sich für den Personenkreis Menschen mit Migrationshintergrund nicht zuständig zu fühlen. Die interviewten Nutzer*innen (N=11) der Freizeitangebote waren junge Menschen mit verschiedenen intellektuellen Beeinträchtigungen und polnischem, griechischem und türkischem Migrationshintergrund. Die Auswahl der Nutzer*innen erfolgte über die Samplevorgabe, dass die Interviewteilnehmenden eine Verankerung in der Institution haben, z. B. bereits an bestehenden Freizeitangeboten teilgenommen hatten. Weitere Herausforderungen für den Feldzugang und den Datenerhebungsprozess stellten die Durchführung der problemzentrierten Interviews in leichter Sprache dar, in Einzelfällen wurde auch mithilfe von Kommunikationspartner*innen sowie unterstützter Kommunikation gearbeitet. Die Datenauswertung aller Interviews erfolgte in Anlehnung an die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Retrospektiv muss konstatiert werden, dass sich im Hinblick auf die Fragestellung und einer kritischen Diskussion der Ergebnisse ein größerer Erkenntnisgewinn aus der Befragung der Fachkräfte ergab. Mehrheitlich wird sich in der folgenden Ergebnisdarstellung daher auf die Daten aus den Expert*inneninterviews konzentriert. Vorangestellt sind die wichtigsten Ergebnisse der Interviews mit Nutzer*innen hinsichtlich ihrer Bedarfe, Wünsche an und Vorstellungen von (kultursensiblen) Freizeitangeboten.

Ergebnisse Nutzer*innen

Die Nutzer*innen wünschen sich, in den Prozess der Planung und Durchführung mit einbezogen zu werden. Das betrifft u.a. die bisher unzureichende bzw. nicht stattfindende Abfrage von kulturellen Bedürfnissen und Aktivitäten, wie Essenswünsche, Sport- und Kreativangebote, etc. Es wurde der Wunsch nach niedrigschwelligem Zugang zu kulturellen und medienpädagogischen Bildungsangeboten geäußert, ebenso die Möglichkeit, Familienangehörige und Freunde in die Aktivität mit einbeziehen zu können. Artikuliert wurde weiter eine wahrgenommene Unterversorgung bzw. ein unzureichender Zugang zu Bildungsangeboten

im Freizeitbereich und mangelnde Informationen dazu (Informationen meist nur auf Deutsch). Aus der Perspektive der potenziellen Nutzer*innen bestehen kaum Angebote bzw. sie bekommen nur sehr vereinzelt etwas davon mit. Einige fühlen sich von bestehenden Freizeitangeboten, die von Trägern angeboten werden, gar nicht angesprochen, da sie die Informationen darüber überhaupt erreichen. Die Vielfalt kultureller und individueller Lebensweisen wird von den Nutzer*innen als eine Selbstverständlichkeit eingeschätzt. Der ethnischen Herkunft der Teilnehmenden in Freizeitangeboten wird nach Aussage der Nutzer*innen keine besondere Bedeutung zugeschrieben. Weiter wird kein expliziter Wunsch nach kulturspezifischen Angeboten genannt, oder ein gesteigertes Interesse dahingehend geäußert, fremde oder andere Kulturen kennenzulernen. Die Nutzer*innen formulieren lediglich, dass eigene kulturell begründete Handlungsweisen wie bei der Kleidung oder Ernährung akzeptiert werden sollen.

Ergebnisse Expert*innen

Den interviewten Expert*innen ist die Relevanz einer Zielgruppenbefragung hinsichtlich der Wünsche und Erwartungshaltung (kultursensibler) Freizeitangebote nach eigener Aussage bewusst. Eine Bedarfsabfrage könnte hinderliche Faktoren identifizieren und die Teilnahme- und Zugangschancen erhöhen. Die Gründe dafür, warum es nicht zu einer Bedarfsanalyse oder Nutzer*innenbefragung kommt, werden mit einem hohen Zeit- und Kostenaufwand begründet. Es wird die Hoffnung formuliert, mit einem höheren Budget mehr Angebote bereitstellen zu können. Daraus ließen sich dann höhere Anmeldezahlen verzeichnen, was höhere Mittelzuweisungen mit sich brächte und dann könnten die Wünsche der Nutzer*innen erfragt und – so die formulierte Hoffnung – weitestgehend umgesetzt werden.

Es werden weitere Gründe und Herausforderungen von den Fachkräften benannt, welche die Implementierung bedarfsgerechter Angebote erschweren, wie Kosten und Personal, Barrierefreiheit und Sprachprobleme sowie gesetzliche Vorschriften. Personalprobleme stellen sich durch Fachkräftemangel, d.h. fehlendes qualifiziertes Personal für die Gestaltung der Freizeitangebote. Das Personalproblem ist wiederum abhängig von Faktoren wie z.B. dem individuellen Hilfebedarf und entsprechender Mittelzuweisungen, die das Budget bestimmen. Die Barrierefreiheit stellt für die Träger bei der Organisation von Freizeitangeboten eine Herausforderung dar. Das betrifft fehlende Räumlichkeiten, erschwerte Zugänge und nicht passgenaues Informationsmaterial. Es bestünde wenig Möglichkeit, barrierefreie Räume zu mieten oder durch Kooperationen zu nutzen. Flyer und Informationsmaterial sowie die Gestaltung von Homepages in anderen Sprachen außer Deutsch bereitzustellen sei schwierig. Würde das gelingen, könnte sich der Zugang erleichtern. Mit der Sprachbarriere in Informationsmaterialien ist bereits ein weiterer zentraler Aspekt angerissen. Gemeint sind hier kulturelle Unterschiede,

die sich auf der einen Seite zwischen den Expert*innen und den Nutzer*innen sowie auf der anderen Seite auch innerhalb der heterogenen Nutzer*innenschaft zeigen.

Die kulturelle Barriere zwischen Expert*innen und Nutzer*innen erstreckt sich nach Ansicht der Exper*innen von der Sprache bis hin zum Verständnis von Behinderung. So wird die fehlende Mehrsprachigkeit des Personals als zentrale Barriere beschrieben. Nur in einem Expert*inneninterview wurde geäußert, dass eine Mitarbeiterin des Trägers Beratungsgespräche in anderen Sprachen als Deutsch anbiete, sie stellt damit die Ausnahme dar. Als weitere Herausforderung werden die divergenten Sichtweisen auf Behinderung wahrgenommen. Diese erschweren den Zugang der Zielgruppe zu Freizeitangeboten erheblich. Es wird geschildert, dass es nicht gelinge, den Klient*innen Anliegen verständlich zu machen. Im Verständnis der Expert*innen besteht eine kulturelle Hürde und es existiert ein divergierender Umgang mit Behinderung in anderen Kulturkreisen. Die Expert*innen formulieren, dass sie den Bedarf sehen, kulturspezifische Freizeitangebote für die Zielgruppe der Menschen mit Migrationshintergrund anzubieten. Maßnahmen, wie der Zugang der Zielgruppe erleichtert werden könnte, werden nicht genannt. Es wird lediglich wieder auf das Ausgangsproblem der kulturellen Andersartigkeit der Zielgruppe verwiesen.

Eine gezielte kulturelle Sensibilisierung der Mitarbeitenden wird von den Expert*innen als unbedingt wünschenswert beschrieben. Das erklärte Ziel ist es, sowohl die eigenen Mitarbeiter*innen zu qualifizieren, als auch die Klient*innen besser erreichen und unterstützen zu können. Die Maßnahmen für interkulturelle Öffnungsprozesse der Fachverbände für Menschen mit Behinderung (2019) sind den interviewten Expert*innen jedoch nicht bekannt. Eine kulturelle Sensibilisierung wird als wichtiger Schritt benannt, der aber (noch) nicht vollzogen wurde. Erst im Anschluss – so die erklärte Hoffnung der Expert*innen – sei auch eine effektivere und bedarfsgerechte Beratung und Angebotsgestaltung möglich.

Die Divergenzen innerhalb der Zielgruppe zeigen sich in den Unterschieden zwischen autochthonen und migrantischen Nutzer*innen. Die Expert*innen äußern hierzu, dass es besondere Bedarfe der Zielgruppe gebe, konkretisieren diese jedoch nur zum Teil. Gründe für den erschwerten Zugang werden in der Angst im Sinne einer Überforderung vor der Komplexität des deutschen Hilfesystems gesehen. Migrantische Klient*innen (be-)fürchteten z.T. auch negative Folgen für die eigene Familie und seien gehemmter in den Kontakt zu treten, als die autochthonen Familien. Die Mitarbeiter*innen sprechen kulturelle Hürden und divergente kulturelle Werte an, welche zum Teil zu wechselseitigem Nicht-Verstehen führen. Das Bewusstsein über den erschwerten Zugang der Zielgruppe wird in allen Interviews der Fachkräfte geäußert und hervorgehoben. Vornehmlich werden die Gründe aber im ‚anders sein‘ der Zielgruppe gesehen, weniger oder gar nicht in institutionellen Barrieren.

Diskussion und Ausblick

Hauptergebnis der Interviews mit Nutzer*innen ist der Wunsch nach Partizipation im Entwicklungsprozess für passgenaue Kultur- und Freizeitangebote. Dies muss aber nicht zwingend migrationspezifisch sein, wobei eine kultursensible Akzeptanz erwartet wird. Die Expert*innen stellen den mangelnden Zugang der migrantischen Zielgruppe fest und gleichzeitig ein fehlendes bzw. unzureichendes Angebot ihrer Institution. Sie formulieren die Notwendigkeit bedarfsgerechter Angebote für den Personenkreis, sehen aber interessanterweise keinen direkten Handlungs- oder Veränderungsauftrag oder leiten diesen daraus ab. Gleichzeitig wird einer interkulturellen Sensibilisierung der eigenen Mitarbeiter*innen eine hohe Relevanz zugemessen. Das Bedürfnis nach mehr interkultureller Kompetenz deckt sich mit dem Wunsch der Mitarbeiter*innen nach mehr Fortbildung im Themenfeld. Damit wird die Hoffnung verbunden, besser und zielgerichteter die migrantische Klientel unterstützen zu können. Wichtig erscheint es, die kulturellen Unterschiede zu verstehen und eine kulturelle Sensibilisierung des Personals zu erreichen. Gleichzeitig werden die Barrieren in der Bereitstellung zielgruppenspezifischer Freizeitangebote vor allem mit organisatorischen und ökonomischen Schwierigkeiten begründet sowie mit der erschwerten Kommunikation und den kulturellen Unterschieden zur Zielgruppe. Spannend bei der Interpretation der Ergebnisse ist die Wahrnehmung der eigenen Nichtzuständigkeit einiger Expert*innen. Vornehmlich gelte es, die Kulturunterschiede zu verstehen, woraus eine Notwendigkeit interkultureller Expertise gefolgert wird. Hier zeigt sich exemplarisch die Wahrnehmung der migrantischen Zielgruppe als ‚das Andere‘ (vgl. Mecheril 2014, 200ff.).

In einer intersektionalen Lesart lässt sich eine multiple Benachteiligung der Nutzer*innen erkennen. Einerseits werden sie kaum in die Planung eingebunden und ihre Bedarfe unzureichend ermittelt. Die Ansprüche kultursensibler Akzeptanz und partizipativen Einbezugs der Nutzer*innen in Freizeitangebote werden so nur teilweise erreicht. Andererseits werden von den Fachkräften maßgebliche Hürden und Umsetzungshemmnisse in der Personengruppe selbst verortet. Die Sprachbarrieren, Zugangshürden, mangelndes Angebot, Kostenproblematik, etc. werden als individuelle bzw. gruppenbezogene Problemlage interpretiert oder als organisatorische Herausforderungen aufgefasst. Explorativ konnte gezeigt werden, dass ein ‚inklusive Anspruch‘ in der Behindertenhilfe allein (vgl. Jochmaring 2016) nicht zu Änderungen etablierter Arbeitsroutinen führt.

Aufschlussreich für die Interpretation der Ergebnisse sind vor allem die zwei Punkte, die explorativ aufgezeigt werden konnten und an deren Fortentwicklung sich eine als inklusiv verstehende Behindertenhilfe messen sollte: Zum einen die Wahrnehmung der eigenen Nichtzuständigkeit einiger Expert*innen, was Veränderungen betrifft, um Partizipations- und Zugangschancen zu erhöhen. Zum

anderen die dominanten Verweise auf kulturelle Unterschiede zur Zielgruppe. Sofern professionell handelnde Fachkräfte Inklusion als Leitmotiv ernst nehmen, müsste eine aktive Adressierung und Einbindung der Nutzer*innen sowie die Feststellung der (kultursensiblen) Bedürfnisse selbstverständlich sein. Genau das ist aber in Bezug auf Migrations- und Kultursensibilität kein Konsens. Ein ‚inklusive Anspruch‘ hat eben wenig Gestaltungsmacht, wenn daraus im Handeln keine Strukturveränderungen abgeleitet und umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang ist auch der wiederholt und vehement geäußerte Wunsch nach mehr interkultureller Expertise ambivalent zu deuten. Einerseits zeigt es deutlich, dass sich die Fachkräfte über ein bestehendes Problem im Klaren sind und Veränderungswillen artikulieren. Andererseits zeigt der Rückverweis auf die kulturellen Unterschiede, die es zu verstehen gelte und die man durch Fortbildung besser verstehen möchte, um sie auch besser einbinden zu können, explorativ das Anderssein der Zielgruppe auf (Mecheril 2014). Diese Fremdheitsmarkierung von Personengruppen ist nach mehr als 60 Jahren ausländischer Zuwanderung zumindest erklärungsbedürftig (vgl. Jochmaring 2016). Ebenso verdeutlicht sie ein ‚Feststecken‘ in einem integrativen Verständnis. Eine inklusive Interpretation ist sie nicht und verweist auf fehlende Verankerung und das nichtmitdenken der Differenzkategorie Migration. Im anderen Fall kann sie auch als Legitimation dienen, im Status-Quo zu verharren und Strukturveränderungen in den Arbeitsroutinen eben nicht vorzunehmen.

Nimmt die Behindertenhilfe eine interkulturelle bzw. kultursensible Öffnung ernst, sollte sie sich am eigenen Inklusionsanspruch messen. Das erfordert ein hohes Maß an Selbstreflexivität bei Entscheidungsträger*innen bzw. auf der Leitungsebene in der Praxis und würde eben auch Strukturveränderungen in etablierten Arbeitsroutinen bedeuten, die immer auch mit Unsicherheiten verbunden sind. Eine an dem Integrationsgedanken verhaftete Arbeitspraxis, die auf einer Anpassung von Zielgruppen an bestehende Angebote ausgerichtet ist, ließe sich damit überwinden. Das würde im Resultat auch nach sich ziehen, dass die damit einhergehende ‚Kommstruktur‘ nicht mehr adäquat ist. Ein inklusives Verständnis würde den Handlungsauftrag bei der Institution verorten, anstatt eine an ‚Integration‘ ausgerichtete Handlungsweise an potentielle Nutzer*innen zu adressieren. Hier wird deutlich, wie schwierig die Umstellung der aus dem Integrationsgedanken hergeleiteten Arbeitspraxis der Anpassung der Zielgruppe an bestehende Angebote und ‚Kommstrukturen‘ wäre. Es zeigt weiter, wie voraussetzungs voll eine Veränderung etablierter Strukturen wäre, sofern eine sich als inklusiv verstehende Behindertenhilfe ihren Selbstanspruch konsequent umsetzen möchte. Gleichsam wird damit die hohe Hürde dieses Unterfangens deutlich.

Die hier diskutierten Ergebnisse zeigen, wie bedeutsam es ist, dass die Behindertenhilfe ihr inklusives Selbstverständnis hinterfragt und ihre Migrationssensibilität auf den Prüfstand stellt. Eine intersektionale Betrachtung von Migration und Be-

hinderung in den wissenschaftlichen Fokus zu rücken, kann dafür eine passende Analyseperspektive sein. Eine intensiviertere und veränderte Aus- und Weiterbildung für die handelnden Fachkräfte, die über eine ethnisch kodierte Bereitschaft des ‚Problemverstehens‘ hinaus geht, wäre dafür hilfreich. Weitere Aktivitäten könnten sich auf eine zielgruppenspezifische Fokussierung der Klient*innen mit Migrationshintergrund und eine Absenkung bestehender Zugangsbarrieren konzentrieren. Das wäre eine Handlungskonsequenz einer sich als inklusiv verstehenden Behindertenhilfe. Migrations- und kulturspezifische Freizeitangebote sind darin nur ein Baustein der Großbaustelle inklusiver Veränderung.

Literaturverzeichnis

- Baldin, D. (2014): Behinderung – eine neue Kategorie für die Intersektionalitätsforschung? In: G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.): *Behinderung und Migration*. Wiesbaden: Springer VS, 49-71.
- Bommes, M. (2011): „Integration findet vor Ort statt“ – Über die Neugestaltung kommunaler Integrationspolitik. In: *IMIS-BEITRÄGE*, Themenheft Michael Bommes. *Migration und Migrationsforschung in der modernen Gesellschaft*. Eine Aufsatzsammlung, 38, 191-224. Online unter: https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/imis38.pdf.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2016): *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen*. Online unter: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-16-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=9.
- Cloerkes, G. (1987): Sozio-kulturelle Bedingungen für die Entstehung von Einstellungen gegenüber Behinderten. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 49 (1), 259–273.
- Die Fachverbände für Menschen mit Behinderung (Hrsg.) (2019): *Teilhabe von Menschen mit Behinderungen und Migrations- oder Fluchthintergrund verbessern! Forderungspapier der Fachverbände für Menschen mit Behinderung*. Online unter: www.diefachverbaende.de/files/stellungnahmen/2019-11-27-ForderungspapierFachverb%C3%A4ndeFluchtMigrationBehinderung-final.pdf.
- Falkenstörfer, S. & Gasmi, J. (2019): *Migration und Behinderung als Widerfahrnisse und ihr Einfluss auf die Lebenswelten von Familien*. In: M. Westphal & G. Wansing (Hrsg.): *Migration, Flucht und Behinderung. Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste*. Wiesbaden: Springer VS, 27- 41.
- Gag, M. & Weiser, B. (2020): *Leitfaden zur Beratung von Menschen mit Behinderung im Kontext von Migration und Flucht* (2. Aufl.). Online unter: https://www.fluchttort-hamburg.de/fileadmin/pdf/2020/Beratungsleitfaden_2020_web.pdf.
- Gummich, J. (2010): *Migrationshintergrund und Beeinträchtigung. Vielschichtige Herausforderungen an einer diskriminierungsrelevanten Schnittstelle*. In: J. Jacob; S. Köbsell, & E. Wollrad (Hrsg.): *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht*. Bielefeld: transcript, 131–151.
- Halfmann, J. (2014): *Migration und Behinderung. Orientierungswissen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hennige, U. (2006): „Wir sind ganz neu hier!“. Familien mit ausländischer Herkunft mit einem Kind mit Assistenzbedarf. In: *Geistige Behinderung/TEILHABE*, 45 (1), 49-60.

- Jochmaring, J. (2016): Migration und Interkulturalität. Ein neues Herausforderungsfeld für die Behindertenhilfe? In: *Impulse – Magazin der Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung*, 76 (1), 12-19.
- Jochmaring, J.; Broß, A.; Strauch, E.; Kersting, S. & Wehrich-Mruck, L. (2020): Inklusion für alle?: Migration und Behinderung als Herausforderung einer migrations- und kultursensiblen Behindertenhilfe. In: *Teilhabe*, 58 (4), 154-160.
- Kaiser-Kauczor, C. (2019): Vom Fremdsein im gemeinsamen Alltag. Anforderungen an eine transkulturelle Behindertenhilfe in Zeiten der UN-Behindertenrechtskonvention. In: M. Westphal & G. Wansing (Hrsg.): *Migration, Flucht und Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS, 207-236.
- Kohan, D. (2019): Migration und Behinderung – Eine doppelte Belastung? Ergebnisse aus einem Projekt zu russischsprachigen, jüdischen Zuwanderern mit einer Behinderung. In: M. Westphal & G. Wansing (Hrsg.): *Migration, Flucht und Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS, 43-62.
- Kutluer, F. (2019): Das Verständnis von Behinderung in anderen Ländern und seine Auswirkungen auf die Inanspruchnahme des Hilfesystems in Deutschland am Beispiel Russland und Türkei. In: M. Westphal & G. Wansing (Hrsg.): *Migration, Flucht und Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS, 187-205.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2014): Die Illusion der Inklusion. Bildung und die Migrationsgesellschaft. In: F. Zotta (Hrsg.): *Vielfältiges Deutschland. Bausteine für eine zukunftsfähige Gesellschaft*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 200-216.
- Raab, H. (2012): Intersektionalität und Behinderung – Perspektiven der Disability Studies. Online unter: www.portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Raab.pdf.
- Seifert, M. (2010): Kundenstudie. Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderung. Berlin: Rhombos.
- Seifert, M. (2014). Sozialraumorientierte Arbeit im Schnittfeld von Behinderung und Migration. Ergebnisse einer regionalen Studie. In: G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.): *Migration und Behinderung. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS, 139-156.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2020): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019*. Fachserie (1) 2, 2. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?__blob=publicationFile.
- United Nations (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Online unter: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
- Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29 (1), 9-31.
- Walgenbach, K. (2012): *Intersektionalität – eine Einführung*. Online unter: www.portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Walgenbach-Einfuehrung.pdf.
- Wansing, G. (2012): Der Inklusionsbegriff in der Behindertenrechtskonvention. In: A. Welke (Hg.): *UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen*. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge. Berlin: Lambertus, 93-103.
- Wansing, G. & Westphal, M. (2014a): *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: VS.
- Wansing, G. & Westphal, M. (2014b): *Behinderung und Migration. Kategorien und theoretische Perspektiven*. In: G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.): *Behinderung und Migration*. Wiesbaden: VS, 17-47.

- Wansing, G.; Westphal, M.; Jochmaring, J. & Schreiner, M. (2016): Herstellungsweisen und Wirkungen von Differenzkategorien im Zugang zu beruflicher (Aus-)Bildung. In: U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.): *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*. Bonn: W. Bertelsmann Verlag, 71-85.
- Westphal, M. & Wansing, G. (2019): *Migration, Flucht und Behinderung. Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste*. Wiesbaden: VS.

Stella Rüger

Selbsthilfe als ‚Brücke zur Schule‘? – Selbsthilfestrukturen im Kontext von Migration und Behinderung und ihre Bedeutung für Partizipation in der Schule in der Migrationsgesellschaft

Einleitung

Migrant*innen mit Behinderung und ihre Angehörigen sind von verschiedenen Barrieren bedroht beziehungsweise betroffen, die sich auf die Teilhabechancen von Kindern mit Migrationserfahrung und Behinderung in der Schule auswirken und diese einschränken können. Ähnliches lässt sich hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten ihrer Eltern festhalten, die zu einer Verbesserung der Situation beitragen könnten, gleichsam aber oftmals erschwert oder gänzlich verhindert werden (vgl. aus intersektionaler Perspektive Amirpur 2016). Im Gegenzug wurde Selbsthilfestrukturen, die sich an Migrant*innen mit Behinderung und ihre Angehörigen richten beziehungsweise von ihnen initiiert werden, bereits in Hinblick auf Barrieren im Hilfesystem eine Funktion als Brücke zugesprochen (vgl. Schwalgin/Amirpur/Kriechhammer-Yağmur 2016, 43), sodass sich die Frage nach ihrem Potenzial für die Steigerung der Partizipationsmöglichkeiten von Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung in schulischen Kontexten stellt. Im Folgenden möchte ich diese Frage ausdifferenzieren und diskutieren, welche Bedeutung Selbsthilfeangebote in Migrant*innenorganisationen an der Schnittstelle von Migration und Behinderung für Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung haben, welche Möglichkeiten die Selbsthilfe in Hinblick auf Partizipation in der Schule eröffnet und wie aus der Perspektive der Eltern eine gelingende Zusammenarbeit mit der Schule gestaltet werden kann. Zur Auseinandersetzung mit diesen Fragen beziehe ich Material in Form qualitativer Interviews ein, die ich mit Teilnehmenden eines Selbsthilfeangebots für die Zielgruppe geführt habe.

Bevor ich ausgehend vom Material Ergebnisse vorstelle, sollen in den folgenden Kapiteln die bisher nur skizzierten Überlegungen ausgeführt werden. Dazu soll zunächst ein Fokus auf der Zusammenarbeit zwischen Eltern mit Migrationserfahrung und der Institution Schule liegen, bevor ich diese Überlegungen darauf folgend auf die Situation von Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung beziehe. Im Anschluss steht eine Annäherung an die Begriffe

Migrant*innenorganisation und Selbsthilfe im Mittelpunkt und Überlegungen zu Selbsthilfe an der Schnittstelle von Migration und Behinderung werden dargestellt. Nach einer kurzen Kontextualisierung der Datenerhebung, -auswertung und des Materials stehen die Ergebnisse im Fokus. Der Beitrag endet mit einigen abschließenden Überlegungen.

Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern mit Migrationserfahrung

Heterogenität von Schüler*innengruppen stellt ein alltägliches Phänomen in der Schule in der Migrationsgesellschaft dar. Dennoch lässt sich mit Mecheril (2004) festhalten, „dass es der deutschen Schule in den letzten drei Jahrzehnten letztlich nicht gelungen ist, auf die *Migrationstatsache* in einer Weise zu reagieren, die eine angemessene Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ermöglicht hätte“ (Mecheril 2004, 133, Herv.i.O.). Vielmehr sind Kinder mit Migrationserfahrung, wie die wissenschaftliche Auseinandersetzung verdeutlicht, in schulischen Kontexten von Benachteiligungen betroffen, die sich negativ auf ihre Bildungserfolge auswirken können (vgl. Weber 2005; zur institutionellen Diskriminierung Gomolla/Radtke 2009).

Als eine Notwendigkeit für die Förderung einer sozial gerechteren Gestaltung von Schule und der Verbesserung des schulischen Lernens gilt, so Fürstenau und Gomolla (2009, 13), der Ausbau konstruktiv gestalteter Kooperationen zwischen schulischen Mitarbeiter*innen und Eltern.¹ Hier schließt die Forderung an, die Schule als Institution brauche angemessene Strategien, um die heterogene Gruppe der Eltern zu erreichen. Dass diese Strategien „Gefahr [laufen], stereotype, defizitorientierte und paternalistische Sichtweisen zu reproduzieren“ (Fürstenau/Gomolla 2009, 14), dadurch familiäre Ressourcen auszublenden und ihre Nutzbarmachung zu verunmöglichen, zeigt sich insbesondere am Beispiel von Eltern mit Migrationserfahrung (vgl. ebd.). Sie stellen eine soziale Gruppe dar, der von schulischer Seite potenziell zugesprochen wird, sie sei schwer(er) zu erreichen und in Engagement in der Schule einzubeziehen. Einhergehen können mit dieser Nicht-Erreichbarkeit einseitige Problemzuschreibungen und defizitorientierte

1 Anzumerken ist, dass Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen mit Migrationserfahrung komplexe Ursachen hat, die nicht ausschließlich anhand der Kooperation zwischen schulischen Mitarbeiter*innen und Eltern diskutiert werden können, sondern eines erweiterten Fokus bedürfen (vgl. Mecheril 2004, 133ff.). Genauso sind jegliche Überlegungen im gesellschaftlichen Kontext zu lesen. So besteht die Schule als Institution in der deutschen Migrationsgesellschaft, in der sich Mehrheitsbevölkerung und ethnische Minderheiten gegenüberstehen und das Verhältnis zwischen Schule und Eltern allgemein als asymmetrisch zu beschreiben ist (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009, 14). Beides soll hier nicht weiter ausgeführt werden.

Perspektiven auf das (Nicht-)Handeln der Eltern, die eine Problemverortung auf elterlicher Seite nahelegen. Welche Barrieren unter anderem in Form von institutionellen, sprachlichen und (möglicherweise, aber nicht zwangsweise vorhandenen) kulturellen Barrieren, aufgrund von Diskriminierungserfahrungen in Bildungskontexten und/oder Zeitmangel auf Seiten der Schule oder der Eltern bestehen, rückt damit genauso aus dem Fokus, wie die Frage, inwiefern ein nicht an diese Situationen angepasstes Kommunikationsverhalten von schulischen Mitarbeiter*innen Barrieren verstärken kann (vgl. als Zusammenfassung empirischer Ergebnisse Gomolla 2011, 449f.). Insbesondere der Abbau von Barrieren ist jedoch bedeutsam, wenn die Kommunikation und der Austausch zwischen Eltern und den Mitarbeiter*innen in der Schule verbessert werden soll. Nur insofern Barrieren berücksichtigt werden, können „Brücken zwischen der Schule und vielfältigen Lebenswelten“ (ebd., 454) geschaffen und Austausch und Zusammenarbeit auf Augenhöhe zwischen allen Beteiligten hergestellt werden, die es ermöglichen, oftmals in großem Ausmaß vorhandene Bildungskapazitäten in den Familien im Sinne der Kinder und ihrer Bildungschancen nutzbar zu machen. Perspektiven auf die Selbstorganisation von Eltern, durch die sie als Netzwerke in die schulische Zusammenarbeit einbezogen und dadurch in ihrer Position gestärkt werden sollen (vgl. ebd., 454f.), legen die Vermutung nahe, dass auch Selbsthilfekontexte bedeutsame Zusammenschlüsse für die Steigerung der Partizipationsmöglichkeiten von Eltern mit Migrationserfahrung in der Schule darstellen können.

Zur Situation von Eltern mit Migrationserfahrung und mit einem Kind mit Behinderung

Die bisher deutlich gewordene Problematik beeinflusst natürlich auch die Situation von Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung. Die bisherige wissenschaftliche Auseinandersetzung verweist darauf, dass Migrant*innen mit Behinderung und ihre Angehörigen auf gesellschaftlicher Ebene und im Hilfesystem von verschiedenen Barrieren bedroht beziehungsweise betroffen sind, die auch den schulischen Bereich umfassen können und Aspekte der vorangehend diskutierten Situation widerspiegeln. So können ein unsicherer Rechtsstatus, Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen oder Sprachbarrieren die Teilhabechancen von Kindern mit Behinderung, die selbst nach Deutschland migriert sind oder in Familien mit Migrationserfahrung aufwachsen, in schulischen Kontexten einschränken (vgl. Amirpur 2016; die vorhandene Datenbasis zusammenfassend Westphal/Wansing 2019, 7ff.). Wie Amirpur (2016) anhand von Interviews mit Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung aufzeigt, entwickeln die Eltern angesichts dieser Situation verschiedene Strategien,

um ihren in Förderschulen beschulten Kindern (schulische) Förderung und Bildung in inklusiven Settings zu ermöglichen. Die Eltern versuchen beispielsweise, sich gegenüber der Schule unauffällig zu verhalten und nicht vermeintlich negativ aufzufallen, oder signalisieren, allzeit ansprechbar und einsatzbereit zu sein, um institutionellen Ansprüchen genügen zu können. Teilweise reproduzieren sie die (partiell) bei Vertreter*innen im Hilfesystem vorherrschenden Vorstellungen von Familien mit Migrationserfahrung, die sich selbst benachteiligen würden. Die ihnen und ihren Kindern zustehenden Unterstützungsleistungen einzufordern und eigene Vorstellungen einzubringen, ist den Eltern als Folge nur eingeschränkt möglich (vgl. Amirpur 2016, 270f.). Fraglich erscheint vor diesem Hintergrund, dass die Kinder eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung erhalten, wie in der UN-Behindertenrechtskonvention festgeschrieben (vgl. Artikel 24 der UN-BRK in der Veröffentlichung der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 21f.).

Migrant*innenorganisationen und Selbsthilfe

Im Rahmen einer Annäherung an den Begriff der Migrant*innenorganisation muss mit Pries (2013) zunächst festgehalten werden, dass diese keine verallgemeinerbare Definition ermöglicht. Migrant*innenorganisationen umfassen vielmehr heterogene Formen der formell oder informell gestalteten und unterschiedlich stark ausdifferenzierten Organisation und Zusammenarbeit von Menschen, die sich als Migrant*innen verstehen. Ihre Zielsetzungen und thematischen Ausrichtungen ergeben sich aus den Interessen ihrer Mitglieder und können sehr unterschiedlich ausfallen (vgl. Pries 2013). Bedeutsam ist zudem, dass der migrations-spezifische Bezug nur eines von mehreren Merkmalen der Organisationen sein kann (vgl. Weiss 2014, 95f.; Weiss/Thränhardt 2005, 37). Für die Involvierten sind Migrant*innenorganisationen häufig multifunktional. Das heißt, sie bieten ein soziales Netz, Unterstützung, Beratung und Informationen sowohl für neu Zugewanderte als auch für Menschen mit Migrationserfahrung, die über einen längeren Zeitraum in Deutschland leben (vgl. Schirilla 2016, 203).

Migrant*innenorganisationen lassen sich – neben weiteren Kontexten – als Räume fassen, in denen formelle oder informelle Selbsthilfestrukturen etabliert sind. In einem Modus der Kommunikation und der wechselseitigen Unterstützung kann hier „Engagement von Bürgerinnen und Bürgern [erfolgen], die sich durch gemeinschaftliches Handeln für eine Verbesserung ihrer Lebenssituation vor dem Hintergrund des Wandels gesellschaftlicher Verhältnisse einsetzen“ (Wohlfahrt 2009, 181). In den Fokus rücken damit gemeinschaftlich geteilte Zielsetzungen, „die über rein private Interessen hinausgehen und die autonome Bestimmung

von ökonomischen und sozio-kulturellen Lebensbedingungen verfolgen“ (Weiss/Thränhardt 2005, 31; ähnlich Wohlfahrt 2009, 182).

Im historischen Rückblick und bis zur Gegenwart wurden Migrant*innenorganisationen von verschiedenen Seiten durchaus kritisch betrachtet und als integrationshemmend angesehen. Sie wurden „vielfach mit dem offenen oder latenten Verdacht der ‚Desintegration‘ belegt und nur wahrgenommen, wenn sie als gefährlich gelten“ (Weiss/Thränhardt 2005, 13; kritisch Hunger/Metzger 2017). Aus heutiger Sicht ist dieser Pauschalisierung zu widersprechen. Im Gegenzug ist festzuhalten, dass Migrant*innenorganisationen sich häufig genau an jenen thematischen Schnittstellen etablieren, an denen es Probleme zu lösen gibt, für die von staatlicher oder politischer Seite nicht genügend Unterstützung bereitgestellt wird. Hierbei kann es sich beispielsweise um die Auseinandersetzung mit bürokratischen und rechtlichen Aspekten sowie insbesondere um Möglichkeiten schulischer Förderung handeln (vgl. Schirilla 2016, 202).

Selbsthilfe im Kontext von Migration und Behinderung

Angesichts der vorangehend deutlich werdenden Motivation für die Gründung von Selbsthilfefzusammenschlüssen und der skizzierten Situation von Migrant*innen mit Behinderung und ihren Angehörigen im Hilfesystem, erscheint es zunächst naheliegend, dass sich Migrant*innenorganisationen und Selbsthilfestrukturen auch an der Schnittstelle von Migration und Behinderung gründen (vgl. Schirilla 2016, 202). Abseits dieser Ausgangsbeobachtung liegen, wie Schwalgin, Amirpur und Kriechhammer-Yağmur (2016) anführen, jedoch nur wenige Informationen über Selbsthilfestrukturen in diesem Bereich vor. Es fehlen genaue Zahlen zu den vorhandenen Angeboten und Mitgliedern sowie zur Frage, welche Personenkreise sich engagieren. Festzuhalten ist aber, dass die Zahl der Angebote langsam zunimmt und dass die Initiierung – auch begründet in der Größe der türkischstämmigen Einwanderungsgruppe in Deutschland – häufig durch türkischstämmige Frauen erfolgt (vgl. Schwalgin/Amirpur/Kriechhammer-Yağmur 2016, 43).

Die Potenziale, die Selbsthilfe im vorherigen Kapitel zugesprochen wurden, lassen sich auf Selbsthilfestrukturen an der Schnittstelle von Migration und Behinderung beziehen. So können diese zur Sensibilisierung für die Bedürfnisse von Migrant*innen mit Behinderung und ihren Angehörigen in migrantischen Communities und im Kontext des Behindertenhilfesystems beitragen. Insbesondere angesichts der Tatsache, dass Migrant*innen in den Selbsthilfestrukturen der Behindertenhilfe unterrepräsentiert sind, lässt sich Selbsthilfe von Migrant*innen mit Behinderung und ihren Angehörigen in Migrant*innenorganisationen als

eine potenzielle Brücke in das Hilfesystem verstehen (vgl. Schwalgin/Amirput/Kriechhammer-Yağmur 2016, 43).

Kontextualisierung von Datenerhebung, -auswertung und Material

Das Material, das den nachfolgend vorgestellten Ergebnissen zugrunde liegt, stammt aus dem Kontext meines laufenden Promotionsprojekts, in dem ich mich mit Beratungsangeboten beschäftige, die Migrant*innen und Geflüchtete mit Behinderung und ihre Angehörigen als Zielgruppe adressieren. In diesem Zusammenhang habe ich qualitative Leitfadeninterviews – zum Teil als theoriegenerierende Expert*inneninterviews – mit Involvierten verschiedener Angebote an der Schnittstelle von Migration, Flucht und Behinderung geführt und entlang der Kodierstrategien der Grounded Theory Methodologie ausgewertet (vgl. zu den zwei Interviewformen Helfferich 2014; Bogner/Menz 2009; zur Auswertung u.a. Strauss 1998). Im Rahmen dieses Beitrags beziehe ich drei Interviews ein, die ich mit Teilnehmenden eines Selbsthilfeangebots für Eltern von Kindern mit Behinderung geführt habe. Einer interviewten Person kommt aufgrund der Leitung und der Teilnahme am Selbsthilfeangebot eine Sonderrolle zu. Sie spricht an verschiedenen Stellen im Interviewverlauf stärker aus der leitenden Position heraus. Wichtig ist zudem, dass alle Interviewten Deutsch und eine weitere Sprache auf muttersprachlichem Niveau sprechen.² Die Bedeutung der Selbsthilfe für Teilnehmende, die explizit auf nicht-deutschsprachige Informationen und Austausch angewiesen sind, kann deshalb im Folgenden nicht beleuchtet werden.

Der Themenkomplex Schule steht im Rahmen meines Promotionsprojekts nicht primär im Fokus. Das Material liefert dennoch verschiedene inhaltliche Anhaltspunkte, sodass ich es für diesen Beitrag expliziter in Hinblick auf die eingangs formulierten Fragestellungen analysiert und dabei sowohl Verweise auf Schule, als auch weiter gefasst auf (Bildungs-)Institutionen einbezogen habe.

Ergebnisse

In den folgenden drei Unterkapiteln stehen die Ergebnisse im Fokus.³ Zunächst wird es um die Bedeutung der Selbsthilfe für die Teilnehmenden gehen. Im An-

2 Um eine umfassende Anonymisierung zu gewährleisten, muss auf weitere Informationen zu den Interviewten, zum Selbsthilfekontext und der genauen Zielgruppenadressierung verzichtet werden.

3 Die für partielle Rückbezüge auf das Material einbezogenen Interviewsequenzen wurden sprachlich leicht geglättet.

schluss steht die Frage im Zentrum, welche Möglichkeiten der Selbsthilfekontext in Hinblick auf Partizipation in der Schule bietet, bevor im dritten Unterkapitel diskutiert wird, wie aus der Perspektive der Teilnehmenden eine gelingende Zusammenarbeit mit der Schule gestaltet werden kann.

Zur Bedeutung der Selbsthilfe für die Teilnehmenden

Die Bedeutung der Selbsthilfe für die Teilnehmenden lässt sich auf zwei Ebenen ausdifferenzieren. Zum einen wird auf einer individuell argumentierten Ebene deutlich, dass alle drei Teilnehmenden die Selbsthilfe als einen geschützten und auf die eigenen (und in der Gruppe geteilten) Bedürfnisse zugeschnittenen Raum verstehen. Die Möglichkeiten, die die Selbsthilfe ihnen eröffnet, werden zwar unterschiedlich gewichtet, verweisen aber auf mehrere geteilte und miteinander in Bezug stehende Aspekte: Die Selbsthilfe bietet einen Ort des Wohlfühlens und des Austauschs innerhalb der Gruppe und mit externen Referent*innen, die den Teilnehmenden auf die Gruppe abgestimmte Themen näherbringen.⁴ Der Austausch zielt auf unterschiedliche Themen, wie Förder- und Bildungsmöglichkeiten, gesetzliche (Neu-)Regelungen oder alltägliche Möglichkeiten der Erleichterung in der Betreuung der Kinder, und kann als Folge zur Entlastung in den verschiedenen Lebensbereichen beitragen. Der geschützte Raum in der Selbsthilfegruppe kann den Austausch intensivieren. Zusammenfassend betrachtet stellt die Selbsthilfe einen Ort des Lernens voneinander dar:

„Wir lernen wirklich sehr viel voneinander, muss ich sagen, und der Meinung bin nicht nur ich, das weiß ich. Also ich muss sagen, wir lernen wirklich viel voneinander und tauschen sehr, sehr viel aus. Erfahrungen, die wir bis heute gemacht haben, aber auch so Ratschläge und Tipps“ (Z. 108-111).

Zum anderen wird der Selbsthilfe über die vorangegangenen Punkte hinausreichend auch Bedeutung in Hinblick auf den Umgang mit ausgrenzenden gesellschaftlichen Strukturen und institutionellen Gestaltungsweisen zugesprochen. So wird die Selbsthilfe – insbesondere von der Leitungsseite – als Möglichkeit eines umfassenden Empowerments verstanden und in diesem Zusammenhang auch als Raum der Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen, Stereotypen und kulturalisierenden Umgangsweisen durch Mitarbeiter*innen von Institutionen

⁴ Deutlich wird hier, dass eine weiterführende Analyse von Selbsthilfekontexten auch die Perspektiven von Teilnehmenden einbeziehen muss, die aus sprachlichen Gründen auf Informationsvermittlung in nicht-deutscher Sprache angewiesen sind. So verweisen die Interviewten darauf, dass Informationsmangel nicht der primäre Grund für ihre Teilnahme an der Selbsthilfe ist. Vielmehr ist es für sie bedeutsam, Informationen und Austausch in der Gemeinschaft wahrnehmen zu können. Im Gegenzug vermuten sie aber, dass Personen mit geringeren Deutschkenntnissen in einem viel stärkeren Ausmaß auf die Selbsthilfe zur Informationsvermittlung angewiesen sind. Diese Überlegungen erscheinen plausibel, können aber aufgrund des Samples nicht weiter ausgeführt werden.

markiert. Letztere erleben die Teilnehmenden selbst zwar nicht alltäglich, sensibilisiert für solche Erfahrungen sind aber alle von ihnen. Die Selbsthilfe zielt somit potenziell auch darauf ab, Empowerment angesichts von Positionierungen als „Migrationsandere“ (Mecheril 2004, 19) zu bieten, die in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen entlang von „Ordnungen des Unterschieds und des Unterscheidens“ (ebd.) erfolgen und immer auch ein Ausdruck „der Hierarchisierung und der *machtvollen Unterscheidung* und Hervorbringung der Differenz zwischen ‚Anderen‘ und ‚Nicht-Anderen‘“ (ebd., Herv.i.O.) sind. Sie soll dazu befähigen, im Kontext dieser Verhältnisse selbstbewusst zu agieren und auf diese Weise erforderliche und den Familien zustehende Informationen für die Betreuung und Förderung der Kinder zu erhalten.

Deutlich wird an dieser Stelle auch, dass Kultur und religiöse Zugehörigkeiten im Kontext der Selbsthilfe in ambivalenter Weise von Bedeutung sind. So soll der Fokus ausgehend von den Teilnehmenden auf der Situation der Kinder liegen, weshalb kulturellen und religiösen Zugehörigkeiten keine Bedeutung für die Selbsthilfe beigemessen wird. Dies verdeutlicht, wie unangemessen es ist, Migrant*innenorganisationen als Orte vermeintlicher Desintegration zu charakterisieren, in denen geteilte kulturelle Dispositionen oder religiöse Einstellungen diese bestärken würden (vgl. Migrant*innen Organisationen und Selbsthilfe). Im Umkehrschluss sind (zugeschriebene) kulturelle und religiöse Zugehörigkeiten dennoch von Bedeutung für die Selbsthilfe, insofern gesellschaftliche Ausschlussmechanismen und pauschale Umgangsweisen durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft aus ihnen resultieren und in der Selbsthilfe thematisiert werden können.

Möglichkeiten in Hinblick auf Partizipation in der Schule in der Migrationsgesellschaft

Möglichkeiten der Selbsthilfe in Bezug auf Partizipation in der Schule lassen sich am Material in zwei Richtungen formulieren. Zum einen ist der Austausch auf Peer-Ebene auch bedeutsam, wenn es um schulbezogene Themen und Fragen geht. Ähnliche Erfahrungen in verschiedenen Lebens- und Gesellschaftsbereichen und die daraus resultierende Augenhöhe zwischen den Teilnehmenden wirken sich positiv auf die Auseinandersetzung mit schulbezogenen Themen aus, wie die Leitung der Selbsthilfe darlegt:

„Auf gleicher Augenhöhe ist für uns sehr wichtig und die Erfahrung, die man selber gemacht hat. Man weiß ja, wenn jemand jetzt zu mir kommt zum Beispiel mit einem Kind, was jetzt mit der Schule beginnt, man hat ja vieles selber durchgemacht, das heißt, was man in der Familie durchlebt hat, was man in der Gemeinde sozusagen durchlebt hat, wie es in den Schulen sozusagen aussieht und das alles. Die Gefühle, diese eigenen Gefühle der Familie, das kann man sehr gut nachvollziehen“ (Z. 255-261).

Neben dem hier deutlich werdenden Bezug auf die Gefühlsebene und die geteilten Erfahrungen, mit denen die Auseinandersetzung auf Augenhöhe in Verbindung steht, lässt sich vermuten, dass sich insbesondere die mit der Selbsthilfe einhergehenden Bestrebungen eines umfassenden Empowerments auch auf der Ebene der Schule niederschlagen. Die These liegt nahe, dass das wechselseitige Empowerment in der Selbsthilfe die Teilnehmenden befähigt, Fragen und Ansprüche gegenüber der Schule zu formulieren, sich ihr gegenüber selbstbewusst zu positionieren, und es den Teilnehmenden auf diese Weise auch möglich wird, sich in die Gestaltung von Schule einzubringen.

Zum anderen lässt sich die Selbsthilfe als eine Brücke zur Schule verstehen, insofern die Leitung eine vermittelnde Funktion übernehmen und auf diese Weise zum Abbau von Barrieren zwischen Eltern und Mitarbeiter*innen der Schule beitragen kann. Dies verdeutlicht ein Beispiel, das im Material angeführt wird:

„Eine Schule hat Probleme mit einem Elternteil und über lange Jahre haben sie die Erfahrung gemacht, an die Eltern kommt man nicht ran, also egal was man den Eltern sagt oder schreibt und dem Kind mitgibt, die Eltern kommen nicht und kümmern sich nicht, aber wenn wir dann uns mit einschalten, wir als Brücke sozusagen mitagieren, da kommt erst raus, wie willig die Eltern sind, wie sehr sie sich eigentlich über ihre Kinder tatsächlich sorgen. Nur dass sie nicht wussten, wie sie mitwirken oder mitgestalten können in der Schule oder welche Pflichten ihnen sozusagen auferlegt werden. Das hat man sozusagen nie in einem Gespräch feststellen können und darüber hat sich die Schule bis dahin nie Gedanken gemacht. Ja, dann sagt man natürlich, Migration in dem Sinne kann ja auch nicht funktionieren“ (Z. 182-191).

Vor dem Hintergrund der Überlegungen zur vermeintlich schweren Erreichbarkeit von Eltern mit Migrationserfahrung (vgl. „Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern mit Migrationserfahrung“) lässt sich die hier skizzierte Szene als ein Beispiel für eine gescheiterte Kommunikation fassen. Es bestehen Bestrebungen von beiden Seiten: Die Schule möchte die Eltern erreichen, hat dies über einen längeren Zeitraum versucht, dabei aber keinen Erfolg gehabt, ihre Strategien sind gescheitert. Die Eltern scheinen sich aus Sicht der Schule nicht für die schulische Situation ihres Kindes mit Behinderung zu interessieren. Die Eltern hingegen möchten sich in die Gestaltung der Schulangelegenheiten einbringen, haben aber nicht genug Wissen darüber, welche Möglichkeiten und auch welche Verpflichtungen sie aufgrund des Schulbesuchs ihres Kindes haben. Darüber hinaus läuft das geschilderte Szenario Gefahr, stereotype Annahmen über Migrant*innen zu (re-)produzieren und gesellschaftliches Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft zu problematisieren. Die Nicht-Beteiligung der Eltern im schulischen Kontext könnte pauschalisierend als ein Anzeichen für ihren vermeintlichen Unwillen zur Integration verstanden werden – auch wenn sie eigentlich in der verunmöglichten Kommunikationssituation begründet ist.

Genauso zeigt sich die Notwendigkeit der Brückenfunktion von Seiten der Migrant*innenorganisation beziehungsweise der Selbsthilfe, die es schafft, die gescheiterte Kommunikation in neue Bahnen zu lenken. Die Möglichkeit, eine Vermittlungsinstanz in Form einer Brücke zwischen der Schule und den Eltern zu etablieren, erscheint eine gewinnbringende Chance zu sein, um Barrieren in der Kooperation abzubauen und Partizipationsmöglichkeiten zu steigern.

Perspektiven auf eine gelingende Zusammenarbeit mit der Schule

Die Frage, wie eine gelingende Zusammenarbeit mit der Schule gestaltet sein sollte, lässt sich ausgehend vom Material zum einen auf einer allgemeiner gefassten Ebene vermittelt über die Forderung nach einer inklusiven Gesellschaft beantworten. So fordern alle Interviewten eine Gestaltung von gesellschaftlichem Zusammenleben und institutionellen Strukturen, in denen vielfältige Lebensweisen und Bedürfnisse anerkannt werden und ihnen mit Verständnis begegnet wird. Gefordert werden Offenheit und ein Umgang miteinander, der von Menschlichkeit geprägt ist. Die Inklusionsforderung verliert damit ihren spezifischen Bezug auf die Dimension Behinderung und fokussiert vielmehr die bestehende Vielfältigkeit von Lebensweisen und Bedürfnissen. Auf der Ebene der Adressierung von Menschen mit Behinderung schlägt sich dies in der Forderung und eigenen Umsetzung eines „Strategische[n] Kategorialismus“ (Hirschberg/Köbsell 2018, 102) nieder. Kategorisierungen werden in einigen Bereichen als unumgänglich angesehen, wenn in ihnen beispielsweise der Zugang zu Ressourcen begründbar wird. Genauso werden sie ausgehend von einem inklusiven Verständnis, das die spezifischen Bedürfnisse eines jeden Menschen hervorhebt, kritisch betrachtet. Inklusion wird im Anschluss an dieses Argument zur Querschnittsaufgabe erklärt, die von allen Institutionen – und damit auch von Seiten der Schule – bearbeitet und entsprechend umgesetzt werden muss. Um eine gelingende Zusammenarbeit zu gewährleisten und Situationen, wie die vorangehend dargestellte (vgl. „Perspektiven auf eine gelingende Zusammenarbeit mit der Schule“), zu verhindern, erfordert dies Reflexionsleistungen hinsichtlich der institutionellen Haltung gegenüber verschiedenen untereinander und in sich heterogenen Bevölkerungsgruppen. Beispielhaft wird dies am Umgang mit nicht-deutschsprachigen Menschen verdeutlicht, denen gegenüber mehr Offenheit von institutioneller Seite gefordert wird.

Dass diese Reflexionsleistung in Schulen noch keine angemessene Umsetzung findet, zeigt sich im weiteren Interviewverlauf. Argumentiert wird, dass die Umsetzung einer inklusiven Haltung eine Diskussion auf theoretischer Ebene erfordert, wie Inklusion überhaupt inhaltlich zu fassen und von einem Integrationsverständnis abzugrenzen ist. Nur so wird eine Abkehr von einer integrativen Haltung und einer Perspektive auf Kinder mit Behinderung als Sonderfall in schulischen Regelkontexten möglich:

„Dieser Gedanke, was ist Inklusion? Das hat man nicht verstanden. Was will man mit Inklusion? Also Inklusion ist für viele immer noch Integration und das haben die nicht verstanden, dass Inklusion zum Beispiel in den Schulen jetzt, soll ja Inklusion herrschen. Nein, da funktioniert die Inklusion noch gar nicht“ (Z. 420-424).

Im Anschluss an die geforderte Reflexion kann – so ließe sich vermuten – auch die Zusammenarbeit zwischen der Schule und Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung verbessert werden.

Abschließende Überlegungen

Auf Basis von Interviews mit Teilnehmenden einer Selbsthilfegruppe für Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung standen in diesem Beitrag drei Fragen im Fokus: Welche Bedeutung hat das Selbsthilfeangebot für Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung? Welche Möglichkeiten eröffnet die Selbsthilfe in Hinblick auf Partizipation in der Schule? Wie kann aus der Perspektive der Teilnehmenden eine gelingende Zusammenarbeit mit der Schule gestaltet werden? Angesichts der diskutierten Barrieren, die für Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung in der Partizipation mit der Schule bestehen können (vgl. „Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern mit Migrationserfahrung“ und „Zur Situation von Eltern mit Migrationserfahrung und mit einem Kind mit Behinderung“), und ausgehend von den Möglichkeiten, die Selbsthilfekontexte für Migrant*innen mit Behinderung und ihre Angehörigen bieten (vgl. „Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern mit Migrationserfahrung“), wurde anhand der Ergebnisse zunächst die große Bedeutung der Selbsthilfe als geschützter Raum des Austauschs, des Lernens voneinander und des Empowerments deutlich. Von Bedeutung sind diese Punkte auch in Hinblick auf Partizipationsmöglichkeiten in der Schule, insofern sie sich auch auf schulspezifische Themen beziehen können. Genauso können Selbsthilfestrukturen eine Brücke zur Schule darstellen, durch die Konflikte zwischen Eltern und der Schule gelöst sowie Kooperationen verbessert beziehungsweise zuallererst hergestellt werden können. Die Ergebnisse schließen damit an die Funktion von Selbsthilfe an der Schnittstelle von Migration und Behinderung als Brücke in das Hilfesystem an (vgl. „Selbsthilfe im Kontext von Migration und Behinderung“). Sie verweisen zudem darauf, dass die Perspektiven auf eine gelingende Zusammenarbeit mit der Schule insbesondere mit der Forderung einer inklusive(re)n Gestaltung von gesellschaftlichen und schulischen Kontexten in Verbindung stehen.

Zusammenfassend betrachtet zeigt sich, dass Selbsthilfekontexte ein großes Potenzial für eine Verbesserung der Kooperation zwischen Eltern mit Migrationserfahrung und einem Kind mit Behinderung und der Schule aufweisen. Eine weitere

wissenschaftliche Auseinandersetzung, beispielsweise mit Fragen zur gewinnbringenden Verknüpfung von Schule, Migrant*innenorganisationen und Selbsthilfestrukturen, wäre wünschenswert. Von Bedeutung erscheint dies auch angesichts des Stellenwerts, der Migrant*innenorganisationen für die Unterstützung und Vernetzung von geflüchteten Familien zugesprochen wird (vgl. Schrader 2017). Abschließend sei jedoch auch angemerkt: Ohne die deutlich werdenden Potenziale und das Engagement in der Selbsthilfe schmälern zu wollen, verweisen ihre Erfolge letztendlich auch darauf zurück, dass im deutschen Bildungssystem – wie auch die Interviewten selbst fordern – Barrieren abgebaut und Partizipationsmöglichkeiten von Migrant*innen mit Behinderung und ihren Angehörigen gesteigert werden müssen. Die positive Perspektive auf Selbsthilfe darf nicht dazu verleiten, diese Verantwortung, Veränderungen, wie hier in Bezug auf die Schule, anzuregen, an Migrant*innenorganisationen zurückzugeben (vgl. dazu auch Weiss 2014, 103f.).

Literaturverzeichnis

- Amirpur, D. (2016): Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Bauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn: Hausdruckerei BMAS.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: A. Bogner; B. Littig & W. Menz (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, 61-98.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2009): Einführung Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. In: S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: Springer VS, 13-19.
- Gomolla, M. (2011): Partizipation von Eltern mit Migrationshintergrund in der Schule. In: V. Fischer & M. Springer (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 446-457.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterview. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 559-574.
- Hirschberg, M. & Köbsell, S. (2018). Replik auf den Text von Katharina Walgenbach: Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien?. In: O. Musenberg; J. Riegert & T. Sansour (Hrsg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91-103.
- Hunger, U. & Metzger, S. (2017): Von der Verleugnung zur Akzeptanz? Selbstverständnis und Fremdwahrnehmung von Migrant*innenorganisationen im Wandel. In: T. Groß; S. Huuth; B. Jagusch; A. Klein & S. Naumann (Hrsg.): Engagierte Migranten. Teilhabe in der Bürgergesellschaft. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 80-85.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

- Pries, L. (2013): Was sind Migranten(selbst)organisationen?. Online unter: <https://www.bpb.de/ge-sellschaft/migration/kurzdosiers/158870/was-sind-migrantenselbstorganisationen>.
- Schirilla, N. (2016): Migration und Flucht. Orientierungswissen für die Soziale Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schrader, I. (2017): Migrantenselbstorganisationen und der „Sommer der Migration“. In: I. Sievers & F. Grawan (Hrsg.): Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Erfahrungen. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel, 156-166.
- Schwalgin, S.; Amirpur, D. & Kriechhammer-Yağmur, S. (2016): Selbsthilfegruppen eingewanderter Familien mit behinderten Angehörigen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (Hrsg.): Elternschaft Migration Behinderung. Wie Selbsthilfe gelingen kann. Berlin: o.V., 43-51.
- Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Weber, M. (2005): „Ali Gymnasium“ – Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive der Lehrkräfte. In: F. Hamburger; T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, 69-79.
- Weiss, K. & Thränhardt, D. (2005): Selbsthilfe, Netzwerke und soziales Kapital in der pluralistischen Gesellschaft. In: K. Weiss & D. Thränhardt (Hrsg.): SelbstHilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 8-44.
- Weiss, K. (2014): Migrantenorganisationen als Motoren der Integrationsarbeit. In: B. Marschke & H. U. Brinkmann (Hrsg.): Handbuch Migrationsarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 93-104.
- Westphal, M. & Wansing, G. (2019): Schnittstellen von Behinderung und Migration in Bewegung. In: M. Westphal & G. Wansing (Hrsg.): Migration, Flucht und Behinderung. Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste. Wiesbaden: Springer VS, 3-24.
- Wohlfahrt, N. (2009): Selbsthilfe als Ergänzung und kritische Begleitung Sozialer Arbeit. In: L. Wagner (Hrsg.): Soziale Arbeit und Soziale Bewegungen. Wiesbaden: VS Verlag, 181-191.

Pawel Mehring, Cornelius Lätzsch und Negin Shah Hosseini

Geflüchtet, be*hindert, vulnerabel? Wie Soziale Arbeit von Betroffenen diskriminierender Verhältnisse lernen und Handlungsfähigkeit (unter)stützen kann

Einleitung

Wo Flucht*Migration¹ und Be*Hinderung² zusammenfallen, werden unterschiedliche staatliche Strategien sichtbar. Einerseits präsentiert der Staat sich inklusionsreferenziell mit „[...] *Zusicherung bzw. Inaussichtstellung* [...] von Leistungen zur Teilhabe und Nachteilsausgleichen [andererseits aber gleichzeitig hinsichtlich Fluchtmigration] *mit der Einschränkung oder Verweigerung von Sozialleistungen* [...].“ (Otten 2018, 103, Hervorh. i. Orig.). Deutlich wird dabei oftmals die Wirkmächtigkeit der starken Exklusionsmechanismen, denen Geflüchtete mit Be*Hinderung durch die Restriktionen des Asylregimes in vielen Bereichen ausgesetzt sind: So wird der Zugang zu medizinischen und therapeutischen Leistungen beschränkt, Personen werden in Gemeinschaftsunterkünften segregiert und oft nicht barrierefrei untergebracht (vgl. Handicap International 2020). Eine Vielzahl dokumentierter Einzelfälle (u.a. Mai 2017; Unsleber 2017) verdeutlicht die strukturelle Prekarität der Lebensumstände, die Geflüchteten (mit Be*Hinderungen) zugemutet werden. Verschiedene Rechtsdokumente, Handreichungen und Handlungsempfehlungen bezeichnen die Betroffenen daher als (besonders) schutzbedürftige/vulnerable Gruppe. Darin wird allerdings häufig an (historische) Opfernarrative angeknüpft und sowohl die strukturelle Eingebundenheit von Hilfesystemen in diskriminierende Verhältnisse als auch Bewältigungs- und Widerstandspraxen von Geflüch-

1 Wir gehen davon aus, dass Flucht und Migration keine trennscharfen Phänomene sind, sondern sich in ihren Auslösern und Ausprägungen oftmals nur schwer differenzieren lassen. Um die Konstruiertheit und beschränkende Binarität dieser Kategorien (vgl. Scalettaris 2007) zu verdeutlichen haben wir uns für die Nutzung des Sternchen entschieden.

2 Die Bezeichnung Be*Hinderung ist die Übertragung des englischen Begriffs dis*ability und verweist auf die Fluidität der Kategorien disabled („behindert“) und abled („fähig“) und der damit verbundenen Zuschreibung als ‚behindert‘. Der Unterstrich bzw. das hier von uns genutzte Sternchen stehen dabei auch symbolisch für die gesellschaftlichen Barrieren, die Menschen behindern und zu ‚Behinderten‘ machen (vgl. Payk 2019).

teten mit Be*Hinderung vernachlässigt. In diesem Beitrag versuchen wir³ daher Perspektiven zu skizzieren, die einerseits diskriminierende Realitäten abbilden und andererseits Möglichkeiten der Handlungsfähigkeit/Agency von Geflüchteten mit Be*Hinderungen in diesen Bedingungen aufzeigen. Dabei möchten wir darlegen, welche Verständnisse von Vulnerabilität und Agency u.E. geeignet sind, die Situation von Geflüchteten mit Be*Hinderungen zu betrachten und welche Gefahr laufen, mehr Schaden als Nutzen herbeizuführen. Der Arbeitskreis Flucht, Agency und Vulnerabilität stellt in diesem Zusammenhang fest:

„[...] ‚Agency‘ und ‚Vulnerabilität‘ haben Einzug in das Fluchtmigrationsregime, in politische und mediale Debatten, aber auch in pädagogische Hilfesysteme gehalten. Gemein ist beiden Konzepten, dass sie jenseits eines relationalen Verständnisses Gefahr laufen, Handlungsfähigkeit und Verletzlichkeit geflüchteter Menschen als gegebene Eigenschaft zu essentialisieren und den Blick wegzulenken von der Relevanz sozialer Umwelten, die Handlungsfähigkeit und/oder Verletzlichkeit begünstigen und erzeugen können.“ (Netzwerk Fluchtforschung 2020).

Ein solches relationales Verständnis soll daher unseren Blick bei der Betrachtung von Aneignung und dem Transfer von Wissen leiten. Diese verstehen wir als relevante Bewältigungspraktiken, die insbesondere in der Angebundenheit an sozialarbeiterische Akteur*innen immer wieder neu verhandelt werden. Diese Verhandlung verläuft nicht einseitig gerichtet, sondern zirkulär zwischen den Beteiligten: Während Geflüchtete mit angeeignetem Wissen diskriminierende Verhältnisse bewältigen, fordert deren Wissen Sozialarbeitende auf (und heraus), kategoriale Zuschreibungen, scheinbare Selbstverständlichkeiten und arbeitspraktische Haltungen diskriminierungskritisch zu hinterfragen und damit nicht nur als „sanfte Seite des regulierenden Staates“ (Castro Varela 2018, 4) aufzutreten. Es ist anzuerkennen, dass Geflüchtete über Wissen verfügen, das zum Überleben in prekären und/oder illegalisierten Lebensverhältnissen notwendig sind. Daher kann/sollte dieses Wissen nicht oder nur bedingt Einzug in eine sozialarbeiterische Praxis halten, da damit auch immer die Gefahr einhergeht zu einer Verfeinerung und Erweiterung bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse beizutragen. Der Fokus soll hier deshalb auf den (Lern)Potenzialen Sozialer Arbeit liegen, um der-

3 Die Autor:innen dieses Beitrages positionieren sich als Gruppe Forschender mit und ohne Migrationsgeschichte, mit und ohne Be*Hinderungserfahrung sowie mit und ohne Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit. Mit dieser Offenlegung wollen wir kein identitätspolitisches ‚Wir‘ konstruieren. Vielmehr soll dies Lesenden dieses Beitrags erlauben, unsere Denklogiken und Hintergründe als Verbündete gegen strukturelle Diskriminierung einzuordnen, sowie unsere Intention illustrieren, gemeinsam strukturelle Diskriminierung zu analysieren und zu bekämpfen (vgl. Czollek/Perko/Czollek/Kaszner 2019, 37–42). Dazu bedanken wir uns auch bei Nicola Iversen, Julian Ibrahim Jusuf, Pauline Runge und Christian Ghanem für erste Rückmeldungen, Inspirationen und Kritik zu diesem Beitrag.

artige Verhältnisse kritisch zu hinterfragen und die Handlungsfähigkeit von Geflüchteten mit Be*Hinderungen zu (unter-)stützen.

Agency und Vulnerabilität

Agency kann je nach fachlicher oder theoretischer Verortung so viel wie faktische Handlungen mit oder ohne feststellbare Wirkung, eine individuelle Eigenschaft von Menschen, die subjektive Deutung von Handlungsfähigkeit und interaktiv oder diskursiv hervorgebrachte Handlungsermächtigung meinen (vgl. Helfferich 2012, 9-10; Mick 2012, 527). Aus einer relationalen Perspektive (vgl. Emirbayer/Mische 1998) sind hier die letztgenannten Ansätze relevant, die versuchen, Struktur- und Handlungstheorien miteinander zu verknüpfen. Dadurch werden weder sozialdeterministische Ansichten, noch eine, von äußeren Einflüssen abgeschnittene, Autonomie überbetont. Ersteres würde die Wirkung von Strukturen absolut setzen und Individuen keine eigensinnige Handlungsfähigkeit zugestehen. Letztere würden ein verkürztes Verständnis von Agency und ein voraussetzungsreiches Normalitätsmodell darstellen. In Folge dessen kann es zu einer Verweigerung von notwendigen Hilfen kommen, da Individuen unabhängig von ihrer sozialen Position Autonomie zugeschrieben und im Sinne einer Aktivierungslogik an ihre Eigenverantwortung appelliert wird. Hierbei wird vernachlässigt, dass Handlungsfähigkeit unter bestimmten Bedingungen so etwas wie die eigene Lebensbewältigung meint und somit davon abhängt, wie viel Zeit/Energie durch Erfordernisse alltäglicher Lebensbewältigung absorbiert werden. Hier soll Agency nicht als Eigenschaft von Individuen/Gruppen vorausgesetzt, sondern als Moment sozialer Strukturen/Prozesse betrachtet werden, da individuelle Handlungsfähigkeit durch soziale Strukturen gleichzeitig ermöglicht und begrenzt wird (vgl. Scherr 2012, 102–114). Aufgabe einer Untersuchung von Agency ist dann, die sozialen Bedingungen theoretisch und empirisch zu rekonstruieren, die sie aufrechterhalten, ermöglichen oder verhindern. Einerseits werden dadurch Dichotomien zwischen Struktur und Handlung oder Determination und Freiheit aufgehoben. Andererseits wird vermieden, Individuen zu Opfern der Verhältnisse zu stilisieren, ohne ihnen gleichermaßen vorhandene Handlungsfähigkeit zuzuschreiben (vgl. ebd., 113-115).

Im Kontext von Flucht*Migration und Be*Hinderung sind verschiedene Bedingungen für prekäre Lebenssituationen verantwortlich. Diese werden oftmals durch rassistische und ableistische Machtasymmetrien hervorgebracht.⁴ Rassismus stellt hierbei ein Bündel zentrierter und dezentrierter Praxen dar, die spezi-

⁴ Zu Diskriminierungen von Geflüchteten mit Be*Hinderungen vgl. u.a. Frings (2018); Otten (2018); Korntheuer (2020).

fische Subjektpositionen offerieren und zuweisen und kann als Erzeugungsform beschränkter und beschädigter Identitäten betrachtet werden (vgl. Mecheril 2006, 130-133). Ähnliches lässt sich auch über Ableismus und die Herstellung „außerordentlicher Körper“ (Garland-Thomson 2007) sagen. Die Gleichzeitigkeit dieser beiden (und auch weiterer) Unterdrückungsverhältnisse und ihrer wechselseitigen Durchdringung und Verstärkung wird bei Betrachtung der Lebenssituation von Geflüchteten mit Be*Hinderungen besonders deutlich.⁵ Somit ist auch der Vollzug von Agency in großem Maße abhängig von strukturellen Faktoren. Es stellt sich aber nicht nur die Frage, welche Bedingungen die Realisierung von Agency einschränken oder verhindern, sondern auch, welche Alternativen denkbar/praktizierbar wären (und durch Soziale Arbeit gefördert und unterstützt werden können). Dafür braucht es nach Mecheril (2006) neben einer allgemeinen Betrachtung repressiver Verhältnisse immer auch eine differentielle Betrachtung, um das Wirken machtvoller Strukturen zu untersuchen und zu zeigen, wie Menschen ein würdiges und sicheres Leben ermöglicht, einschränkt oder verwehrt wird (vgl. ebd., 130-133).

Eine solche Betrachtungsweise von Handlungsfähigkeit legt auch eine Auseinandersetzung mit Vulnerabilität nahe, da diese die Möglichkeit beschreibt, dass Menschen Leid und Verletzungen erfahren. An sich lässt sich Vulnerabilität als eine Grundbedingung des Menschseins begreifen, da Menschen vulnerable Wesen sind, die verletzlich, verletzbar und sterblich sind. Gleichzeitig ist es jedoch einleuchtend, dass das Risiko tatsächlich verletzt zu werden oder auch nur davon bedroht zu sein, sehr ungleich verteilt ist (vgl. Janssen 2018, 143). Diesen Umstand führt uns aktuell die Covid-19-Pandemie sehr eindrücklich vor Augen. In diesem Zusammenhang haben sowohl der Rat für Migration (vgl. Karakaşoğlu/Mecheril 2020) als auch Handicap International (vgl. 2020) auf allgemeine sowie auf spezifische und strukturell hervorgebrachte Vulnerabilitäten aufmerksam gemacht und den Schutz der Betroffenen eingefordert. Dabei wird auch deutlich, dass Vulnerabilität keine Eigenschaft von Personen beschreibt, sondern sich vielmehr aus einem Zusammenspiel negativer wie positiver Faktoren ergibt. Vulnerabilität umfasst damit tatsächliche und potentielle Risiken, aber auch Ressourcen und Bewältigungsstrategien und soll daher ebenfalls als eine relationale Kategorie angesehen werden (vgl. Burghardt/Dziabel/Höhne et al. 2017, 19). Aus diesem Grund sind auch Menschen mit Be*Hinderungen nicht per se vulnerabler als andere, sondern werden dies erst durch eine Reihe von sozialer und umweltbedingter Faktoren, die Be*Hinderungen relevant und sichtbar machen. Scully (2014, 207-209) unterscheidet deshalb zwischen inhärenter (z.B. direkten körperlichen Beeinträchtigungen), kontingenter (z.B. Barrieren, die Teilhabe erschweren/ver-

5 Zu einer intersektionalen Betrachtung von Flucht*Migration und Be*Hinderung vgl. u.a. Amirpur (2016); Pisani/Grech (2015); Stienstra/Nyerere (2016), Lätzsch/Shah Hosseini/Mehring (2021)

hindern und prinzipiell aufhebbar sind) sowie zugeschriebener Vulnerabilität. Sie zeigt auf, dass Menschen mit Be*Hinderungen häufig eine außerordentliche Vulnerabilität zugeschrieben wird, die sie als passiv, schwach oder hilflos darstellt und sie nicht bzw. kaum eigensinnig und handlungsfähig erscheinen lässt. Eine solche Perspektive trug historisch (und auch aktuell) dazu bei, Menschen mit Be*Hinderungen zu entmündigen und sie von Teilhabe und elementaren Bürger*innenrechten auszuschließen.

Die Betrachtung von Vulnerabilität in Bezug auf Flucht und Be*Hinderung scheint auch deshalb sinnvoll, weil das Konzept in diesem Kontext häufig explizit oder implizit aufgegriffen wird. So werden etwa Geflüchtete mit Be*Hinderungen in der sog. EU-Aufnahmerichtlinie (2013/33/EU)⁶ neben Kindern, Opfern von Gewalt und weiteren Gruppen als „schutzbedürftige Personen“ (Artikel 21 und 22) angesehen. Seit 2016 wurden zahlreiche Handreichungen, Schutzkonzepte und ähnliches entwickelt, um einen besseren Gewaltschutz oder stärkere Gleichberechtigung für sog. besonders Schutzbedürftige zu erreichen. Gleichzeitig sind diese rechtlich meist unzureichend kodifiziert und verbleiben auf der Ebene von Handlungsempfehlungen, die bei der praktischen Umsetzung großen Auslegungsspielraum bieten und wenig verbindlich sind (vgl. Elle/Hess 2020). Auch Rasuly-Paleczek (2020, 55) stellt fest, dass der Vulnerabilitätsbegriff im operativen Flüchtlingschutz geradezu omnipräsent ist, es aber gleichzeitig keinen Konsens darüber gibt, „wer genau als vulnerabel gelten soll“. Zudem verweist sie darauf, dass auf der Ebene der Repräsentation bestimmte Gruppen von Geflüchteten in einer Art „pure victimhood“ oder „bare humanity and extreme vulnerability“ dargestellt werden und dadurch als Adressat*innen und passive Empfänger*innen von Hilfe hervorgebracht werden (vgl. ebd., 47). In einer solchen Konfiguration wird Geflüchteten oftmals mit Barmherzigkeit und Mildtätigkeit begegnet, wie z.B. eine Vielzahl von Spendensammlungen verdeutlicht (vgl. Dialogforum Hamburg (o.J.)). Die dabei entstehende Situation ist facettenreich: Einerseits erleben Betroffene konkrete Hilfen, andererseits werden staatliche Versorgungslücken verschleiert. Somit läuft die notwendige Problematisierung dieser Lücken Gefahr hinter einen „unreflektierten Humanismus“ (Castro Varela 2018, 11) der Spender*innen zurückzutreten. Gleichzeitig werden Abstufungen vorgenommen und eine Art „Leidenshierarchie“ etabliert, angesichts derer Ansprüche und Bedürftigkeit („deservingness“) geprüft werden. Für diese scheint es jedoch keine stringenten Kriterien zu geben, so dass, wie Rasuly-Paleczek (2020, S. 47f.) in Bezug auf die Situation im Moriacamp auf Lesbos ausführt, tatsächlicher Schutz von Zufall abhängt und Geflüchtete miteinander darum ‚konkurrieren‘ müssen. Die Darstellung von Geflüchteten als hilfsbedürftige Opfer hat weitreichende Fol-

6 Die Richtlinie legt fest, wie Personen, die in der EU internationalen Schutz beantragen, aufzunehmen sind und war bis zum 20.06.2015 von den Mitgliedsstaaten in nationales Recht umzusetzen.

gen, da sie nicht als politisch handlungsfähige Subjekte in Erscheinung treten⁷ und Interventionen sowie die Anhäufung von Kontrollwissen über diese Gruppe legitimiert werden. Dabei wird die Vulnerabilität essentialisierend und exotisierend genutzt und knüpft an koloniale Narrative (vgl. Elle/Hess 2020, 324–326 und Rasuly-Paleczek 2020, 48f.). Dieser Umstand wird in einigen Forschungen inzwischen verstärkt problematisiert. Dabei wird auch darauf verwiesen, dass im Globalen Norden verschiedene Mechanismen die Handlungsfähigkeit und Resilienzen Geflüchteter aushöhlen und damit Vulnerabilitäten erzeugen und aufrechterhalten. Darunter fallen u.a. Praktiken der ‚Grenzsicherung‘, immer restriktiverer Asyl- und Migrationspolitiken sowie die Zunahme rassistischer Diskurse und Handlungsweisen (vgl. Rasuly-Paleczek 2020, 49).

All dies verdeutlicht die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels auf Strukturen, Praktiken und Diskurse, die Vulnerabilitäten erzeugen, aktualisieren und/oder relevant machen (vgl. auch Burghardt/Dziabel/Höhne et al. 2017, 12–13) und damit Handlungsfähigkeit einschränken und verhindern. Dadurch können die diskriminierenden und verletzenden Bedingungen, denen Geflüchtete mit Be*Hinderungen ausgesetzt sind, eine angemessene Berücksichtigung finden und die paradoxen Effekte aufgezeigt werden, die mit (der Zuschreibungen von) Vulnerabilität einhergehen können.

Vom Navigieren in verletzenden Verhältnissen

Geflüchtete mit Be*Hinderung treffen auf besonders restriktive Rahmenbedingungen. Die angewandten Strategien, um in diesen Verhältnisse agieren zu können, erscheinen dabei interdependent: Einerseits tragen sie dazu bei, bestimmte ‚Label‘ und damit verbundene Problematiken zu verstetigen. Andererseits erscheinen diese Verstetigungen in vielen Fällen als einzige Möglichkeit, um einen Zugang zu Leistungen zu ermöglichen oder Änderungen hinsichtlich der Unterbringungssituation herbeizuführen. Entscheidungen in privatesten Sphären des Alltags zu verhandeln (z.B. das Essen in einer Sammelunterkunft nicht im Speisesaal, sondern auf dem Zimmer zu essen) wird nur dann möglich, wenn eine als relevant anerkannte Begründung (z.B. ein Attest über eine Beeinträchtigung) den Sozialarbeiter*innen in den Unterkünften vorgelegt und als ausreichend akzeptiert wird. Zudem wird den betroffenen Personen früh vermittelt, dass sie keinerlei Kontrolle über ihren Wohnort (bspw. Zuteilung zu bestimmten Kommunen) sowie ihre Wohnsituation (bspw. Unterbringung in Mehrbettzimmern) besitzen. Diesbezüg-

7 Eine kritische Betrachtung zum „strategischen Nutzen“ von (Vulnerabilitäts-) Labeln durch Betroffene (und seiner Beschränkungen und damit verbundenen Risiken) findet sich u.a. bei Huschke (2014); Quesada (2012); Otten (2019).

lich realisieren die Betroffenen, dass das Nachweisen von ‚Schützbedürftigkeit‘ sowie ‚Vulnerabilität‘ zentral dafür ist, einer passenderen Unterkunft zugewiesen werden zu können. Dies geschieht häufig über ärztliche Atteste, die deshalb in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielen. Wie Fassin und D’Halluin (2005) darlegen, sind solche Dokumente im Kontext Flucht mehr als nur einfache medizinische Gutachten. Als ‚ultimate evidence‘ hängt teilweise die gesamte Existenz von Geflüchteten davon ab. Dass in vielen dokumentierten Einzelfällen jedoch selbst das nicht ausreicht, zeigt ein Beispiel aus unseren empirischen Arbeiten: Eine Familie mit einem Kind mit Be*Hinderung lebte in einer Unterkunft für ‚besonders Schutzbedürftige Geflüchtete‘. Das Kind sollte in wenigen Tagen die Möglichkeit bekommen mit dem Schulbesuch zu beginnen. Weil die Familie sich in einem sog. Dublinverfahren befand, lebte sie in permanenter Angst vor Abschiebung. Um das zu verhindern, unterstützten die Sozialarbeiter*innen die Familie dabei, die notwendigen medizinischen Dokumente bei den Behörden vorzulegen. Dennoch wurde die Familie in einer Nacht und ohne Vorankündigung abgeschoben. Dies verdeutlicht, welche absoluten Grenzen der Handlungsfähigkeit durch diese maximalrestriktive Abschiebungspraxis gesetzt werden.

Das Navigieren in diesem System stellt sich dabei vielerorts als anspruchsvoll dar. Spätestens seit der Einführung der als staatlichen (und als unabhängig bezeichneten) Asylverfahrensberatung gemäß § 12a Asylgesetz (AsylG), die durch Angestellte des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) durchgeführt werden soll, zeigt sich die Herausforderung, zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Angeboten unterscheiden zu können. Die Versäulung der sozialarbeiterischen Angebote entlang der Bereiche Flucht*Migration einerseits und Be*Hinderung andererseits erschwert darüber hinaus das Auffinden unterstützender Angebote. Diese Segmentierung der Hilfesysteme stellt sich selbst für die Sozialarbeitenden als eine Herausforderung dar, weil sie sich mit unübersichtlichen strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen konfrontiert sehen (vgl. Korntheuer 2020). Unsere ersten empirischen Ergebnisse deuten an, dass sich Geflüchtete in dieser Unübersichtlichkeit vor allem durch Einbezug persönlicher Kontakte orientieren. Familie, Freund*innen und andere Bezugspersonen, die bereits im System navigieren konnten, treten dabei als Unterstützende auf. Diese Unterstützung geht nicht notwendigerweise mit einem längeren Aufenthalt in Deutschland einher, sondern zeigt sich eher durch kontinuierliche Wissensaneignung, die sie zu Expert*innen in diesem Bereich macht und somit auch eine *Teilgabe*⁸ als ‚Ressourcenpersonen‘ ermöglicht. Das Gleiche betrifft auch Kontaktpersonen entlang verschiedener, von Diskriminierung betroffenen Communities, die ebenfalls ihr Wissen über die

8 Der Begriff „Teilgabe“ soll Aktivität statt Passivität hervorheben. Mit diesem Begriff meinen wir eine Versprachlichung der vielen relevanten Beiträge von Menschen die be*hindert werden und die oftmals unsichtbar gemacht werden (Schäfferling 2018, 237).

sozialarbeiterische Infrastruktur vor Ort, über hilfreiche und weniger hilfreiche Anwält*innen oder über andere Unterstützungsformen weitergeben. Es wird dabei deutlich, dass zwei Dimensionen von Wissen in diesem Rahmen sowohl für die Geflüchtete mit Be*Hinderung als auch für die Sozialarbeiter*innen wichtig sind. Auf der institutionellen Ebene verfügen die Sozialarbeiter*innen je nach Arbeitsfeld über bestimmte fachliche Kompetenzen, die sie als Träger*innen von „deklarativem Wissen“ (Brühwiler/Hollenstein/Affolter et al. 2017, 211) auszeichnen. Auf der individuellen Ebene verfügen Geflüchtete mit Be*Hinderung, z.B. durch die Kontaktpersonen oder durch selbst gesammelte Erfahrungen über Wissen, wie sie in diesem von Ausschlüssen gekennzeichneten System navigieren können. Dieses sog. „prozedurale Wissen“ (ebd., 212) kann beispielsweise je nachdem welche Beratungen zugänglich sind, oder wie gut Netzwerke aufgebaut werden können, variieren. Die Bewältigungspraktiken, die es erlauben, in dieser Unübersichtlichkeit zu navigieren, scheinen jedoch stark mit der Aneignung dieses Wissens zusammenzuhängen.

Die Rolle Sozialer Arbeit: Zwischen Ressourcen, Reflexivität und (Re)Politisierung

Wird die Aneignung von Wissen als zentrale Überlebensstrategie Geflüchteter mit Be*Hinderung betrachtet, bekommt dies im Kontext von Sozialer Arbeit besondere Bedeutung. An der Schnittstelle Flucht und Be*Hinderung werden Personen derzeit vom Zugang zu notwendigen Informationen ausgeschlossen, da Informationen von staatlichen und nichtstaatlichen Institutionen nur in unverständlichen Formen vorliegen, beratende Institutionen nicht barrierefrei oder mehrsprachig sind und Geflüchtete, die be*hindert werden, von Akteur*innen im Kontext Asyl strukturell ausgeblendet werden (vgl. Lätzsch/Bült 2021). Der Code of Ethics der National Association of Social Workers (NASW) verdeutlicht in diesem Zusammenhang die Rolle Sozialer Arbeit: „Social workers strive to ensure access to needed information, services, and resources; equality of opportunity; and meaningful participation in decision making for all people“ (NASW 2017). Auch ist in Artikel 9 des „Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (Artikel 9, Abs.1 lit. f. UN-BRK) die Zugänglichkeit zu Informationen als zentraler Bestandteil einer selbstbestimmten und gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Be*Hinderung verankert. Von diesen Regelungen sind auch Geflüchtete nicht ausgenommen (vgl. Otten 2018, 97). Eng damit verknüpft ist die Förderung des Selbstbestimmungsrechts, das ebenso in den ethischen Grundprinzipien Sozialer Arbeit verankert ist (vgl. IFSW 2018). Im Kontext Flucht*-Migration und Be*Hinderung bleibt in der Sozialen Arbeit jedoch oftmals der

damit verbundene emanzipatorische Handlungsraum verschlossen. Im Gegenteil, es erscheint häufig geradezu notwendig, Vulnerabilitätszuschreibungen zu übernehmen, da scheinbar erst durch diese Markierungsprozesse kleinste Verbesserungen der Lebenssituation zu erreichen sind. Damit werden jedoch die systemimmanenten vulnerabilisierenden Strukturen verstetigt und eine Differenzierung hergestellt, zwischen denjenigen Geflüchteten, die als ausreichend vulnerabel und bedürftig erscheinen und denjenigen, die das Asylregime scheinbar in seiner ganzen Härte ertragen können und müssen. Durch ihre Mitarbeit ermöglicht die Soziale Arbeit damit zwar einerseits konkrete Verbesserungen für Einzelne. Andererseits ist sie gleichzeitig durch die Zuhilfenahme der systemimmanenten Spielräume daran beteiligt, die Manifestierung kategorialer Uneindeutigkeiten zu wirkmächtigen und scheinbar eindeutigen Labels voranzutreiben. Insbesondere das einseitige Rekurrenieren auf Vulnerabilitätszuschreibungen vernachlässigt dabei die Relevanz von Bewältigungspraktiken, suggeriert Hilflosigkeit und dockt an ein medizinisch-individuelles Modell von Be*Hinderung an (vgl. Yeo 2020). Um diese Zuschreibung zu vermeiden, erscheint es notwendig, Bilder von Geflüchteten als passive Hilfeobjekte zu dekonstruieren. Dabei ist zumindest auch die Aneignung von Wissen über „[die] Formen der Alltagsbewältigung, ihr soziales Umfeld, [...] aber auch ihre bisherige Leidens- wie Befreiungs(versuchs)geschichte“ (Staub-Bernasconi 2008, 13) als eine Ausbildungsaufgabe für die Soziale Arbeit zu verstehen. Deutlich wird darin der Anspruch, reflexiv mit den professionsethischen Widersprüchlichkeiten, die Sozialarbeitende in der Ausgestaltung ihrer Angebote und der eigenen Rolle im Schnittfeld Flucht und Be*Hinderung vorfinden, umzugehen. Um den mit dem Vulnerabilitätsetikett einhergehenden Zuschreibungen an der Schnittstelle Flucht*Migration und Be*Hinderung zu begegnen, muss das Einnehmen o.g. Bewältigungsperspektiven jedoch nicht nur, wie Staub-Bernasconi schreibt, als Ausbildungsaufgabe, sondern auch in Hinsicht auf die konkrete Umsetzungspraxis Sozialer Arbeit Verankerung finden (2008, 13-14).

Dies stellt die Akteur*innen Sozialer Arbeit vor komplexe Fragstellungen: Wie kann die Soziale Arbeit in einem Feld agieren, in dem ihre Intervention oftmals so dringend notwendig erscheint und gleichzeitig der damit einhergehenden Zuschreibung Geflüchteter mit Beeinträchtigung als vulnerabel und hilfsbedürftig kritisch begegnet werden muss? Wie kann dies geschehen, ohne im selben Moment auf die immanenten Logiken eines Asylregimes zurückgreifen zu müssen und dieses damit zu legitimieren? Diese Fragen wirken in ihrer Komplexität zunächst erdrückend. Dennoch sieht Castro Varela (2018, 19) in einem kritischen Be- und Hinterfragen der Profession eine Revitalisierung derselben: „Die Soziale Arbeit muss diese Herausforderung annehmen und einen ethischen Aktivismus beflügeln, der sich Regierungsdenken verweigert und stattdessen dekonstruktiv die eigene Disziplin, ihr Wissen und ihre Praxen zur Disposition stellt“. Perko

(2013, 236) schlägt für eine solche Re(politisierung) Sozialer Arbeit eine Orientierung an den paradigmatischen Grundprinzipien von *social justice* vor. Die damit verbundene Suche nach Alternativen und Handlungsoptionen kann dabei nicht ohne Anerkennung der Befreiungsgeschichten, der Alltagsbewältigungspraktiken und des Wissens Geflüchteter mit Beeinträchtigung unter Berücksichtigung derjenigen Strukturen stattfinden, die die Aneignung von Wissen verhindern. Im Sinne eines Verbündet-Seins (vgl. Czollek/Perko/Czollek et al. 2019, 40) verstehen wir Soziale Arbeit im Kontext von Flucht und Be*Hinderung daher notwendigerweise als einhergehend mit einem reflektierten Selbstverständnis als ‚facilitator of knowledge‘. In einem solchen Verständnis soll Platz für geteiltes Lernen entstehen, um die scheinbaren Eindeutigkeiten Sozialer Arbeit zu hinterfragen und die hegemonialen Denklogiken herauszufordern, in die die Arbeitspraxis verwoben ist. ‚Facilitating Knowledge‘ zielt dabei auf die Schaffung geteilter Lernprozesse ab und sieht die in der Sozialen Arbeit Tätigen in der Rolle der Lernenden und Bereitstellenden, die ihre Privilegien und Ressourcen in diese Räume einbringen, diese aber nicht konstitutiv füllen. Vielmehr könnte so der Versuch gewagt werden, Prozesse von Selbstermächtigung und Kollektivität zu priorisieren, allerdings ohne dabei die oftmals notwendige Aufklärung und Beratung der Betroffenen vulnerabilisierender Strukturen zu negieren. Für Lernende in sozialarbeiterischer Ausbildungs-, als auch Ausführungspraxis geht dieses Verständnis von ‚facilitating knowledge‘ einher mit Selbstreflexion (vgl. ebd., 42) und der Anerkennung Geflüchteter mit Beeinträchtigung als „Diskurspartner“ (vgl. Castro Varela 2018, 3). Soziale Arbeit des Globalen Nordens könnte damit versuchen, ihre Dominanz in Wissensproduktion und Theoriebildung zu hinterfragen und ihren Legitimitäts- und Universalitätsanspruch zu dekonstruieren, wie Meekosha (2011) bereits für die Disability Studies anregt. Auch El-Lahib (2017, 644–645) fordert solche neuen Formen der Kollaboration und verdeutlicht:

„Doing so would help us articulate theories that bridge between North and South and allow practitioners and scholars to adapt them to their specific contexts and utilize them to improve the living conditions of marginalized social groups, which is important for social justice-oriented social work.“

Weil Soziale Arbeit an der Schnittstelle Flucht und Be*Hinderung oftmals als Mit-Konstrukteur*in von Abhängigkeiten auftritt, erlangt ein solches Verständnis nicht nur eine ethisch-politisierte, sondern auch eine arbeitspraktische Bedeutung, denn teilweise kommen die sozialarbeiterischen Unterstützungssettings unerwartet zum Abbruch und bestehen selten langfristig. Für diese Abbrüche können bspw. Veränderungen durch asylrechtliche Regelungen (bspw. Umverteilung in andere Kommunen), Veränderungen im individuell-persönlichen Bereich bei den Unterstützten (bspw. Kündigungen von sozialarbeiterischem Bezugspersonal) oder strukturell begründete Veränderungen (bspw. Auslauf projektbezogener

Finanzierungen) verantwortlich sein. Wenn Soziale Arbeit neue Konzepte für Wissensbündelung schaffen kann, werden damit auch Wissensverbünde hergestellt, in denen Wissen kollektiv verfügbar gemacht werden kann und nicht in den Arbeitspraktiken der professionell Tätigen verbleibt. Somit sind Einzelne weniger stark der Gefahr ausgesetzt, dass mit dem Wegfall sozialarbeiterischer Unterstützung auch der Zugang zu Hilfestrukturen (bspw. Information über und Begleitung zu medizinischen und rechtlichen Versorgungs- und Beratungsstrukturen) zusammenbricht. Dass in diesen Umständen, in denen Geflüchtete in ihrem Zugang zu Informationen und Wissen be*hindert werden, diese trotzdem verschiedene Formen von Wissen erwerben, akkumulieren und verbreiten, verdeutlicht ihre „Überlebenskunst“ (Seukwa 2006) auch in diesen Verhältnissen. Eine Wahrnehmung dieser Überlebenskunst kann eine Soziale Arbeit auszeichnen, die nicht versucht, Vulnerabilitätskonstruktionen zu übernehmen und mit diesen zu arbeiten, sondern diejenigen Strukturen kollaborativ zu bearbeiten versucht, die Vulnerabilität erst erzeugen.

Fazit

Die komplexen und oftmals prekären Lebenssituationen von Geflüchteten mit Be*Hinderungen werden in hohem Maße durch strukturelle Diskriminierungen beeinflusst und hervorgebracht. Eine zugeschriebene besondere Vulnerabilität dieser Personengruppe lässt dies jedoch häufig außer Acht und hat wohl auch deshalb Mühe, das Versprechen einer bedarfsgerechten Versorgung und wirksamer Schutzmaßnahmen einzulösen. Gleichzeitig kommt es zu einer historisch leider allzu vertrauten Situation, in der Menschen mit Be*Hinderungen, genauso wie Menschen mit Fluchterfahrung als hilflose Opfer dargestellt werden, denen mit Barmherzigkeit und Mildtätigkeit begegnet wird. Eine Soziale Arbeit an der Schnittstelle Flucht und Be*Hinderung, die ihre eigene Eingebundenheit in oben dargestellte Praxen nicht reflektiert und problematisiert läuft daher zumindest Gefahr, Denkmuster zu reproduzieren, die durch den unermüdlichen Kampf der Akteur*innen der Behindertenbewegung, sowie durch postkoloniale und feministische Interventionen kritisiert wurden. Geflüchtete, die be*hindert werden, können so nicht als Träger*innen unveräußerlicher Rechte auftreten, sondern werden einmal mehr in Abhängigkeit positioniert. Deshalb sollten eben nicht (nur) die Wirkungen, sondern (vor allem) die Ursachen dieser Abhängigkeiten im Fokus stehen. Morris stellt dazu fest: „We should be campaigning to remove the policies and practices which create vulnerability, not using the term as a qualification for support“ (2015, o.S.). In diesem Zusammenhang sehen wir die Aufgabe Sozialer Arbeit vor allem darin, dass sie strukturelle Diskriminierungen

ernstnimmt und wie Castro Varela schreibt „ethische Praxen fordert“ (2018, 13). So könnte Soziale Arbeit ihre affektiven Denkmuster, die oftmals an Mitleid und Barmherzigkeit anschließen, hinterfragen und den gesellschaftlich tief eingewoben diskriminierenden Strukturen und Praxen mit „einen langen Atem und [der] Fähigkeit zu abstraktem Denken“ (ebd.) begegnen. Die Anerkennung der vorhandenen Ressourcen sowie des Wissens von Geflüchteten mit Be*Hinderung ist dabei ein Ansatzpunkt.

Literaturverzeichnis

- Amirpur, D. (2016): Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript Verlag.
- Brühwiler, C.; Hollenstein, L.; Affolter, B.; Biedermann, H. & Oser, F. (2017): Welches Wissen ist unterrichtsrelevant? In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 7 (3), 209-228.
- Burghardt, D.; Dziabel, N.; Höhne T.; Dederich, M.; Lohwasser, D.; Stöhr, R. & Zirfas, J. (2017): Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Castro Varela, M. d. M. (2018): „Das Leiden der Anderen betrachten“. Flucht, Solidarität und Postkoloniale Soziale Arbeit. In: J. Bröse, S. Faas & B. Stauber (Hrsg.): Flucht. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 3-20.
- Czollek, L. C.; Perko, G.; Czollek, M. & Kaszner, C. (2019): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen (2. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.
- Dialogforum Hamburg (o.J.): Geflüchtete mit Behinderung. Online unter: <https://www.hamburg.de/dialogforen/4974700/gefluechtete-mit-behinderung/>.
- El-Lahib, Y. (2017): Theoretical dimensions for interrogating the intersection of disability, immigration and social work. In: International Social Work, 60 (3), 640-653.
- Elle, J. & Hess, S. (2020): Asyl und Geschlecht: Dynamiken und Fallstricke des Vulnerabilitätsparadigmas. In: F. von Harbou & J. Markow (Hrsg.): Philosophie des Migrationsrechts. Tübingen: Mohr-Siebeck, 317-342.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998): What Is Agency? In: American Journal of Sociology, 103 (4), 962-1023.
- Europäisches Parlament und Rat (2013): Richtlinie 2013/33/EU zur Festlegung von Normen für die Aufnahme von Personen, die internationalen Schutz beantragen. In: Amtsblatt der Europäischen Union, 96-116.
- Fassin, D. & D'Halluin, E. (2005): The Truth from the Body: Medical Certificates as Ultimate Evidence for Asylum Seekers. In: American Anthropologist, 107 (4), 597-608.
- Frings, D. (2018): Diskriminierungsschutz für Geflüchtete. Praxisnahe juristische Interventionen zum menschenrechtlichen Diskriminierungsschutz für Geflüchtete. Köln: Der Paritätische NRW/Projekt Kompass F.
- Garland-Thomson, R. (2007): Extraordinary bodies. Figuring physical disability in American culture and literature. New York: Columbia Univ. Press.
- Handicap International (2020): Geflüchtete Menschen mit Behinderung bedarfsgerecht unterbringen. Schutzbedarfe identifizieren. Online unter: https://www.hi-deutschland-projekte.de/crossroads/wp-content/uploads/sites/3/2020/12/gefluechtete-menschen-mit-behinderung-angemessen-unterbringen_mit-logos.pdf.

- Helfferrich, C. (2012): Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuch einer Kartierung von Agency-Konzepten. In: S. Bethmann; C. Helfferrich; H. Hoffmann & D. Niermann (Hrsg.): *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim: Beltz Verlag, 9-39.
- Huschke, S. (2014): Performing deservingness. Humanitarian health care provision for migrants in Germany. In: *Social science & medicine*, 120 (1982), 352-359.
- IFSW (2018): *Global Social Work Statement of Ethical Principles*. Online unter: <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/>.
- Janssen, A. (2018): Verletzbarke Subjekte. Grundlagentheoretische Überlegungen zur *conditio humana*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2020): Stellungnahme: Sars-CoV-2 und die (un)gleiche Vulnerabilität von Menschen. Online unter: <https://rat-fuer-migration.de/2020/04/14/sars-cov-2-und-die-ungleiche-vulnerabilitaet-von-menschen/>.
- Kodalak, M./Howden, D. (2018): The Vulnerability Contest. In: *News Deeply*. Online unter: <https://deeply.thenewhumanitarian.org/refugees/articles/2018/10/17/the-vulnerability-contest>.
- Korntheuer, A. (2020): Intersektionale Ausschlüsse am Schnittpunkt Flucht und Behinderung: Erste Analysen in der Landeshauptstadt München. In: *Zeitschrift für Inklusion* (3). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/538>.
- Lätzsch, C. & Bült, J. (2021): „Ich hatte keine Ahnung, was da passiert“. Zugang zur Asylverfahrensberatung für Geflüchtete mit Beeinträchtigung. In: *Asylmagazin*, (1-2), 16-23.
- Lätzsch, C.; Shah Hosseini, N. & Mehring, P. (2021): Schlaglichter und Implikationen internationaler Forschung zur Schnittstelle Flucht*Migration und Be_hinderung. In: M. Bach, L. Narawitz, J. Schroeder, M. Thielen & N.-M. Thönneßen (Hrsg.): *FluchtMigrationsforschung im Widerstreit. Über Ausschlüsse durch Integration*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, 99-116.
- Mai, M. (2017): Eine fast heile Welt. Flucht mit Behinderung. Online unter: <https://taz.de/Flucht-mit-Behinderung!/5453955/>.
- Mecheril, P. (2006): Das un-mögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnispolitische Brille der Cultural Studies. In: H. Keupp & J. Hohl (Hrsg.): *Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne*. Bielefeld: transcript Verlag, 119-142.
- Meekosha, H. (2011): Decolonising disability: thinking and acting globally. In: *Disability & Society*, 26 (6), 667-682.
- Mick, C. (2012): Das Agency-Paradigma. In: U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, 527-541.
- Morris, J. (2015): Please don't talk about the "most vulnerable". Online unter: <https://jennymorris.net.blogspot.com/2015/09/please-dont-talk-about-most-vulnerable.html>.
- NASW (2017): *Read the Code of Ethics*. Approved by the 1996 NASW Delegate Assembly and revised by the 2017 NASW Delegate Assembly. Online unter: <https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics/Code-of-Ethics-English>.
- Netzwerk Fluchtforschung (2020): *AK Flucht, Agency und Vulnerabilität*. Online unter: <https://fluchtforschung.net/ak/flucht-agency-und-vulnerabilitat/>.
- Otten, M. (2018): Flucht, Behinderung und Inklusion: Wechselwirkungen und Widersprüche der Policy Regime und der professionellen Sozialen Arbeit. In: M. Pfaller-Rott; E. Gómez-Hernández & H. Soundari (Hrsg.): *Soziale Vielfalt. Internationale Soziale Arbeit aus interkultureller und dekolonialer Perspektive*. Springer Fachmedien Wiesbaden, 89-114.
- Otten, M. (2019): Partizipative Forschung zur Teilhabe von geflüchteten Menschen mit Behinderung. In: V. Kломann; N. Frieters-Reermann; M. Genenger-Stricker & N. Sylla (Hrsg.): *Forschung im Kontext von Bildung und Migration*. Wiesbaden: Springer VS, 181-194.

- Payk, K. (2019): Hä? Was bedeutet be_hindert? Unser Glossar gegen die Panik vor Wörtern. Diesmal: be_hindert. In: Missy Magazine (1). Online unter: https://missy-magazine.de/blog/2019/03/12/hae-was-bedeutet-be_hindert/.
- Perko, G. (2013): Social Justice – eine (Re)Politisierung der Sozialen Arbeit. In: R. Großmaß & R. Anhorn (Hrsg.): *Kritik der Moralisierung. Theoretische Grundlagen – Diskurskritik – Klärungsvorschläge für die berufliche Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, 227-239.
- Pisani, M. & Grech, S. (2015): Disability and Forced Migration: Critical Intersectionalities. In: *Disability & the Global South*, 2 (1), 421-441.
- Quesada, J. (2012): Special issue part II: Illegalization and embodied vulnerability in health. In: *Social science & medicine*, 74 (6), 894-896.
- Rasuly-Palczek, G. (2020): Die vielen Facetten der Vulnerabilität im Kontext von Flucht und Asyl. In: J. Kohlbacher & M. Six-Hohenbalken (Hrsg.): *Vulnerabilität in Fluchtkontexten*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaft, 33-66.
- Scalettaris, G. (2007): Refugee studies and the international refugee regime: a reflection on a desirable separation. In: *Refugee Survey Quarterly*, 26 (3), 36-50.
- Schäfferling, S. (2018): Auf der Suche nach der „TIPI-Kompetenz“ –. Eine differenzreflexive Betrachtung der Partizipation von Menschen mit psychischen Erkrankungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. In: S. Blemetsrieder, K. Maar; J. Schmidt & A. Tsirikiotis (Hrsg.): *Partizipation in sozialpsychiatrischen Handlungsfeldern. Reflexionen & Forschungsbericht*. Esslingen: Hochschule Esslingen, 216-249.
- Scherr, A. (2012): Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. In: S. Bethmann; C. Helfferich; H. Hoffmann & D. Niermann (Hrsg.): *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, 99-121.
- Scully, J. L. (2014): Disability and Vulnerability. On Bodies, Dependence, and Power. In: C. Mackenzie, S. Dodds & W. A. Rogers (Hrsg.): *Vulnerability. New essays in ethics and feminist philosophy*. New York: Oxford University Press, 204-221.
- Seukwa, L. H. (2006): *Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien*. Münster: Waxmann Verlag.
- Staub-Bernasconi, S. (2008): Menschenrechte in ihrer Relevanz für die Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Oder: Was haben Menschenrechte überhaupt in der Sozialen Arbeit zu suchen. In: *Widersprüche*, 28 (107), 9-32.
- Stienstra, D. & Nyerere, L. (2016): Race, Ethnicity and Disability: Charting Complex and Intersectional Terrains. In: S. Grech & K. Soldatic (Hrsg.): *Disability in the global south. The critical handbook*. Cham, Switzerland: Springer, 255-268.
- Unslieber, S. (2017): Das Rätsel um Schabas Al-Aziz' Tod. Flüchtlinge in Sachsen. Online unter: <https://taz.de/Fluechtlinge-in-Sachsen/!5422411/>.
- Yeo, R. (2020): The regressive power of labels of vulnerability affecting disabled asylum seekers in the UK. In: *Disability & Society*, 35 (4), 676-681.

III Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen in schulischen und medizinischen Handlungsfeldern

Diversitätskompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern

Analysen institutioneller Strukturen

**Diversitätskompetenz in medizinisch-therapeutischen
Handlungsfeldern**

Thomas Eppenstein

Pädagogische Kompetenzen im ‚Zwischen‘: Interkulturell, intersektionell, interreligiös, inklusiv

- *Hauptsache ist, sich verständlich zu machen... Und dann ist da noch der Kontext...*
 - *Was ist denn das?*
 - *Die Situation in der man sich befindet. (...)*
 - *Mein Kontext ist, wie du sagst der Garten.*
 - *Genau. Wenn du sagst: >was für ein Salat!< , dann weiß ich, weil du es bist, dass von einem richtigen Salat die Rede ist. Aber wenn jemand mir dasselbe in meinem Atelier sagt, verstehe ich:>Was für ein Durcheinander!< Die Wörter sind dieselben, aber der Kontext hat sich geändert...*
 - *Danke Herr Lehrer! Und was sagt Dir das Wort >Suppe<?*
- (Cueco, Henri (dt. Ausgabe 2011): Dialog mit meinem Gärtner. Frankfurt am Main: Schöffling & Co. S.80,81)

Einleitung: Heterogenität im Eimer?

Die Frage nach Kompetenzen in pädagogischen Arrangements, die sich durch Heterogenität und intersektionelle Differenzierungen zwischen den beteiligten Akteur*innen ausweisen, verspricht die Einlösung eines Versprechens: Wenn erst die Frage nach Kompetenzen beantwortet sei, so die Erwartung, scheint das Versprechen von Chancengerechtigkeit und einem Bildungserfolg unabhängig von durch Differenzmarkierungen präjudizierten Ergebnissen möglich. Mit ‚Kompetenz‘ soll der Komplexität der Sache zu Leibe gerückt werden, wobei im wörtlichen Sinne der Leib, hier die Körper von konkreten Personen in ihrer je spezifischen sozialen Disponiertheit in den Blick genommen werden. Körper, Aussehen, Namen, Geschlecht, Herkunft usw. werden als Differenzmerkmale und damit einhergehend Kategorisierungen konstruiert, was allerdings die Hypothek rassistischer Rückschlüsse von jeweils bestimmten ‚äußeren‘ Merkmalen auf ‚innere‘ Qualitäten nicht immer abschütteln kann. Zugleich ist daher dieses je spezifische ‚differenzsensible‘ ‚In-Den-Blick-Nehmen‘ reflexiv und kritisch in Hinblick auf seine sozialen Wirkungen und unter Umständen auch unbeabsichtigten Nebenwirkungen ob seiner Berechtigung zu hinterfragen. Kategorisierungen erzeugen für die Handlungsebene ein Paradox: Alleinstehend reduzieren Sie Komplexität, in wachsender Vielfalt erhöhen sie sie dagegen. ‚Kompetenzen‘ als ein Set von

Wissen, Können, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu bestimmen, erweist sich im Kontext der Frage nach dem pädagogischen Umgang in Konstellationen als zweischneidig, in denen ‚Migration‘, ‚Behinderung‘ und ‚Religion‘ von Bedeutung sind oder sein können: Kompetenz verstanden als allgemeine, übergreifende bzw. alle Differenzkategorien durchdringende Voraussetzung für jeweils angemessenes Handeln verspricht eine Reduktion der mit jeder neuen als relevant betrachteten Differenzkategorie erweiterten Komplexität, aber: kann es sinnvoll überhaupt *eine allgemeine Kompetenz* in Hinblick auf die je spezifischen Bedürfnisse, Kommunikationserfordernisse, Verstehens- und Verständigungsanliegen geben? Bereits in Hinblick auf die sogenannte ‚Interkulturelle Pädagogik‘ musste dieser Erwartung die Illusion abgesprochen werden, ohne je spezifische Wissensbestände der Vielzahl partikularer – darunter auch kultureller – Orientierungen gerecht werden zu können (vgl. Eppenstein 2003). Bei der Intersektion unterschiedlicher Differenzlinien ist eher eine Komplexitätssteigerung, denn deren Reduktion zu erwarten und der Ruf nach angemessenen pädagogischen Kompetenzen scheint vor die Alternative gestellt, sich entweder im Allgemeinen zu verflüssigen oder im je Spezifischen zu verlieren bzw. als Überforderung abgewehrt zu werden. Bereits die Intersektion von „Behinderung in der Migrationsgesellschaft“ legt eine Kategorisierung nahe und vernachlässigt möglicherweise dabei andere, z.B. ‚Gender‘, bzw. geht davon aus, dass diese in diesem Fall auf irgendeine Weise mitbedacht werde. Der Umstand, dass bestimmte Gewichtungen und spezifische Fokussierungen andere unterschlagen müssen, soll nun gerade mittels Intersektion umgangen und eine jeweils relevante Zusammenschau ermöglicht werden. Was eine entsprechende ‚intersektionelle Kompetenz‘ indes auszeichnet, bleibt bislang unbeantwortet. Im vorliegenden Beitrag soll und kann dies auch nicht ausbuchstabiert werden, vielmehr geht es um den Versuch einer Klärung entsprechender Voraussetzungen.

Für den pädagogischen Handlungsraum Schule zielen Reformstrategien unter dem Banner einer ‚generalisierten Vielfalt‘ darauf, den Anspruch auf einen produktiven Umgang mit Heterogenität auf das einzelne Subjekt und seine jeweils spezifischen Bedürfnisse auszurichten und Fördermaßnahmen nicht zielgruppenspezifisch kategorial festzulegen (Wischer 2019, 282). Dies erzeugt freilich eine Spannung zu der schulimmanenten Organisationslogik, Lernprozesse in Gruppen und nach Kriterien wie Altersgruppe oder Leistung zu realisieren.

Soll ‚Heterogenität‘ nicht zur Leerformel im Bildungsdiskurs verkommen, genügt es kaum, schlicht um eine Anerkennung von ‚Vielfalt‘ in unbestimmter und vielfältiger Auslegung zu werben. Barbara Rendtorff etwa wendet sich gegen eine „ubiquitäre Rede von Heterogenität“, unter deren Deckmantel gruppenbezogene Festschreibungen wiederkehren. Das „Gummiwort“, werde zum „Eimer, in den alle Arten von Ungleichheiten hineingeleert werden, und zugleich ein Deckel, der verhindert, dass sie wieder herauskommen, um ihr Unwesen zu treiben“ (Rend-

dorff 2014, 117 u. 129). Was bei der Rezeption intersektioneller, also bei der Vielfalt und Überschneidung potenzieller Diskriminierungsrisiken oft übersehen wird: Es geht nicht um die Potenzierung von Problemzuweisungen, nicht um Gleichsetzung aller möglicher Differenzkategorien, sondern um eine je spezifische Aufmerksamkeit gegenüber Vulnerabilitäten in jeweils spezifischen sozialen Kontexten, um Differenzierung und Kontextbezug. Was also ist die Frage?

Es kann nicht um die Fortschreibung von Kompetenzmerkmalen und entsprechenden Auflistungen gehen, sondern um eine Klärung, wie die jeweiligen Kompetenzerwartungen kontextuell einzuordnen und einzulösen und von jeweils auf Inkompetenz zu schließenden Performanzen zu unterscheiden sind, mithin um Alternativen, wie mit dem dehnbaren Begriff ‚Heterogenität‘ pädagogisch verfahren wird. Es geht somit zum einen um den Anspruch, in praktischen pädagogischen Handlungs- und Entscheidungssituationen angemessen – diversitätssensibel – zu bestehen und zum anderen um die reflexive, kritische Betrachtung der Bedingungen für Möglichkeiten, pädagogisch kompetent zu agieren, und dies für den jeweiligen Kontext zu begründen.

Mit der intersektionellen Analyse¹ ist weiterhin die Frage verbunden, wie sich die jeweils für relevant erachteten Differenzkategorien qualitativ und in Hinblick auf pädagogische Berücksichtigung untereinander unterscheiden, ggfs. durchdringen oder ähneln.

Ferner genügt es nicht, ‚Vielfalt‘ einfach normativ anzuerkennen, sondern die Prozesse der Differenzbildung, Differenzmarkierung, Differenzbetonung oder Differenzunterschlagung im jeweiligen sozialen Kontext zu rekonstruieren und aufmerksam gegenüber Ausschluss- oder Hierarchisierungspraktiken zu sein. Das kann zur Infragestellung bestehender Kategorisierungen führen, zur Erweiterung um Kategorien, die unerkannt oder unerwähnt geblieben sind und – etwa unter Gesichtspunkten von Vulnerabilität – ein Sichtbarmachen erfordern, aber auch zur Dekonstruktion eingefahrener Kategorisierungen, wenn einem Individuum durch Zuordnung zu einer Kategorie dessen Eigensinn genommen wird. Also wäre die Frage weniger: Welche Kategorie passt, sondern: Wie wird mit dem ‚Problem der Kategorisierung‘ umgegangen?

1 Mit dem Begriff Intersektionalität werden Überschneidungen verschiedener Diskriminierungsformen in einer Person in jeweils unterschiedlichen Kontexten zu erfassen versucht. Die Wortbedeutung von intersection bezeichnet Schnitt- oder Kreuzungspunkte beziehungsweise eine jeweilige Schnittmenge. Intersektionelle Analysen beachten demnach die jeweiligen Unterschiede zwischen den Differenzen und untersuchen das Zusammenwirken verschiedener Differenzkategorien und ihre Wirkungen in Hinblick auf soziale Ungleichheiten, verschiedene Verhältnisse des Ein- und Ausschlusses. Als vielschichtiges Konzept weist der Ansatz inzwischen über seine Ursprünge in der Frauen- und Geschlechterforschung hinaus, denn weitere soziale Kategorien wie zum Beispiel Alter, sexuelle Orientierung, Ethnizität und Körper werden einbezogen.

Wenn der pädagogische Alltag im Sozialisationsfeld ‚Schule‘ frei von Diskriminierung und durch emphatische Akzeptanz der Vielfalt einer pluralen Schüler*innenschaft, Lehrkörper und Verwaltung geprägt werden soll, erscheint es problematisch, diese Vielfalt kategorial einzuhegen. Kategoriale Ordnungsmuster bilden aber paradoxerweise deren Basis.

Die folgenden Abschnitte greifen demnach ein Kompetenzverständnis auf, das sich als kontextgebundene jeweils neue Bewährungsprobe in irritierenden Situationen und Spannungsfeldern erweist: als Kompetenzen im *Zwischen*.

Nach einer Klärung des Kompetenzverständnisses (1) werden Spannungen zwischen der Thematisierung bzw. Dethematisierung von ‚Kultur‘ reflektiert (2), um im Anschluss die heuristische Analyse von Differenzen und Überschneidungen zwischen ‚Behinderung‘, ‚Migrationsfolgen‘ und ‚Religion‘ (3) in eine intersektional aufmerksame migrationspädagogische oder auch inklusive, einem neueren Verständnis von ‚pädagogischem Takt‘ folgende Perspektive münden zu lassen (4).

Zwischen Kompetenz, Performanz, Inkompetenz

Zunächst also eine Hinführung zur Kompetenz, die das Kompetenzverständnis zwischen Erwartung und Kontingenz einordnet: Der Anspruch auf eine Klärung, was pädagogische Kompetenz zu bedeuten und zu leisten habe, wenn – wie in diesem Band – die Intersektionen zwischen Migration und Kultur, Dis/Ability und religiösen Aspekte Berücksichtigung finden sollen, kommt ohne die Erfahrung von Erwartungsenttäuschungen nicht vom Fleck; wer von Kompetenz reden will, sollte von Inkompetenz nicht schweigen². Warum ist das so?

Ein recht verstandener Kompetenzbegriff verbietet geradezu die mögliche Erwartung nach vorgefertigten Handlungsanleitungen, denn im hier vorliegenden Verständnis kontrastiert Kompetenz mit angeeigneten Routinen. Damit gehört der Kompetenzbegriff zu einer Kategorie von Handlungen, die sich gerade nicht durch erprobte und wiederholte Handlungsmuster auszeichnet, sondern sich in jeweils neuen, auch irritierenden Kontexten bewährt. Wer von Kompetenz als einer Anforderung in sozialen pädagogischen Berufen redet, sollte also stets die Option von Inkompetenz einkalkulieren. Was jedoch als kompetent bzw. inkompetent gilt, wird jeweils anhand der Ausdrucksformen, den Performanzen – nur diese sind ja zu beobachten – deutend und wertend festgelegt: „Kompetenz kann immer nur dasjenige sein, was aus der jeweils partikular gebundenen Perspektive eines Beobachters für kompetent gehalten wird“ (Eppenstein/Kiesel 2008, 137). Zugleich ist die jeweilige normativ ausgerichtete Vorstellung des Gelingens

2 Der Philosoph Odo Marquard prägte den hier vielleicht passenden Begriff (1973) „Inkompetenz-kompensationskompetenz“.

maßgeblich, ob ex post Kompetenz oder Inkompetenz zugesprochen wird. Als kompetent gilt, wer Eignung, Befugnis und Fähigkeit aufweist, um bestimmte spezifische Handlungen vorzunehmen. Im Kontext der potenziellen Kontingenz pädagogischer Interaktionen und Interventionen weitet sich die jeweils spezifische Handlungsoption allerdings aus.

Kompetentes Handeln lässt sich somit auch nicht unmittelbar vermitteln wie bestimmbar Qualifikationen. Zugleich ist der Kompetenzbegriff jedoch nicht allein auf der Ebene interpersonalen Interaktionen relevant; auch Strukturbedingungen sind maßgeblich, unter denen Fähigkeiten erst zur Geltung kommen, die auf eine kombinierende Mobilisierung verfügbarer Ressourcen gerichtet sind. In Abgrenzung zu einem ideologisierten Kompetenzverständnis, wonach als kompetent schlicht gilt, wer Erfolg hat und der Begriff als ‚Platzanweiser‘ für begehrte Positionen der Gesellschaft fungiert, gilt für eine migrationspädagogisch aufgeklärte Perspektive die prinzipielle „Nicht-Vorhersehbarkeit“ (Mecheril 2004, 131) interkultureller kommunikativer Situationen. Bei einer Intersektion von ‚Behinderung‘ und migrationsbedingter Unterscheidungspraxis dürfte aufgrund der Fülle denkbarer Varianten selbiges ebenfalls zutreffen. Dies fordert ein gleichzeitig interpretatives Verstehen und situatives Urteilsvermögen in gegebenen praktischen Handlungssituationen. „Kompetenz umfasst ein Können, das Wissensbestände zu situativem Deuten und Handeln zu nutzen vermag, ohne dass dieses Können und Wissen zuvor sprachlich explizit verfügbar sein muss, also erst im Handlungsvollzug entsteht“ (Eppenstein/Kiesel 2008, 143). Diese aus einer reflexiv verstandenen kritischen Auseinandersetzung mit Engführungen interkultureller Pädagogik folgende Prämisse kann auch auf intersektionelle Konstellationen und auf weitere differenzmarkierende Kategorien hin bezogen werden. Sie immunisiert zugleich davor, anhand kategorialer Stereotypenbildung den jeweiligen Handlungskontext und die individuellen Dispositionen der beteiligten Akteure zu übersehen.

Damit erfordert kompetentes pädagogisches Handeln mehr, „als eine unkritische oder naive Affirmation von Differenz“. Gefordert sind Urteils- und Unterscheidungsfähigkeit, die hier so zu verstehen sind, „als es gelingt, zwischen Differenzkonstruktionen, den historisch-gesellschaftlichen Gründen für ihre Existenz, ihren Wirkungen, und ihrer jeweiligen Bedeutung für die Individuen kritisch rekonstruierend und analysierend qualitative Merkmale zu bestimmen, die es erlauben, die (nach)vollzogenen Unterscheidungen grundsätzlich zu legitimieren (...)“ (Eppenstein 2003, 284).

Erst eine kritisch reflexive Beleuchtung der spezifischen differierenden Unterscheidungspraktiken und ihre jeweilige pädagogische Relevanz im Spannungsfeld zwischen heterogenen Lern- und Daseinsformen und homogenen Leistungserwartungen lässt Kompetenzerweiterungen bei handelnden Pädagog*innen erwarten. Ein generalisierendes Ja-Wort zur Akzeptanz von Vielfalt reicht allemal für die nötige Haltung, diese Kompetenzen ohne Abwehr und Ressentiment anzueignen.

Zwischen migrationspädagogischer Perspektive und kulturtheoretischen Alternativen

Im folgenden Abschnitt geht es um die Kompetenz, zwischen Thematisierung und Dethematisierung von kulturell codierten Differenzmerkmalen angemessen zu entscheiden.

Aufstieg und Niedergang der Betonung von „kultureller Differenz“ im Kontext mit Migration und Pädagogik verdanken sich der Genese der erziehungswissenschaftlichen Reflexion der ‚Interkulturellen Pädagogik‘. Diese war aus einer Kritik der sogenannten ‚Ausländerpädagogik‘ hervorgegangen, durchlief etliche Kontroversen hinsichtlich kulturalistischer oder strukturalistischer Engführungen (vgl. Hamburger 2018), und mündete mit der Perspektive ‚Migrationspädagogik‘ in eine Absage, ‚Kultur‘ als zentrales Differenzmerkmal in Migrationskontexten hervorzuheben.

Mecheril, der für diese migrationspädagogische Perspektive steht, begründet allerdings auch die Notwendigkeit einer kulturellen Sensibilität in einer migrationspädagogischen Orientierung, wonach es dabei um nicht weniger als die Anerkennung von Ansprüchen geht, die über Teilhabeansprüche in einer dominanten Kultur hinausgehen. In diesem Modus zielt der Topos der kulturellen Sensibilität auf die „Veränderung des Bildungssystems in Richtung einer differentiellen Ansprache und Kultivierung der Disponiertheit (auch) der Migranten (...)“ (Mecheril 2004, 216).

Analogien zwischen der Entwicklung von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik und von der Behindertenpädagogik zur Inklusiven Pädagogik hatte Annedore Prengel bereits 1995 thematisiert und in den Kontext sozialer Bewegungen gestellt (Prengel 1995, 14). Ob und inwieweit Reflexionen zur Frage der Thematisierung bzw. Dethematisierung kulturell begründeter Differenzierungen in Migrationskontexten auch für Differenzierungen in Kontexten von Dis/Ability zutreffend sind, muss zunächst offen bleiben. Anhand der Auseinandersetzung mit dem Konstrukt einer ‚interkulturellen Kompetenz‘ kann jedoch ein Zugang zu dem kulturtheoretischen Problem gefunden werden, das sich durch eine theoretisch nicht auflösbare Spannung auszeichnet, die zwischen den Ansprüchen einer jeweils partikularen kulturellen Orientierung einerseits und den universellen, menschenrechtlich verbürgten Freiheitsrechten andererseits besteht, als ‚Kultur‘ zwischen bindendem Käfig und freiem Möglichkeitsraum. Einem Kompetenzbegriff, der das kulturtheoretische Problem nicht übersieht, muss es demnach darum gehen, Kulturen nicht als Kulturtechniken zu begreifen, sondern ihren Formwechsel nach- und mit zu vollziehen. Interkulturelle Kompetenz als pädagogische Kompetenz operiert hier in einem Spannungsverhältnis, das schnell in Selbstwidersprüche führen kann. Will sie im Verständnis als Deutungskompetenz ihr Gegenüber angemessen verstehen, wird sie bestrebt sein, ‚Kultur‘ zu entziffern;

in der Dialektik von Verstehen und Verfügen, von Begreifen und Eingreifen. Sie muss aber gleichermaßen darauf achten, dem Gegenüber nicht in doppeltem Sinn die Freiheit zu nehmen, indem sie es auf eine Kultur festlegt und indem sie, über den Prozess des Verstehens, dieses Wissen zum Machtmissbrauch macht. Will sie letzteres vermeiden, wird sie ‚Kultur‘ nicht entziffern sondern prozessieren, ‚interkultivieren‘. Der „Prozess der ‚Interkultivierung‘ hätte reflexiv und kritisch die Wirkungen differenter Kulturverständnisse dahingehend einzukalkulieren, als es um die Überwindung von solchen Kulturkonzepten ginge, die Kultur auf Einheit und Vereinheitlichung zurechtstutzen und ihren Eigensinn ersticken, die auf reine Effizienzsteigerung schielen, oder die auf eine bloße Bestätigung von bereits bestehenden Bedeutungshorizonten hinauslaufen“ (Eppenstein 2010, 113).

Ein Kulturverständnis im Sinne identitärer Abgrenzung birgt Gewaltpotenziale, ein Verständnis im Sinne von menschlicher Kulturitätigkeit (Cassirer) wird die Vielfalt kultureller Orientierungen besser verstehen. Interkulturelle Konzepte zielen mithin auf die Überschreitung kultureller Differenzen. Sie beanspruchen neben Formen der wechselseitigen ‚interkulturellen‘ Anerkennung die Hervorbringung von etwas Neuem, das aus Reibungen und erst in der Auseinandersetzung entsteht (vgl. Eppenstein 2015, 35). Indes lassen sich zwei kontroverse Positionen innerhalb der Debatten um eine ‚interkulturelle Pädagogik‘ unterscheiden: Einmal werden unterschiedliche Lebensformen essentialistisch als ‚kulturell differant‘ beschrieben und festgeschrieben. Entsprechend dieses ontologischen Verständnisses von kulturellen Seins-Formen geht es darum, kulturelle Eigenarten zu kennen und Fähigkeiten auszubilden, die zu einem professionellen Umgang mit ‚dem Fremden‘ führen sollen. Eine zweite Position postuliert hingegen: Kultur ‚ist‘ nicht und ‚Kulturen‘ handeln nicht. Kulturelle Orientierungen sind variabel und kontextabhängig. Differenzen sind nicht einfach da, sondern werden in sozialen Prozessen konstruiert. Ohne Kenntnis der Risiken kulturalistischer und strukturalistischer Engführungen verfällt die interkulturelle Perspektive entweder einem naiven Multikulturalismus oder sie macht sich selbst um den Preis entbehrlich, kulturelle Orientierungen schlichtweg zu ignorieren. Die kulturalistische Falle zeigt sich, wenn soziale Ungleichheit mit der Erklärung kultureller Differenz legitimiert wird. Ein andermal wird die Kategorie der Kultur anhand einer strukturalistischen Vorentscheidung für unerheblich oder wegen der Kritik an der Kulturalisierung sozialer Konflikte für fragwürdig erklärt. Hier nun werden wesentliche Aspekte unterschlagen, z. B. das Bedürfnis nach Anerkennung jeweiliger kultureller Bedürfnisse oder Orientierungen. In diesem Konfliktfeld zwischen Thematisierung und Dethematisierung von ‚Kultur‘ wird deutlich, dass interkulturelle Kompetenz sich nicht allein in einer kulturaffirmativen Aneignung kultureller Orientierungen, -Skripte oder -Vorschriften erfüllt. Es geht vielmehr – interkulturell kompetent – darum, kulturelle Dispositionen kontextbezogen anzuerkennen, auch kulturellen Wandel zu verstehen und nachvollziehen zu lernen.

Damit wird interkulturelle Kompetenz in einen Bildungszusammenhang gestellt, der von der lernenden Institution (z.B. Schule) bis zur Selbstbildung von Individuen reicht und der den Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen auf drei Ebenen anstrebt: Erstens die Ebene der Wissensbestände (z.B. Grundlagenwissen über unterscheidbare Migrationsverläufe und Migrationstypologien, rechtliche, politische und soziale Bedingungen, Aufenthaltstitel, historische und kulturelle Relevanz, Integrationsverständnisse etc.), zweitens eine Ebene der Haltungen und Verhaltensfähigkeiten (z.B. Hermeneutische Kompetenzen, Empathie und Perspektivenübernahmefähigkeiten, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und kommunikative Kompetenz), drittens die Ebene der Fähigkeiten und Fertigkeiten. (z.B. Beachtung unterschiedlicher Verkehrsformen und Höflichkeitsmaßstäbe, Fähigkeit, zwischen unterschiedlichen Kommunikationsstilen zu vermitteln, Zwei- oder Mehrsprachigkeit).

In Hinblick auf spezielles Fachwissen und besondere Methodenkompetenzen differieren die Ansprüche, allerdings besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass zu einer interkulturellen Kompetenz Reflexionsfähigkeiten gegenüber den jeweiligen eigenen partikularen kulturellen Bindungen gehören. Interkulturelle Lernprozesse sind demnach auch immer Bildungsprozesse ‚an sich selbst‘. So gesehen kann ‚interkulturelle Kompetenz‘ als pädagogische Handlungskompetenz im Modus einer zugelassenen Widersprüchlichkeit zwischen Thematisierung und Dethematisierung der jeweiligen kulturellen Einbettung von Personen ausgelegt werden. Die Spannung von Wissen und Nicht-Wissen wird dabei unter machtkritischen Vorzeichen kontrovers verhandelt, denn welche Wissensformen von wem für welche Zwecke als relevant gelten, ist entscheidend für die Konstitution von Dominanzverhältnissen. Unwissen ist freilich auch keine Gewähr, um Machtmissbrauch vorzubeugen. Die hier skizzierten Elemente einer ‚interkulturellen Bildung‘ lassen erahnen, wie umfangreich die erforderlichen Wissensbestände allein mit Migrationsbezug ausfallen, und tatsächlich enthält die hierzu publizierte Literatur nicht enden wollende Kataloge.³ Auch Wissensbestände, die nicht unmittelbar dem pädagogischen Wissen zuzurechnen sind, werden relevant: Rechtliche und gesellschaftliche Rahmungen unterschiedlicher Migrationsformen nehmen Einfluss, vor allem die unterschiedlichen Formen von forced migration (Fluchtmigration) setzen Prioritäten, die Personen primär als ‚Geflüchtete‘ adressieren. Die intrakategoriale Bandbreite allein innerhalb der Kategorie ‚Migration‘ ist groß und grundlegende Wissensbestände dürften ebenso für die hier in den Blick genommenen Kategorien ‚Religion(en)‘ und ‚Behinderung(en)‘ sowie die differenten Bezüge darauf nötig sein. Schließlich ist auch in Hinblick auf die Wissensbasis von Kompetenzen die Kontextgebundenheit und damit unerkannte Begrenzung jeden Wissens zu unterstellen; Donna Haraway(1995) hatte mit dem Begriff „si-

3 Vergleiche die Kritik daran in: Eppenstein/Kiesel 2008, 130ff

tuiertes Wissen“ gezeigt, das Weltansichten und Wissensformen nicht nur begrenzt auftreten, sondern eng mit spezifischer Verkörperung und partikularen Existenzformen in Verbindung stehen. Daraus resultiert, dass es nicht um die Entzifferung irgendwelcher kultureller Eigenarten gehen kann, anhand derer dann ein strategischer, vermeintlich jeweilige Bedürfnisse bedienender pädagogischer ‚Umgang‘ folgt, sondern um die jeweils erforderliche fallkasuistische Rekonstruktion – auch kultureller – Disponiertheiten. Während die Debatten um interkulturelle oder migrationspädagogische Pädagogik sich noch begründet entweder affirmativ oder kritisch auf Diskurse um ‚kulturelle Differenz‘ im Kontext Migration beziehen können, spielt dies im Diskursfeld um Inklusion und Behinderung zunächst keine dominante Rolle. Wohl aber haben sich kulturwissenschaftliche Zugänge zu den Disability Studies etabliert (vgl. Dederich 2007). Auch nehmen kulturelle wie religiöse Wertesysteme Einfluss darauf, wie „Behinderung“ sozial konstruiert, diskursiv verhandelt und aufgefasst wird. Etwa: „Was bedeutet ‚Behinderung‘ für Menschen mit verschiedenen Beschädigungen in unterschiedlichen Kulturen?“ (Dederich 2007, sensu Albrecht, 33).

Zwischen ‚Behinderung‘, Migrationsfolgen, Religion ... Ansätze zu den Differenzen zwischen den Differenzkategorien

Der Versuch, Kriterien für pädagogische Kompetenzen im kongenialen Verhältnis zwischen interkultureller, intersektioneller und inklusiver Perspektive (vgl. Eppenstein/Kiesel 2012, 109) zu begründen, erfordert die Berücksichtigung zweier komplementär zusammenwirkender Ebenen: Zum einen den Erwerb und die entsprechende Berücksichtigung spezifischer oben erwähnter Wissensformen und Wissensbestände, die sich auf die je eigenen kategorialen Besonderheiten der jeweiligen Differenzkategorie beziehen. Dieses Wissen erlaubt, auch die Differenzen zwischen den Kategorien und innerhalb der Kategorien, interkategoriale und intrakategoriale Unterscheidungen zu erfassen. Zum anderen sind dazu jene transkategoriale mehr oder weniger gemeinsamen Strukturmerkmale in Beziehung zu setzen, die für Diskriminierungserfahrungen und eine Bipolarität im Denken, Sprechen und Handeln im Modus von ‚Wir‘ und ‚Sie‘ stehen und die dominante Normalitätskonstruktionen gegenüber den jeweils ‚anderen‘ zu behaupten beanspruchen.

Was für den Kontext Migration im Medium des Allgemeinen aufgeführt wird, wäre in Hinblick auf den Kontext ‚(Dis)ability‘ kritisch vergleichend zu prüfen: Trifft der in der interkulturellen Debatte zeitweise dominant auftretende Fremdeheitsdiskurs auch hier zu (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2020, 110)? Oder zeigen sich nicht anders gelagerte (Diskurs)phänomene: Hier die Dichotomie von ‚ei-

gen‘ und ‚fremd‘, dort fortgesetzt von ‚gesund‘ und ‚krank‘ im Sinne von ‚intakt‘ und ‚beschädigt‘ im zu Recht kritisierten über Jahre dominanten medizinischen Modell, das ‚Behinderung‘ ausschließlich mit der individuellen Schädigung eines Menschen gleichgesetzt, was mit medizinisch-therapeutischen Behandlungen zu beheben sei (vgl. Halfmann 2014, 37). Verstehens- und Verständigungsprobleme werden innerhalb der bipolaren Fixierung auf „Menschen mit und ohne Migrationshintergrund“ häufig auf sprachliche (Übersetzungs-)probleme oder vermeintlich differente Kulturmuster bezogen, bei derjenigen auf ‚Menschen mit und ohne Behinderung‘ tritt die Einstufung als kulturelle Differenz zurück und für gelingende Partizipation und Kommunikation wird auf persönliche Assistenz, technologische Unterstützung, Barrierefreiheit in Immobilien und öffentlichen Räumen bzw. taktvollen Umgang mit ‚besonderen‘ Schüler*innen gesetzt.

Die Tendenz, Personen, die als ‚andere‘ den jeweiligen Kategorien zugeordnet werden, stereotypisierend mit Mängeln zu belegen, führt bei Migrant*innen häufig zur Unterstellung kultureller Rückständigkeit, bei Menschen mit Behinderungen sind es Einschränkungen der Mobilität, fehlende Sinne oder geistige Behinderung, die für eine Kontamination von Identitäten stehen.

Hier dominiert die kategoriale Unterscheidung in körperliche, geistige und seelische Behinderung, die zwar sowohl die physikalische Umwelt wie gesellschaftliche Barrieren einbezieht, indes den gesellschaftlichen Lernprozess der Pädagogik überantwortet, in dessen Verlauf die auf die Individuen bezogenen Defizitzuschreibungen überwunden werden sollen. Dort herrscht die populäre Unterscheidungspraxis nach ausländerrechtlichem Status, Herkunft, Migrationszielen, -Formen oder -Ursachen, Integrationsfähigkeit, -willigkeit, -bereitschaft; Aufnahmeinteresse oder eine widerstrebende Aufnahmeverpflichtung des Nationalstaats Bundesrepublik usw., wobei in der populistischen Variante ‚kulturelle Differenz‘ als Sprachversteck für den Rassismus einer neuen politischen Rechten fungiert.

Allerdings zeigt sich auf struktureller Ebene „an der Schnittstelle Ethnie und Behinderung“, dass diese Differenzierungen nicht davor bewahren, migrationsgezeichneten Schüler*innen durch die Klassifikation als ‚sonderpädagogisch förderbedürftig‘ in überproportionalen Größenordnungen die schulische und gesellschaftliche Inklusion zu erschweren (vgl. Powell et al. 2014, 178). So muss zwischen der Analyse von Differenzen der Kategorien Migration und Behinderung, die sich gesellschaftskritisch dekonstruieren lassen und den empirisch vorhandenen, faktischen Lebensbedingungen unterschieden und vermittelt werden, denn die diskurskritische Offenlegung kategorialer Unterscheidungspraxen bewirkt noch nicht, dass die daraus erwachsenen Ungleichheitsverhältnisse materialiter verschwinden (vgl. Wansing/Westphal 2014, 42). Die erhöhten Risiken struktureller Deklassierung, Armut- und Erkrankungsrisiken sollen hier wie dort pädagogisch aufgefangen, minimiert oder präventiv bearbeitet werden (vgl. Lammert/Wendler 2019, 110 u. 115). Dabei werden die Professionellen in pädä-

gogischen Institutionen wie Schulen, aber auch außerschulischen Bildungsangeboten, mit Problemen konfrontiert, die sie nicht zu verantworten haben und zu deren Lösung ihnen das Mandat fehlt.

Die Erweiterung pädagogischer Adressat*innen-Analyse im *Diversity-Ansatz* ist nun von der Einsicht geprägt, dass Menschen nach anderen als nach festgelegten kategorialen Aspekten zu verorten seien, doch bleibt ungeklärt, wie das Zusammenspiel von definierten Differenzmerkmalen und sozialer Selbstverortung der Individuen oder Gruppen wirkt bzw. welche neuen Differenz- und Dominanzlinien entstehen. Indem dieser Ansatz auf die gesellschaftliche Konstruktion von z.B. Gender, Geschlecht, Nationalität, sexuelle Orientierung, Behinderung oder religiöse Zugehörigkeit verweist, gelingt es ihm zunächst eine „differenz- und dominanzsensible Haltung zu stärken und (zu) fördern“ (Auernheimer 2011, 416). Er schärft den Blick auf soziale Verwerfungen und strukturelle Barrieren und Differenzlinien. Es werden jedoch neue Differenzordnungen geschaffen, die „zu einer Einübung wechselseitiger Stereotypisierungen“ (Hormel/Scherr 2004, 54) führen könnten. Auch generiert die Konfrontation mit vielfältigen sozialen Dimensionen und Aspekten moderner Gesellschaften noch keine operationalisierbare Kompetenz auf der pädagogischen Handlungsebene.

So kommt der *Diversity-Ansatz* in erster Linie in Unternehmen und Organisationen zur Geltung, es scheint ihm der emanzipatorische Schwung verloren gegangen zu sein, der die Behindertenrechtsbewegung sowie zahlreiche Initiativen zur Stärkung der gesellschaftlichen Rechte und Anerkennung von Migrant*innen auszeichnet. Hinzu kommt ein weiterer Kritikpunkt, dass dieser Ansatz Machtspekte und interessengeleitete Auswahlprozesse, was aus dem Vielfaltsreservoir brauchbar erscheint, unterschätzt. Ein an Gerechtigkeitsdimensionen orientiertes Konzept – „Sozial Justice“ – verfolgt indes das Ziel, sowohl Anerkennungs-, Verteilungs-, Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit für alle Menschen gemeinsam und gleichzeitig zu realisieren. Hier ist die Analyse gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die Berücksichtigung von Diskriminierungserfahrungen zentral (vgl. Czollek et al. 2019, 22).

In der komplexen Gemengelage differenztheoretischer und differenzierungspraktischer Fragestellungen spielte und spielt der Vorschlag Annedore Prengels einer *Pädagogik der Vielfalt* (1995, 2019, 2015) eine zentrale Rolle, beansprucht er doch pädagogische Lösungen unter dem Anspruch, heterogene Schüler*innenschaften anzuerkennen, Diversität zu enthierarchisieren und eine „Pädagogik der gleichen Freiheit“ unter menschenrechtlichen Vorzeichen zu ermöglichen (Prengel 2015, 11). Differenzen können wie gesagt jedoch nicht schlicht als gegebene Seins-Zustände (ontologisch) vorausgesetzt werden, wenn die sozialen Vorgänge Beachtung finden, in denen sie etwa durch Markierungen, einschlägige Redeweisen, verfestigte gesellschaftliche Praktiken und damit eng verbundene Vorstellungswelten und Symbolisierungen erst hergestellt und verfestigt werden. Unter diesen Vorzei-

chen des Konstruktionscharakters von Differenzen sind Analogien zwischen den unterschiedlichen Konstruktionen ‚Doing Gender‘, ‚Doing Ethnicity‘ und ‚Doing Disability‘ begründbar herzuleiten und Othering und Etikettierungen kritisch zu hinterfragen, intersektionell zu differenzieren oder zu dekonstruieren.

Der Gedanke der Inklusion und seine Ausrichtung auf alternative Formen der Anerkennung jenseits von Segregation oder Assimilation betrifft demnach unter diesem Aspekt nicht allein von ‚Making Disability‘ betroffene Personen. Am Beispiel einer Schülerin, die als Geflüchtete körperlich irreversibel geschädigt wurde, z.B. durch den Verlust von Gliedmaßen, lässt sich etwa zeigen, dass auch hier der Kontext und die jeweilige Handlungsebene unterschiedliche Ausrichtungen erfordern können: Im Kontext von Hilfebedarf und unter Berücksichtigung spezifischer Vulnerabilitäten aufgrund der körperlichen Versehrtheit zusammen mit Erschwernissen durch die administrativen Vorgaben im Asylverfahren wird sich kompetentes Handeln auf die helfende Unterstützung in Hinblick auf diese Barrieren konzentrieren. Im Kontext pädagogisch kompetenten Handelns kann es aber gerade bedeuten, die Identität der Schülerin nicht ausschließlich in Hinblick auf diese Einschränkungen hin zu orientieren und sie anhand des jeweiligen Curriculums mit Aufgaben und Themen zu motivieren, deren Bearbeitung eine Abstraktion von eigener Befindlichkeit und kategorialer Zuordnung voraussetzen (Eppenstein 2017, 149).

Die generalisiert vorgetragene normativ positiv konnotierte Forderung, Vielfalt und damit ‚Differenzen‘ anzuerkennen, gerät in Kontexten pädagogischer Praxis leicht in Dilemmata zwischen unterschiedlichen Perspektiven: Was bildet sich da? Strategischer Essentialismus oder die Überwindung von Essentialisierungen? Anerkennung in Hinblick auf individuelle unveräußerliche Menschenrechte ohne Ansehen von Person, Herkunft, Eigenarten etc. und gleichzeitig Anerkennung in Hinblick auf die Einbindungen in eine jeweils partikuläre Kultur, Gemeinschaft, Gruppe, auch Anerkennung, wenn eine Gruppenzuordnung unangebracht wäre? Welche Bewertungskriterien sollen wann gelten: Ergebnisfixierte Beurteilung der Leistungen von Schüler*innen nach homogenen Maßstäben versus prozessorientierter Bildungsprozesse nach heterogenen Maßstäben?

Die Vorteile leistungsheterogener Lerngruppen sind zumal für leistungsschwächere Schüler*innen belegt (Lammert/Wendler 2019, 112), dennoch impliziert der pädagogische Heterogenitätsdiskurs Widersprüche: „An den Kindern beobachtete soziale Gruppenmerkmale sollen förderbezogen relevant und zugleich selektionsbezogen irrelevant sein; sie sollen für die ‚Verschiedenheit der Begabungen‘ sensibilisieren und zugleich sozial gefilterte Urteile verhindern; sie sollen die Gestaltung von Leistungsgruppierungen orientieren und zugleich für die Leistungsbewertung außer Kraft gesetzt werden“ (Emmerich/Hormel 2013, 179f.).

Die Normierung von ‚Inklusion als Menschenrecht‘ und die Rückbindung solcher pädagogischer Spannungsfelder an rechtliche Normen sind ein Versuch, einem demokratischen Gleichheitsbegriff Geltung zu verschaffen, indem eine Pädagogik „der gleichen Freiheit“ (Prenzel 2015, 158f.) hierarchisierende Kategorisierungen kritisiert. Das pädagogische Problem hierbei liegt in dem Umstand, dass die Prinzipien der Menschenrechte noch keine jeweils detaillierten Aussagen darüber zulassen, wie jeweilige Konzepte gelingenden Lebens, mithin Bildungsvorstellungen und Anerkennungsanliegen, von jeweiligen Individuen kontextbezogen ausgelegt werden; demzufolge lassen sich aus menschenrechtlichen Ansprüchen nicht unmittelbar konkrete pädagogische Konzepte ableiten.

Die Konstellationen, in denen Behinderung und Migration zusammentreffen sind vielfältig und die empirischen Befunde dazu noch rar. So ergeben sich anhand einer Untersuchung zu *Ungleichverhältnissen an der Schnittstelle von Behinderung und Migration* zwei Seiten der Grenzen, die durch die Behinderung und einen Migrationshintergrund erfahren werden: „[...] die Ermöglichung der Teilhabe als behinderter Mensch auf der einen und gleichzeitig der für Migrant*innen hohe bürokratische Aufwand, die ihnen zustehenden Unterstützungsmaßnahmen zu erhalten, auf der anderen Seite“ (Amirpur 2016, 145). Aufgrund der dominanten Wirkung (verfahrens)rechtlicher Vorgaben, die Migrant*innen und Asylsuchende betreffen folgt, dass die der Migration zugeschriebenen Barrieren oft eine dominante Position einnehmen. Es werden migrationsbedingte, oft auch kulturelle Differenzen für den ungleichen Zugang zu unterstützenden Ressourcen, die die Behinderung fordert, verantwortlich gemacht. Das sogenannte Ressourcen-Etikettierungsdilemma wird zum ‚Trilemma‘, wenn ein ‚Migrationshintergrund‘ als alles überwölbende Formel hinzutritt. Das Problem interkategorialer Konkurrenzen um Anerkennung oder Ressourcen infiltriert mithin auch pädagogische Praxisfelder.

Mit der kulturellen Pluralisierung moderner Gesellschaften und mit Diskursveränderungen, die um religiös konnotierte Bedrohungsszenarien kreisen, avanciert auch ‚Religion‘ zu einem Differenzkriterium erster Güte, droht andererseits im Chor normativer Vielfaltspostulate als beliebiges Differenzmerkmal unter zahlreichen anderen und als eine lediglich kulturelle Variante verkannt zu werden. Dabei wird die kulturelle Vielfalt in der Ausübung religiöser Akte innerhalb der jeweiligen Religionsgemeinschaften leicht übersehen. Religionsgemeinschaften bedienen sich kultureller Praktiken; für religiös fundierte Menschen bedeutet ihre Religion jedoch meist mehr, als die Fortsetzung kultureller Traditionen. Differenzmuster zwischen religiös gebundenen und sich dagegen absetzenden Positionen können zum Kennzeichen einer neuen Qualität sozialer Konflikte werden, die auch Bildungsräume durchdringen. Im Feld der Unverhandelbarkeit und Unverfügbarkeit religiöser Kernüberzeugungen und Erfahrungen können auch im Namen eines religiös neutralen Humanismus Botschaften von Nicht-Zugehörig-

keit und Unerwünscht-Sein vorgenommen werden, und neben den Pluralismus der Religionen tritt ein Pluralismus der Umgangsformen mit Religion (Bielefeld 2007, 22). Dies sollte im hier vertretenen Verständnis von Kompetenz im Mittelpunkt des Interesses stehen, denn es geht um besagte Verarbeitung irritierender Erfahrungen und nicht um einen Mischmasch religiöser Vielfalt mit anderen Formen von Vielfältigkeit. Religiöse Unterweisung oder religionskundlicher Unterricht bleiben davon unberührt. Pädagogische Praxis ist mit ‚Religion‘ als intervenierender Variable oder als Differenzkategorie, die jeweils andere kategorial erfasste Gruppen durchdringen kann, darauf angewiesen, unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen des Religiösen zu kennen, zu unterscheiden und sich reflexiv damit im Verhältnis zur jeweils eigenen Verortung auseinander zu setzen, denn die gesellschaftliche Modernisierung bringt Irritationen, neue Verwundbarkeiten und prekäre Lebenslagen eigener Art hervor, die auch eine wachsende Bedeutung religiöser Bedürfnisse zur Folge haben. ‚Religion‘ kann somit als Sinnsystem gelten, das das Leben religiöser Menschen zu strukturieren vermag. „In der Religion geht es um eine existenzielle Rückbindung an eine andere – nicht empirische – letzte Wirklichkeit“ (Bohmeyer 2009, 442) die zwar außerhalb der Zugriffsmöglichkeiten von Menschen liegt, aber dennoch in der Lebenswirklichkeit soziale Wirkungen zeigt. Die Erfahrung, dass die jeweils eigene bzw. gruppenbezogene religiöse oder weltanschauliche Kernauffassung in jeweiliger kultureller Einbettung und territorialer Verortung nur noch als partikuläre Orientierung unter Vielen erlebt wird, lässt Bewältigungsstrategien und Bildungsprozesse unterschiedlicher Art entstehen. Entsprechende Verlusterfahrungen eigener vermeintlicher Monopolstellungen in der Moderne können zu Bescheidenheit, Dialogfähigkeit und zu einer Bildung führen, die die Menschenrechte vertritt und verteidigt. Im Rücken des empfundenen vermeintlichen Bedeutungsverlustes gedeihen jedoch auch Kulturalismus, Identitätspolitik oder auch – zum Teil fundamentalistische – religiöse Suchbewegungen, die Perspektiven einnehmen, die politisch reaktionär, psychologisch regressiv und strukturell totalitär sind. So ist unter dem Signum des Religiösen zu unterscheiden zwischen einer Revitalisierung religiöser Orientierungen einerseits und einer politischen Instrumentalisierung von Religionen im militanten fundamentalistischen Extremismus andererseits.

Meist müssen die sozialen Implikationen von den Kerngehalten religiöser Überlieferungen unterschieden werden, zumal, wenn es um die Begründung sozialer Praktiken oder deren ideologischer Rechtfertigung geht: Unzulässige Vermischung und Verzahnung von unakzeptablen Erziehungspraktiken, z.B. Kindeswohlmissachtung durch strafende, misshandelnde oder sonstige, die Integrität des Kindes beeinträchtigende Handlungen oder die Erfahrung für Jugendliche, mittels religiös motiviertem bzw. legitimiertem Rigorismus mögliche Probleme bei der Adoleszenz bewältigen zu können. In diesen Fällen spielen eher fundamentalistische Ver-

lockungen denn religiöse Substanz eine Rolle. Beispiele sind die Faszination durch Sekten oder militarisierte politisierte Religion.

Zwischen intersektioneller Analyse und kategorialer Unübersichtlichkeit: Pädagogischer Takt und ein kontextuell kompetenter Umgang mit kategorialen Bestimmungen

Es ist deutlich geworden, dass es für intersektionelle, diversitätssensible, inklusiv pädagogische und migrationspädagogische Anliegen keine jeweils ausbuchstabilten Kompetenzlisten geben kann, die es in der Praxis abuarbeiten gilt. Auch wenn entsprechende Wissensbestände, Grundhaltungen und Fähigkeiten mit jeweils hinreichender Plausibilität aufgeführt werden können, verbleiben sie letztlich im „pädagogischen Spannungsfeld von Sicherheit und Unsicherheit, von Notwendigkeit und Kontingenz, von Gewissheit und Ungewissheit“ als einem „spezifisch modernen pädagogischen Phänomen“, auf das mit neuerlich aktualisierten Beiträgen zu dem schwer abgrenzbaren Begriff „pädagogischer Takt“ als einer „erziehungswissenschaftlichen Problemformel“ (Burghardt/Zirfas 2019, 9) eingegangen wird: Burghardt und Zirfas zeigen, dass „der pädagogische Takt als Kern pädagogischer Professionalität verstanden werden kann“ (ebd. 9). Es zeige sich „das oftmals konstatierte Technologieproblem der Pädagogik – der unsicheren Überführung von wissenschaftlichen Erkenntnissen der Theorie und der Praxis in passgenaue praktische Handlungen mit gewünschten Effekten – eher als Gewinn denn als Verlust. Denn gerade dieses Problem“ generiere „immer wieder neue theoretische wie praktische Reflexionshorizonte, und damit eine pädagogische Unruhe, die stetig über Verbesserungen im Hinblick auf pädagogische Zielsetzungen wie Didaktiken und Methodiken reflektiert“ (ebd.). Auch für die hier thematisierten Fragen nach Kompetenzen bei der Intersektion von Migration, Behinderung und Religion „zeigt der Begriff pädagogischer Takt (...) ein spezifisches Problembewusstsein an, das mit den Fragen nach Bestimmbarkeit und Unbestimmbarkeit, nach Sicherheit und Unsicherheit sowie nach Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit pädagogischen Handelns verbunden ist“ (ebd.). In Abgrenzung zu einem nostalgischen „traditionellen, harmonistischen und unproblematischen Bild des pädagogischen Takts, das ebenso anspruchsvoll und umfassend wie unerfüllbar und unkontrollierbar ist“ (ebd.), plädieren die Autoren für den pädagogischen Takt „nicht als Lösungsformel für pädagogische Probleme, sondern als Problematisierungsformel für pädagogische Sachverhalte“ (ebd., 10) und setzen sich damit ebenfalls von einem technizistischen Kompetenzverständnis ab. Die Aktualität der Frage nach einer Kunst angemessener pädagogischer Intention und Interaktion, für die der pädagogische Takt als Formel steht, werde in den

„unterschiedlichen Diskursen um pädagogische Anerkennung, Bestätigung und Wertschätzung bzw. um Diffamierung, Diskriminierung und Verletzung oder auch in den Debatten um pädagogische Professionalität und Kompetenz anhand Fragestellungen zum pädagogischen Takt – oftmals implizit – mitverhandelt“ (ebd., 11).

Im Spannungsfeld zwischen intersektionell offener Analyse⁴ und kategorialen Festlegungen empfiehlt sich entsprechend eine dem jeweiligen Kontext angemessene „hermeneutische Kompetenz“ als „Sensibilität für Sinnbrüche, Unstimmiges und Mehrdeutigkeiten“ (Kurt 2004, 58), die als fragende Grundhaltung die oft vorschnellen Erklärungen des „Schon-Verstanden-Habens“ ersetzen kann. Ein kaum lösbares Dilemma entsteht, wenn auf die Notwendigkeit verwiesen wird, Sozialkategorien zu dekonstruieren, zugleich aber die Anerkennung der Anderen in ihrem So-Sein gefordert wird. Hermeneutische Kompetenz kann aus diesem Dilemma herausführen, wenn sie den Prozess des Verstehens nicht als Überwältigung, sondern im Modus der Anerkennung ausrichtet, der sich zwischen den Grenzen bewegt, die entweder ‚Nichts-Verstehen‘ oder ‚Alles-Verstanden-Haben‘ insinuieren.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich unterschiedliche Ansätze von Intersektionalität anhand der Auswahl, Anzahl und qualitativen Gewichtung der zu berücksichtigenden Kategorien. Intrakategorial werden Differenzlinien innerhalb einer Kategorie fokussiert, um problematische Verallgemeinerungen von ‚Den Betroffenen‘ zu konterkarieren, die als ‚Die Frauen‘, ‚Die Alten‘, ‚Die Migrant*innen‘ usw. adressiert werden. Interkategoriale Ansätze achten darauf, auf welche Weise welche sich kreuzende Kategorien wirken. Dem dritten, antikategorialen Ansatz geht es um die Kritik von Ausschlüssen anhand der Konstruktion von Differenzkategorien im Sinne einer Stereotypenbildung und damit um deren Dekonstruktion oder Auflösung (vgl. Degele/Winkler 2009).

Eine Kritik an der Banalisierung von Differenzierungspraktiken durch verwaschene Verweise auf ‚Vielfalt‘, die letztlich einem ungeklärten Umgang mit Kategorisierungen Raum gibt, schließt am Ende nicht aus, sich begründet und kritisch reflexiv mit kategorialen, also die jeweilige Komplexität reduzierenden Ordnungen, und den jeweiligen pädagogischen Implikationen zu befassen. Da sich auch bei einer intersektionellen Analyse die Kategorisierungen nicht abschüteln lassen, sei hier zur Diskussion gestellt, der Einverleibung von Individuen durch kategoriale Zuschreibungen dadurch zu begegnen, dass die kategoriale Unterscheidung um eine Bestimmung des jeweiligen Kontextes erweitert wird: Ob es angemessen ist, eine Kategorisierung zu dekonstruieren oder aber im Interesse des

4 Vgl. Lutz et al. 2010, 12 „Intersektionalität (...) hat das Potential, fortwährend für neue mögliche Auslassungen, Entnennungen und Exklusionen sensibel zu bleiben“

positiv konnotierten ‚Sichtbar-Machens‘ einer Differenz selbige zu thematisieren, lässt sich nicht prinzipientreu, sondern allein kontextuell entscheiden.

Allerdings meint dies keinen Freibrief, je nach Lage beliebig zu verfahren, sondern erfordert die Rückbindung an eine Perspektive, die von Vertreter*innen unterschiedlicher partikularer Gebundenheit geteilt werden kann und die die Vielfalt partikularer Interessen erst lebensfähig macht. Die Kompetenz, ein Gespür für kontextbezogene Angemessenheit zu entwickeln, könnte man als eine zeitgemäße Fassung für einen differenzierungskritischen pädagogischen Takt ausweisen.

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2002): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Auernheimer, G. (2011): Diversity und Intersektionalität – neue Perspektiven für die Sozialarbeit?. In: *Verlag neue Praxis*, 4, 409-424.
- Amirpur, D. (2016): Ungleichverhältnisse an der Schnittstelle von Behinderung und Migration. In: M. Ottersbach, A. Platte & L. Rosen (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 131-149.
- Bielefeld, H. (2007): Religiöser Pluralismus im säkularen Rechtsstaat. In: H. Nagel & M. Jansen (Hrsg.): *Religion und Migration. Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main und Hessische Landeszentrale für politische Bildung*. Frankfurt am Main: VAS-Verlag für Akademische Schriften, 21-28.
- Bohmeyer, A. (2009): Soziale Arbeit und Religion – sozialwissenschaftliche und anthropologische Spurensuchen in postsäkulärer Gesellschaft. In: *Verlag neue Praxis*, 5, 439-450.
- Burghardt, D. & Zirfas, J. (2019): *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Cueco, H. (2011): *Dialog mit meinem Gärtner*. Frankfurt am Main: Schöffling & Co.
- Czollek, L. C.; Perko, G.; Kaszner, C. & Czollek, M. (2019): *Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen (2., vollständig überarbeitete & erw. Aufl.)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Degele, N. & Winkler, G. (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.
- Dederich, M. (2007): *Körper, Kultur u. Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Eppenstein, T. (2003): *Einfalt der Vielfalt? Interkulturelle pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Cooperative Verlag.
- Eppenstein, T. & Kiesel, D. (2008): *Soziale Arbeit Interkulturell*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eppenstein, T. (2010): Professionelles soziales Handeln in Orientierung auf kulturell Andere. In: F. Kessel & M. Plößler (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit*. Wiesbaden: VS Verlag, 96-116.
- Eppenstein, T. & Kiesel, D. (2012): Intersektionalität, Inklusion und Diversity – ein kongeniales Dreieck. In: H.-J. Balz, B. Benz & C. Kuhlmann (Hrsg.): *Soziale Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS, 95-111.
- Eppenstein, T. (2015): Interkulturelle Kompetenz. Zugänge für eine kultursensible Soziale Arbeit. In: I. Zacharaki; T. Eppenstein & M. Krummacher (2015): *Interkulturelle Kompetenz*. Schwalbach Ts: Debus Pädagogik+Wochenschau, 35-66.

- Eppenstein, T. (2017): „Geflüchtete“ als Bildungsaspiranten und Flucht als Gegenstand für eine Bildung in der Weltgesellschaft. In: C. Ghaderi & T. Eppenstein (Hrsg.): *Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, 147-168.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2020): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (3.Aufl.)*. Opladen & Toronto: utb Verlag.
- Greving, H., Reichenbach, C. & Wendler, M. (Hrsg.) (2019): *Inklusion in der Heilpädagogik. Diskurse – Leitideen – Handlungskonzepte*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hamburger, F. (2018): *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Halfmann, J. (2014): *Migration und Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haraway, D. (1995): *Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive*. In: D. Haraway (Hrsg.): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt a. M.: Campus, 73-91.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kurt, R. (2004): *Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Lammert, B. & Wendler, M. (2019): *Das Handlungsfeld Schule zwischen Inklusion und Exklusion*. In: H. Greving; C. Reichenbach & M. Wendler (Hrsg.): *Inklusion in der Heilpädagogik. Diskurse – Leitideen – Handlungskonzepte*. Stuttgart: Kohlhammer, 109-122.
- Lutz, H., Theresa, M., Viva, H. & Supik, L. (Hrsg.) (2010): *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Mecheril, P. (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Powell, J. J. W. & Wagner, J. (2014): *An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt*. In: G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.): *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS, 177-202.
- Prenzel, A. (1995): *Pädagogik der Vielfalt (4. Aufl.)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2015): *Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung*. In: EWE, 26 (2), 157-168.
- Reintorff, B. (2014): *Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität*. In: H.-C. Koller; R. Casale & N. Ricken (Hrsg.): *„Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 115-130.
- Wansing, G. & Westphal, M. (Hrsg.) (2014): *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Westphal, M. & Wansing, G. (Hrsg.) (2019): *Migration, Flucht und Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wischer, B. (2019): *Heterogenität als Grundprinzip der Schulgestaltung. Herausforderungen und Probleme schulpädagogischer Reformideen*. In: M. Westphal & G. Wansing (Hrsg.): *Migration, Flucht und Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS, 281-300.

Ulrike Witten

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive

Hinführung

Während die Pluralitätsfähigkeit seit langem zum Selbstverständnis der Religionspädagogik gehört (vgl. Kirchenamt 1994 u. 2014), stellt eine heterogenitätsfreundliche Religionspädagogik, die intersektionale Perspektiven nutzt und sich dabei auch der mit Heterogenität verbundenen Spannungsfelder bewusst ist, ein vergleichsweise junges Feld dar. Umso produktiver wurde jüngst der Heterogenitätsdiskurs bearbeitet (vgl. Grümme 2017, Grümme/Schlag/Ricken 2020; Knauth/Möller/Pithan 2020a). Wie wichtig das ist, zeigt sich nicht zuletzt daran, dass das von Pluralität geprägte religionspädagogische Heterogenitätsverständnis kritischen Anfragen unterzogen wurde, u.a. dahingehend, dass die mit Heterogenität verbundenen Machtfragen und Abwertungsprozesse nicht ausreichend im Blick wären (vgl. Mecheril/Olalde 2020). Diese Gemengelage bildet den Ausgangspunkt des vorliegenden Aufsatzes, der die Forschungsfrage zu beantworten sucht, wie eine Religionspädagogik der Vielfalt auszugestalten ist, die die Heterogenitätskonstruktionen Disability, Religion und Migration intersektional und reifizierungssensibel bedenkt.

Dazu wird zunächst die Religionspädagogik der Vielfalt kurz umrissen. Anschließend werden die Heterogenitätskonstruktionen Disability, Religion und Migration genauer untersucht, bevor die Intersektionalitäts- sowie Reifizierungsperspektive als Sensibilisierungskonzepte herangezogen werden. Abschließend werden Schlussfolgerungen für religionspädagogische Theoriebildung sowie Handlungsorientierung erörtert.

Religionspädagogik der Vielfalt

Die Religionspädagogik der Vielfalt lässt sich in mehreren Traditionssträngen verorten. Bereits begrifflich nimmt sie einerseits Bezug auf die Pädagogik der Vielfalt, die programmatisch eine Zusammenschau der drei Differenzpädagogiken interkulturelle, feministische und integrative Pädagogik erarbeitet (vgl. Prengel 2019). Die religionspädagogische Rezeption der Pädagogik der Vielfalt begann mit der Auseinandersetzung mit der Heterogenitätsdimension Gender (vgl. Pithan et al. 2009) und steht damit in der Tradition einer geschlechtersensiblen Religionspädagogik. Unter Aufnahme der Perspektiven einer inklusiven Religionspädagogik wurde sie inzwischen zu einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt (inrev) weiterentwickelt (vgl. Knauth/Möller/Pithan 2020a), die eine Vielzahl differenzbezogener Diskurse in Theologie und Religionspädagogik aufgreift (vgl. Grasser 2020; Jakobs 2020; Vieregge 2020; Uppenkamp 2020).

Inrev versteht sich als allgemeine Religionspädagogik, die

„Lernen im Zusammenhang mit den Differenzen [reflektiert], die über Religion, sozialen Status, sexuelle Orientierung und Geschlecht sowie über Dis/Ability entstehen. Sie ist kritisch gegenüber allen Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung und zielt angesichts von Heterogenität auf gemeinsame Lernprozesse. Der Ansatz integriert bislang getrennt verlaufende Diskussionen über religiöse Vielfalt, Gender, Geschlechtergerechtigkeit und sexuelle Orientierungen, soziale Benachteiligung und Dis/Ability in einem interdisziplinären und intersektionalen Konzept“ (Knauth/Möller/Pithan 2020b, 11).

Während sich zuvor Religionspädagogiken schwerpunktmäßig auf ein einzelnes Heterogenitätskonstrukt bezogen, wird jetzt eine intersektionale Zusammenschau verschiedener Heterogenitätskonstrukte angestrebt, um Benachteiligungen und Diskriminierungen zu verhindern und eine „inklusive Perspektive auf religionsbezogene Lern- und Bildungsprozesse zu entfalten“ (Knauth/Möller/Pithan 2020c, 56).

Die Religionspädagogik der Vielfalt verfolgt eine dreifache Zielstellung, um religionspädagogisches Handeln, theoretisch geklärt, neu auszurichten: Sie soll für Heterogenitätskonstrukte sensibilisieren, die das Lernen sowie Sinnkonstruktionen beeinflussen, sie soll die „Hintergründe der Lernenden wertschätzend aufnehmen und sie als Ressourcen des Lernens betrachten“ und drittens „gemeinsame Lernprozesse ermöglichen“ (Knauth/Möller/Pithan 2020c, 57). Der als zweites genannte Aspekt bedarf einer näheren Bestimmung, denn es ist damit die Frage verbunden, ob die Forderung der Wertschätzung nicht die Gefahr birgt, dass benachteiligende Lebensumstände verharmlost werden, wenn sie allein wertschätzend und als Ressourcen verstanden werden sollen. Eine beschönigende Sichtweise wird jedoch durch die theoretische Einbettung in die Pädagogik der Vielfalt

(vgl. Prengel 2019) sowie eine Aufgeklärte Heterogenität (vgl. Grümme 2017, vgl. 4.3) vermieden. Denn damit kann theoretisch zwischen gleichberechtigten Unterschieden und Ungleichheiten unterschieden werden. Damit steht eine Matrix zur Verfügung, um diejenigen Heterogenitätsfaktoren bestimmen zu können, die zu Benachteiligungen führen. Es lässt sich daher schlussfolgern, dass eine inklusive Religionspädagogik der Vielfalt auf das Ziel hinarbeiten muss, dass Disability, Religion und Migration nicht zu Ungleichheit führen, sondern gleichberechtigte Unterschiede darstellen.

Die Religionspädagogik der Vielfalt stellt keinen abgeschlossenen Ansatz dar, sondern ist bewusst offengehalten, ihre Grundlegung beruht „auf wissenschaftlichen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Bedingungen, die sich immer wieder neu formieren“, wodurch sich „fast zwangsläufig Erweiterungsmöglichkeiten und Desiderate“ ergeben, gerade hinsichtlich der zu reflektierenden Differenzkriterien (vgl. Knauth/Möller/Pithan 2020c, 57).

Im Folgenden wird ausgeführt, dass bislang das oben herausgearbeitete Ziel, dass Disability, Religion und Migration nicht zu Ungleichheit führen, sondern als gleichberechtigte Unterschiede gesehen werden, nicht gegeben ist – weder gesamtgesellschaftlich noch innerhalb der religiösen Bildung. Damit wird das konzeptionell bestehende Desiderat der Religionspädagogik der Vielfalt, Religion und Migration zu reflektieren, bearbeitet; jedoch nicht unter dem Heterogenitätskonstrukt „Rasse“¹, sondern unter den Heterogenitätsdimensionen Religion und Migration, die – wie zu zeigen ist – ebenfalls zu Zuschreibungen, machtvollen Unterscheidungen und Differenzsetzungen führen.

Disability, Religion und Migration

Der Zusammenhang der drei Heterogenitätskonstrukte Disability, Religion und Migration wurde m.W. bislang (religions-)pädagogisch kaum berücksichtigt. Zu welchen Auswirkungen die Überschneidungen dieser drei Aspekte führen, ist noch nicht erforscht. Untersucht wurde aber das Zusammenspiel von jeweils zwei der drei Heterogenitätskonstrukte. Diese Befunde werden nun dargestellt.

1 Knauth, Möller und Pithan (2020c) problematisieren selbst das Konstrukt „Rasse“, das sie nur „in kritischer Reflexion“ verwenden wollen (vgl. Knauth/Möller/Pithan 2020c, 58). Wissend, dass es „Rasse“ allein als typologisches Konstrukt gibt (vgl. Jenaer Erklärung 2019) und um der Reifizierung von „Rasse“ nicht weiter Vorschub zu leisten, wird hier auf diesen Bezug verzichtet, gleichwohl Antirassismus auch Teil des Migrationsdiskurses ist.

Disability und Migration

Dass es intersektionale Überschneidungen zwischen Migration und Zuschreibung von Behinderung gibt, wird im inklusionspädagogischen Kontext seit Langem problematisiert. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gelten als „Risikoschülerinnen“ und gerade Jungen mit Migrationshintergrund weisen überdurchschnittlich häufig einen „emotional-sozialen Förderbedarf“ oder eine „Lernbehinderung“ auf (Justin/Powell/Wagner 2002; Deppe-Wolfinger 2004, 25; Schuhmann 2004, 107f.; Wansing/Westphal 2014).

Diesen Zusammenhang untersucht auch Amirpur (2016). Den Ausgangspunkt bildete die Beobachtung, dass migrierte Familien, die behinderte Kinder haben, bei der Inanspruchnahme von Unterstützung unterrepräsentiert sind und dass die Barrieren dafür der „Kultur“ oder der „Religion“ der Familien zugeschrieben werden. Ausgehend von diesem Befund wollte sie untersuchen, „welchen Stellenwert die islamisch geprägte Sozialisation bei muslimischen Familien beim Umgang mit der Behinderung ihres Kindes einnimmt“ (vgl. Amirpur 2016, 14). Als sie dazu mit den Familien Interviews führte, wurde jedoch deutlich,

„dass – viel mehr als die Religion – die Suche nach Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten zentrales Thema der elterlichen Bemühungen ist. Dabei stoßen die Eltern auf strukturelle Barrieren, Ausgrenzungen und Diskriminierungen, eine Inanspruchnahme von Unterstützung gelingt nur in seltenen Fällen und unter großer Anstrengung. Die Familien befinden sich zum Teil in prekären Situationen, die sowohl die Eltern als auch die betroffenen Kinder belasten. Es zeigte sich auch, dass weitere relevante Heterogenitätsdimensionen bzw. Strukturkategorien im Kontext von Migration und Behinderung auftauchten, die die Lebenssituation der Familien maßgeblich beeinflussten, wie bspw. der rechtliche Status oder die linguale Machtstrukturen im Hilfesystem“ (Amirpur 2016, 15).

In ihrer Untersuchung zeigte Amirpur, dass

„sich die Orientierungen migrierter Familien entgegen der weitläufigen Annahme [...] kaum von denen der nichtmigrierten Familien unterscheiden. Allerdings werden die Orientierungen der Familien [...] vom Hilfesystem und einschlägigen Studien im Rahmen der Behindertenpädagogik [...] unterschiedlich interpretiert. Die ‚belastete behinderte Familie‘ mit psychischen Dispositionen wird der sich selbst benachteiligenden ‚Migrantenfamilie‘ mit einem behinderten Kind mit kulturellen Dispositionen gegenüber gestellt“ (Amirpur 2016, 277).

Familien mit oder ohne Migrationsgeschichte unterscheiden sich laut Amirpur in ihren Bedürfnissen und den ihnen entgegengebrachten Barrieren kaum. Hinweise auf einen angenommenen ‚kulturspezifischen‘ Umgang mit Behinderung gibt es nicht. Besondere Hindernisse bestanden für alleinerziehende Mütter und Familien mit geringem sozioökonomischen Status. Benachteiligungen entstanden

bei einem geringen formalen Bildungsabschluss sowie Erwerbsstatus und durch Sprachbarrieren – hier jedoch nicht allein durch geringe Deutschkenntnisse, sondern vor allem durch eine erlebte Machtlosigkeit angesichts der Amts- bzw. Fachsprache. Von außen werden die Benachteiligungen jedoch unterschiedlichen Faktoren zugeschrieben: Im Fall der migrierten Familie wird das ‚Problem‘ in der Migration gesehen. Die Kategorien ‚Behinderung‘ und ‚Migration‘ verstärken sich wechselseitig, wobei auch rassistische Diskriminierungen eine Rolle spielten (vgl. Amirpur 2016, 277ff.).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Migration und Disability stellen Zuschreibungen dar, deren Überlappung sich benachteiligend auswirkt, wobei die Barrieren nicht in der Migration liegen, sondern u.a. im sozioökonomischen Status. Die Religionszugehörigkeit spielte dabei keine Rolle. Dass jedoch in der Praxis der Behindertenarbeit diese Vermutung bestand bzw. besteht, verweist auf die angenommene Überschneidung von Migration und Religion, was im nächsten Schritt näher zu beleuchten ist.

Migration und Religion

Während religionspädagogisch häufig die Beobachtung zu finden ist, dass innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses Religion kaum eine Rolle spielte (vgl. Schweitzer 2003; Schröder 2012), ist es die Migrationspädagogik, die in den letzten Jahren verstärkt die Bedeutung von Religion betont und dabei herausstellt, wie Religion als Differenzmerkmal fungiert (vgl. Mecheril/Olalde 2020; Diehm 2017; Müller 2012). Auch innerhalb der Inklusionspädagogik wurden religiöse und weltanschauliche Überzeugungen vergleichsweise früh schon als Heterogenitätsdimensionen identifiziert, die innerhalb *einer* unteilbaren heterogenen Lerngruppe gleichberechtigt dazu gehören (vgl. Hinz 2002, 357). Auch religionspädagogisch wird dieser Zusammenhang inzwischen stärker wahrgenommen (Konz 2020a, 2020b).

Innerhalb der Migrationspädagogik wird eine spezifische Art und Weise der Bezugnahme auf Religion problematisiert. Bei dieser Bezugnahme geht es weniger um persönliche Überzeugungen oder individuelle religiöse Praxis, sondern Religion wird vor allem als (zugeschriebene) Religionszugehörigkeit verstanden, die für machtvolle Unterscheidungen und Differenzsetzungen genutzt wird. Mit Hilfe des Markers „Religion“ wird zwischen einem „Wir“ und „den anderen“ unterschieden. Grünheid und Mecheril (2017) führen dazu aus:

„Religiöses Othering zieht mit Hilfe religiöser Semantiken und Bilder eine epistemische, politische, anthropologische und dadurch quasi-ontologische Grenze zwischen einer – mehr oder weniger expliziten – ‚Wir-Gruppe‘ und ‚den Anderen‘. Dies geschieht in einem Kontext, der sich paradoxerweise nicht räumlich (geographisch, territorial) eingrenzen lässt, sondern vielmehr durch die Entterritorialisierung von Identitätspoli-

tischen, ästhetischen und narrativen Praktiken gekennzeichnet ist. [...] Die Andersheit der Religion wird hierbei nicht mittels religionswissenschaftlicher Kategorien definiert, sondern in einer grundlegenden Operation festgestellt: ‚Religion‘ wird mit Andersheit verbunden; die ‚andere Religion‘ ist in diesen diskursiven Topoi immer die ‚Religion der Anderen‘, womit die Andersheit der Anderen als quasi-religiöse Setzung fungiert“ (Grünheid/Mecheril 2017, 300).

Migration und Religionszugehörigkeit werden von Lehrkräften als Ursache von sozialer Ungleichheit angenommen – was insbesondere die Zugehörigkeit zum Islam betrifft. Der*die muslimische Gläubige wird als Gegensatz zum ‚eigenen‘, ‚Wir‘ konstruiert, wobei es zu binären Gegenüberstellungen zwischen dem ‚christlichen‘ bzw. ‚atheistischen‘ Europa und ‚dem Islam‘ kommt. Damit gehen hegemoniale Annahmen über Zugehörigkeit einher (vgl. Hummrich/Teerstegen 2020, 122ff.). Religion wird „zum kulturrassistischen Differenzmarkierer“ (Hummrich/Teerstegen 2020, 124). Der Migrationsdiskurs wird „muslimisiert“ (Diehm 2017, 20). Migration und Zugehörigkeit zum Islam werden in eins gesetzt.

Basierend auf der intersektionalen Betrachtung von Religion und Migration lässt sich das Wechselspiel von Disability, Religion und Migration in folgender These zusammenfassen: Religion wird als Marker für Migration wahrgenommen, was differenzsetzende Zuschreibungen nach sich zieht. Migration wiederum führt zu Zuschreibungen im Feld von Disability, wie es die oben benannten gehäuft diagnostizierten Förderbedarfe anzeigen. „Religionszugehörigkeit“ – v.a. in Bezug auf die Religion von Muslim*innen – wird zum Differenzmerkmal, mit dem Abwertungen und Defizitzuschreibungen verbunden sind. Disability, Religion und Migration erweisen sich als miteinander verbunden. Damit geht zum Teil einher, dass Problemlagen essentialistisch betrachtet und einseitig als „Ursachen“ identifiziert werden und die eigentlichen benachteiligenden Faktoren aus dem Blick geraten. Dies ist z.B. der Fall, wenn ein Hindernis in der Migrationserfahrung von Lernenden gesehen wird, ohne dabei auch die sozioökonomischen Aspekte im Blick zu haben.

Das erziehungswissenschaftliche Verständnis von Religion als (benachteiligendes) Differenzmerkmal widerspricht dem religionspädagogischen Verständnis von Religion, das in Religion ein „Recht des Kindes“ (Schweitzer 2013), eine Ressource (vgl. Pirner 2017) oder einen Resilienzfaktor (vgl. Jakobs 2018) sieht. Diese konträren Sichtweisen werden religionspädagogisch nach und nach wahrgenommen (vgl. Willems 2017; Willems 2020a; Willems 2020b; Grümme/Schlag/Ricken 2020; Witten 2021). Wie innerhalb einer Religionspädagogik der Vielfalt das Feld von Disability, Religion und Migration wahrgenommen werden kann, wird im Folgenden ausgeführt.

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration

Deutlich wird, dass eine religionspädagogische Reflexion des Zusammenspiels von Disability, Religion und Migration dringend geboten ist. Dies im Kontext der inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt durchzuführen, erscheint sehr weiterführend. Zum einen, weil die Religionspädagogik der Vielfalt von ihrem Kernanliegen her für diese Art der Konstruktionsprozesse bereits sensibilisiert ist und über ausreichend Problembewusstsein verfügt. Schließlich reflektiert sie „Lernen im Zusammenhang mit den Differenzen, die über Religion, sozialen Status, sexuelle Orientierung und Geschlecht sowie über Dis/Ability entstehen“ und „ist kritisch gegenüber allen Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung“ (Knauth/Möller/Pithan 2020b, 11). Zum anderen vermag sie es, durch die Bezugnahme auf die egalitäre Differenz – wie oben bereits formuliert – einen klaren Zielhorizont zu benennen.

Damit ist jedoch die Frage nach dem „Wie“ verbunden, weshalb im Folgenden mit dem Intersektionalitätsparadigma sowie mit dem Reifizierungsdilemma zwei Sensibilisierungskonzepte vorgeschlagen werden.

Intersektionalität als Sensibilisierungskonzept

Bei Disability, Religion und Migration handelt es sich um ein intersektionales Zusammenspiel, das jedoch nicht nur auf diese drei Heterogenitätsdimensionen beschränkt werden darf. Gerade die empirischen Befunde zu Disability und Migration zeigten, dass zwar Disability und der Umgang damit in der Praxis auf Migration und Religionszugehörigkeit zurückgeführt wird, dass dabei jedoch andere benachteiligende Faktoren ausgeblendet werden und es zur ‚Migrantisierung‘ bzw. ‚Muslimisierung‘ von Problemlagen kommt.

Um das zu verhindern, ist das Intersektionalitätskonzept sehr weiterführend, da es überkreuzende Benachteiligungen in den Blick nimmt. Intersektionalität ist eng verbunden mit der Einsicht, dass Diskriminierungen, Benachteiligungen, soziale Ungleichheit und Differentsetzungen nicht entlang einer einzelnen Linie erfolgen, sondern entlang mehrerer Linien, dass damit aber auch einhergeht, dass sich eine Hauptkategorie in den Vordergrund drängt und die anderen Zuschreibungen dahinter verschwinden (vgl. Scherr 2012, 21). Die Frage nach Intersektionalität ermöglicht zu analysieren, welche Funktionen Otheringprozesse erfüllen, auf welche Differenzverhältnisse Bezug genommen wird, welche vernachlässigt werden und wie die Differenzverhältnisse zusammenspielen. Eine solche Analyse ermöglicht einen breiten Zugang zur „Komplexität und Widersprüchlichkeit sozialer Realität“, ist aber in „ihrem gesamten Potenzial schwer tatsächlich umzusetzen“ (Riegel 2016, 137).

Mit Hilfe einer intersektionalen Perspektive kann die wechselseitige Muslimisierung bzw. Migrantisierung von Migration, Religion und Disability aufgedeckt und können die tatsächlichen Problemlagen, wie z.B. die Benachteiligung auf Grund des sozioökonomischen Status⁴ oder linguale Machtstrukturen, identifiziert werden. Durch die Intersektionalitätsperspektive können aber auch kleinteiligere, kontextspezifische Barrieren oder Gelingensbedingungen in den Blick kommen, die wiederum mit anderen Heterogenitätsdimensionen verknüpft sind. Statt vorschnellen Problemzuschreibungen wird ersichtlich, dass es sich um multifaktoriell bedingte Herausforderungen handelt. Stereotype Zuschreibungen werden somit hinterfragt.

Reifizierungsdilemma als Sensibilisierungskonzept

Als weiteres Sensibilisierungskonzept ist es hilfreich, dem Reifizierungsdilemma Aufmerksamkeit zu schenken. Reifizierung bezeichnet die Vergegenständlichung sozialer Differenzkategorien (vgl. Merl 2019, 65; Grümm 2017, 58). Sie stellt immer ein Dilemma dar: Differenz kann nicht erforscht oder pädagogisch berücksichtigt werden, ohne sie damit auch zu erzeugen oder zu verfestigen. Das geschieht durchaus auch in wohlmeinender Form – also ohne ein abwertendes „Wir“ und „die anderen“ konstruieren zu wollen – oder auch wissenschaftlich-problembewusst, ohne damit die Erzeugung und Verfestigung von Differenz jedoch verhindern zu können (vgl. Gabriel et al. 2021).

Während Reifizierung – sonst wäre es kein Dilemma – nicht verhindert werden kann, ist es besonders problematisch, wenn mit der Erzeugung von Differenz auch eine Differenzsetzung einhergeht. So kritisiert Uppenkamp (2020) im Kontext der Religionspädagogik der Vielfalt, dass die religionspädagogische Thematisierung von sexueller Vielfalt trotz einer anerkennenden Perspektive auf Vielfalt Differenzsetzungen Vorschub leistet. Dies geschieht, indem die Anerkennung sexueller Vielfalt sowohl schöpfungstheologisch – jeder Mensch ist von Gott gewollt, so wie dieser Mensch ist – als auch durch das Zugehen Jesu auf Ausgegrenzte und Benachteiligte begründet wird. Bestimmte Formen von sexueller Vielfalt erscheinen somit eben doch als begründungsbedürftige Abweichungen von einer unausgesprochenen Norm. Ein anderes Beispiel dieser Logik identifiziert Uppenkamp (2020) in der Frage, ob sog. ‚Regenbogenfamilien‘ auch Familie seien. Auch unter der Prämisse der Wertschätzung sexueller Vielfalt wird indirekt eine Norm postuliert und ungewollt sexuelle Vielfalt daran gemessen. Andere Beispiele würden sich leicht vor allem in den in der religionspädagogischen Praxis gezeichneten Bildern von Islam und Judentum finden lassen, wie es bereits vielfach problematisiert wurde (vgl. Ulfat 2020; Erlbaum 2020; Willems 2020c). Wichtig ist daher eine Sichtweise auf Heterogenität, die um das Reifizierungsdilemma weiß und sich bewusst ist, wie auch in wohlmeinender Absicht eine differenzsensible Sicht auf Heterogenität zur Herstellung des anderen führen kann. Um nicht zu starr in

Schemata von Heterogenität zu verfallen, ist es hilfreich, Reifizierung und Intersektionalität zusammenzudenken, weil sie wechselseitig daran erinnern, dass es sich um Konstrukte von Heterogenität handelt. Was das in religionspädagogischer Hinsicht bedeutet, wird nun entfaltet.

Religionspädagogische Schlussfolgerungen

Grundsätzlich ist Grümmes Plädoyer (2017) für die ‚Denkform der Aufgeklärten Heterogenität‘ zu unterstreichen. Damit plädiert er für eine machtsensible Selbstreflexion der Herstellung von Heterogenität, die um die damit verbundenen Paradoxa, Ambivalenzen sowie Dilemmata weiß (vgl. Grümm 2020). Für religionspädagogisch Forschende resultiert daraus eine fortwährende Selbstreflexion. Zu reflektieren und offenzulegen ist die eigene ‚Standortgebundenheit‘, die unbewusst angenommene ‚Normalitäten‘ mitbestimmt (vgl. Schwarzkamp/Witten 2021). Wovon die eigene Perspektivität geprägt ist, über welche habituellen Dispositionen man verfügt und wie sich das auf Differenzkonstruktionen auswirkt, ist wahrzunehmen und ggf. zu limitieren. Das religionspädagogische Plädoyer der Kontextsensibilität (vgl. Lindner/Schambeck/Simojoki/Naurath 2017) betrifft daher nicht nur die Wahrnehmung heterogener Kontexte und eine entsprechende Adaption religionspädagogischen Handelns, sondern gilt auch für die Kontextgebundenheit der Forschenden selbst. Die implizite Gymnasialorientierung der Religionspädagogik (vgl. Schröder/Wermke 2013, 7; in Bezug auf Grethlein 1998, 335), womit m.E. auch einhergeht, dass die Felder Disability und Migration religionspädagogisch eher weniger im Blick sind, würde somit stärker sichtbar, ebenso wie regionale Spezifika oder eigene biographische Prägungen.

Selbstkritisch sind auch Wissensbestände zu Heterogenität zu hinterfragen. Nach wie vor gibt es wenige empirische Befunde, welche Heterogenitätsdimensionen religionspädagogisch relevant sind und aus welchen Gründen sie sich wie auswirken. Zum religionspädagogischen Zusammenspiel von Migration, Religion und Disability sind mir keine empirischen Befunde bekannt. Andere Heterogenitätsdimensionen sind etwas besser erforscht, weshalb es aufschlussreich ist, sie sich vor Augen zu führen.

Dass es z.B. dem Religionsunterricht nicht gelingt, gleiche Partizipationschancen für alle zu schaffen, haben zuletzt mehrere empirische Studien gezeigt, wobei sich verschiedene Differenzen benachteiligend auswirken. Jungen fühlen sich vom Religionsunterricht weniger angesprochen als Mädchen (vgl. Schwarz/Dörnhöfer 2016), Lernenden aus sozial unterprivilegierten Familien ist die aktive Mitarbeit erschwert (vgl. Unser 2016). Wie es dazu kommt, inwiefern sich Geschlecht und Milieu auswirken und inwiefern hierbei die Reifizierung ein Problem ist, lässt sich aus diesen empirischen Befunden jedoch nicht entnehmen. Mehr ist in Bezug auf die religiöse Sozialisation bekannt. Der „Religionsunterricht [ist] für Jugendliche, die religiös wenig sozialisiert sind, dem christlichen Glauben fragend-kritisch oder

gleichgültig begegnen und sich der Kirche nicht verbunden fühlen, am wenigsten attraktiv“ (Wissner/Schweitzer 2019, 54). Der Religionsunterricht vermag „vor allem solche Jugendliche anzusprechen [...], die dem christlichen Glauben und der Kirche ohnehin nahestehen“ (Wissner/Schweitzer 2019, 54). Hinsichtlich der religiösen Sozialisation zeigt die Studie von Asbrand (2008, 100ff.) zum Hamburger Religionsunterricht an der Grundschule, wie im Religionsunterricht Unterschiede konstruiert werden. Asbrands Befunde zeigen, dass normalerweise aktiv mitarbeitende, konfessionslose Schüler*innen frustriert sind, weil sie sich nicht beteiligen können, weil es ihnen an religiösen Erfahrungen mangelt, die sie einbringen können. Unterschiede werden hier durch ungleiche Beteiligungschancen hergestellt sowie durch die angetragene Rolle, eine Religion zu repräsentieren. Wer so eine Rolle nicht ausfüllen kann, bleibt außen vor. Diese Befunde legen die Vermutung nahe, dass es nicht allein die Religionszugehörigkeit ist, die das Lernen mit bestimmt, sondern die unterrichtliche Relevanzsetzung religiöser Sozialisationsbedingungen, die zu Beteiligung oder Nichtbeteiligung führt.

Zudem sind in der Religionspädagogik angenommene Zusammenhänge empirisch zu rekonstruieren und zu hinterfragen. Wie die oben skizzierte Studie von Amirpur (2016) zeigt, stimmt die Hypothese nicht, dass es starke Zusammenhänge zwischen Migration oder Religion und den Lebenslagen von Familien mit behinderten Angehörigen gibt, gleichwohl in der Behindertenhilfe diese Annahme weit verbreitet ist. Es ist anzunehmen, dass es ähnliche subjektive Theorien in der Religionspädagogik gibt, die auf den Prüfstand gehören. Hier besteht ein Desiderat an empirischer Forschung, das zu beheben ist. Reifizierungssensibel wäre empirisch zu erheben und intersektional zu analysieren, wie sich Heterogenitätsdimensionen auswirken – einschließlich des zu erhebenden Wissens, worin keine Zusammenhänge bestehen.²

Kritisch im Blick zu behalten ist auch, wie im Religionsunterricht Lernende als ‚Anderer‘ hergestellt werden und dass sich Differenzen dabei nicht nur als gleichberechtigte Lernchancen im Dialog und eines „Lernen am anderen“ darstellen – wie es die interreligiöse Bildung anstrebt (vgl. z.B. Behr 2017, 67; vgl. problematisierend dazu Willems 2020c). Das Problem der Reifizierung muss stärker auch innerhalb der didaktischen Bearbeitung von Heterogenität im Blick sein.

Das betrifft die anwesenden Lernenden einer Lerngruppe ebenso wie die als ‚Anderer‘ imaginierten Angehörigen anderer Religionen oder Nichtreligiöse, die gar nicht vor Ort sind. Daher muss religionspädagogisch die migrationspädagogische Forschung und ihre Kritik am religiösen Othering stärker wahrgenommen werden. Das betrifft vor allem das interreligiöse Lernen, das die intrareligiöse Heterogenität sowie die Perspektiven der jeweiligen Religionen und ihre Religionspä-

2 Wie reifizierungssensible empirische Forschung gestaltet sein kann, haben Schwarzkamp und Witten (2021) erarbeitet und reflektiert.

dagogiken wahrzunehmen hat (vgl. Konz 2020b, Willems 2020c; Ulfat 2020; Erlbaum 2020). Für die Weiterentwicklung des interreligiösen Lernens, das auch konfessionslose Lernende mit einbeziehen muss, ist es daher sinnvoll, von den Entwicklungen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu lernen. Die Beobachtung, dass die konfessionelle Kooperation dazu führt, dass (stereotype) Unterschiede verstärkt herausgestellt und wahrgenommen werden (vgl. Sajak 2019, 511ff.), kann als eine Spielart des Reifizierungsdilemmas interpretiert werden. Diese Tendenz gilt es wahrzunehmen und im interreligiös-weltanschaulichen Lernen zu vermeiden.

Eine Möglichkeit, um zu starre, reifizierende Bilder zu vermeiden, liegt darin, Differenzsetzungen explizit zu thematisieren. Historisch gewachsene Muster der Abwertung, Wir/Sie-Stereotypisierungen, scheinbare Gruppenzuordnungen und tradierte Dominanzverhältnisse müssen religionspädagogisch berücksichtigt werden (vgl. Willems 2020c). Des Weiteren hilft es, um zu starre Bilder von Religion, Disability und Migration fluider zu gestalten, Gegenbilder zu schaffen und dafür Irritationen zu nutzen. Irritationen, die z.B. aufzeigen, wie plural Menschen ihre Religion ausüben und ihr Leben führen, wie z.B. der Schauspieler Kida Khodr Ramadan, der davon berichtet, wie gern er als Muslim Weihnachtsbräuche begeht (vgl. Heer 2019), oder die kritische Auseinandersetzung mit Ableismus sowie individuelle Erfahrungen mit Disability, wie sie z.B. auf der Webseite www.die-neuenorm.de zu finden sind. Auch religionspädagogische *professionals* sollten über eigene Lernprozesse durch irritierende Erfahrungen sprechen.

Indem stärker die Heterogenität innerhalb von Religion, Migration und Disability wahrgenommen und dabei auch intersektionale Perspektiven einbezogen werden, werden Gemeinsamkeiten sichtbar und Heterogenität wird fluider. Gerade in der religionspädagogischen Bearbeitung von Differenz ist die Suche nach Ähnlichkeit sinnvoll, um nicht zu stark in Wir/Sie-Schemata zu fallen. Die Figur der Ähnlichkeit (vgl. Bhatti/Kimmich 2015) eignet sich, um Vorstellungen von Heterogenität zu dynamisieren und Alternativen zum Wir/Sie-Denken bereitzustellen. Heterogenität wird in einen gleichberechtigten Horizont eingezeichnet, ohne einzuebnen und gleichzumachen.

Literaturverzeichnis

- Amirpur, D. (2016): Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Asbrand, B. (2008): Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule. Göttingen: GOEDOC.
- Behr, H. H. (2017): Interreligiosität als Kompetenzbereich des Islamischen Religionsunterrichts. In: HIKMA, 8, 64-82.

- Bhatti, A. & Kimmich, D. (Hg.) (2015): *Ähnlichkeit. Ein kulturtheoretisches Paradigma*. Konstanz: Konstanz University Press.
- Deppe-Wolfinger, H. (2004): Integrationskultur – am Anfang oder am Ende? In: I. Schnell & A. Sander (Hg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 23-40.
- Diehm, I. (2017). Migration und Religion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *Theo-Web*, 16 (2), 15-25.
- Erlbaum, S. (2020): Wie wollen Jüdinnen und Juden im evangelischen und katholischen Religionsunterricht thematisiert werden?. In: S. Altmeyer; B. Grümme; H. Kohler-Spiegel; E. Naurath; B. Schröder & F. Schweitzer (Hg.): *Judentum und Islam unterrichten* (Jahrbuch der Religionspädagogik, 36). Göttingen: V&R, 129-136.
- Gabriel, S.; Kotzyba, K.; Leinhos, P.; Matthes, D.; Meyer, K. & Völcker, M. (Hg.) (2021): *Soziale Differenzierung und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grasser, P. (2020): Dis/Ability in der Religionspädagogik. In: T. Knauth; R. Möller & A. Pithan (Hg.): *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (Religious Diversity and Education in Europe, 42). Münster: Waxmann, 203-212.
- Grethlein, C. (1998): *Religionspädagogik*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Grümme, B. (2017): *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Grümme, B. (2020): Gerechtigkeit. In: T. Knauth, R. Möller & A. Pithan (Hg.): *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (Religious Diversity and Education in Europe, 42). Münster: Waxmann, 293-303.
- Grümme, B., Schlag, T. & Ricken, N. (Hg.) (2020): *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grünheid, I. & Mecheril, P. (2017): Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch. *Weihnachten, Europa und ‚die Anderen‘*. In: J. Budde; A. Dlugosch & T. Sturm (Hg.): *Studien zu Differenz, Bildung und Kultur. (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge*. Opladen: Budrich, 287-305.
- Heer, K. (2019): Ramadan an Weihnachten. Interview mit Kida Khodr Ramadan. In: *DB mobil*, 12, 30-42.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), 354-361.
- Hummrich, M. & Teerstegen, S. (2020): *Migration. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jakobs, M. (2018): Religion und Gesundheit aus religionspsychologischer Perspektive – und was dies für die Religionspädagogik bedeutet. In: *Theo-Web*, 17 (1), 83-100.
- Jakobs, M. (2020): Eine genderbewusste Religionspädagogik der Vielfalt. In: T. Knauth; R. Möller & A. Pithan (Hg.): *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (Religious Diversity and Education in Europe, 42). Münster: Waxmann, 213-223.
- Justin J. W.; Powell, S. & Wagner, J. (2002): Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der BRD seit 1991. In: *Gemeinsam Leben*, 10 (2), 66-71.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (1994): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Eine Denkschrift. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2014): *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Knauth, T.; Möller, R. & Pithan, A. (Hg.) (2020a): *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (Religious Diversity and Education in Europe, 42). Münster: Waxmann.

- Knauth, T.; Möller, R. & Pithan, A. (2020b): Einleitung. In: T. Knauth; R. Möller & A. Pithan (Hg.): *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen (Religious Diversity and Education in Europe, 42)*. Münster: Waxmann, 11-16.
- Knauth, T.; Möller, R. & Pithan, A. (2020c): *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Eine Grundlegung*. In: T. Knauth; R. Möller & A. Pithan (Hg.): *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen (Religious Diversity and Education in Europe, 42)*. Münster: Waxmann, 17-66.
- Konz, B. (2020a): Interkulturelle Theologie als herausfordernde Ressource im Religionsunterricht. In: B. Konz; B. Ortman & C. Wetz (Hg.): *Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen. Erkundungen in einem Grenzgebiet – Postcolonialism, theology and the construction of the other. Exploring borderlands*. Leiden: Brill, 207-228.
- Konz, B. (2020b): Kulturelle und religiöse Zwischenräume. In: J. Willems (Hg.): *Religion in der Schule*. Bielefeld: transcript Verlag, 241-254.
- Lindner K.; Schambeck, M.; Simojoki, H. & Naurath, E. (Hg.) (2017): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Mecheril, P. & Olalde, O. T. (2020): Religion als Differenzierungsoption. Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer. In: B. Grümme; T. Schlag & N. Ricken (Hg.): *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer, 109-125.
- Merl, T. (2019): *un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt KG.
- Müller, A. (2012): Religiöse Pluralität und Schule. Ein erziehungswissenschaftlicher Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (1), 40-54.
- Pirner, M. L. (2017): Religion als Ressource und Risiko. Die Religiosität von geflüchteten Jugendlichen in Deutschland – empirische Einblicke. In: *Theo-Web*, 16 (2), 153-180.
- Pithan, A.; Arzt, S.; Jakobs, M. & Knauth, T. (Hg.) (2009): *Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Prenzel, A. (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Riegel, C. (2016): *Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.
- Sajak, C. P. (2019): Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Eine neue Chance für die Glaubensreflexion? In: *Internationale katholische Zeitschrift Communio*, 48 (5), 507-515.
- Scherr, A. (2012): *Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schröder, B. (2012): Religionspädagogisches in Handbüchern der Erziehungswissenschaft. In: *ThR*, 77 (4), 468-482.
- Schröder, B. & Wermke, M. (2013): Einleitung. In: B. Schröder & M. Wermke (Hg.): *Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 7-16.
- Schuhmann, B. (2004): Soziale Integration durch stadtteilbezogene Arbeit am Beispiel des Ruhrgebiets. In: I. Schnell & A. Sander (Hg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 103-109.
- Schwarz, S. & Dörnhöfer, A. (2016): SchülerInnenperspektiven auf den evangelischen Religionsunterricht in Bayern. Ausgewählte Ergebnisse. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 15 (1), 205-243.
- Schwarzkamp, J. & Witten, U. (2021): Forschungspraktische Reflexionsschritte zum Reifizierungsdilemma am Beispiel der Erforschung des Umgangs von Religionslehrkräften mit geflüchteten Schülerinnen und Schülern. In: S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos, D. Matthes, K. Meyer & M.

- Völker (Hg.): Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitung. Wiesbaden: Springer VS, 253-274.
- Schweitzer, F. (2003): Pädagogik und Religion. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F. (2013): Das Recht des Kindes auf Religion. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Ulfat, F. (2020): Wie wollen Musliminnen und Muslime im evangelischen und katholischen Religionsunterricht thematisiert werden?. In: S. Altmeyer; B. Grümme; H. Kohler-Spiegel; E. Naurath; B. Schröder & F. Schweitzer (Hg.): Judentum und Islam unterrichten. Göttingen: V&R, 114-128.
- Unser, A. (2016): Soziale Ungleichheiten im Religionsunterricht. Eine quantitativ-empirische Untersuchung mit Blick auf die religionspädagogische Debatte um Bildungsgerechtigkeit. In: B. Grümme & T. Schlag (Hg.): Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen. Stuttgart: Kohlhammer, 80–95.
- Uppenkamp, V. (2020): Sexuelle Vielfalt in der Religionspädagogik. In: T. Knauth, R. Möller & A. Pithan (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen (Religious Diversity and Education in Europe, 42). Münster: Waxmann, 234-243.
- Vieregge, D. (2020): Die sozioökonomische Dimension in der Religionspädagogik. In: T. Knauth; R. Möller, A. Pithan (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen (Religious Diversity and Education in Europe, 42). Münster: Waxmann, 224-233.
- Wansing, G. & Westphal, M. (Hg.) (2014): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS.
- Willems, J. (2017): „Dann merke ich auch hier, ich bin der Moslem“: Interreligiöse Kompetenz und Differenz, Diversität, Dialogizität. In: C. Wiese; S. Altkier & M. Schneider (Hg.): Diversität – Differenz – Dialogizität. Religion in pluralen Kontexten. Berlin/Boston: De Gruyter, 360-378.
- Willems, J. (Hg.) (2020a): Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Bielefeld: Transcript.
- Willems, J. (2020b): ‚Religionistischer‘ Rassismus und Religionsunterricht. In: K. Fereidooni & N. Simon (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken, Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer, 473-493.
- Willems, J. (2020c): Judentum und Islam, interreligiöses Lernen und Othering im christlichen Religionsunterricht. In: S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hg.): Judentum und Islam unterrichten. Göttingen: V&R, 149-161.
- Wissner, G. & Schweitzer, F. (2019): Wen der Religionsunterricht nicht erreicht und wie er sich darum ändern müsste – Schülerwahrnehmungen zum Religions- und Ethikunterricht im Vergleich. In: S. Altmeyer; B. Grümme; H. Kohler-Spiegel; E. Naurath; B. Schröder & F. Schweitzer (Hg.): Reli – keine Lust und keine Ahnung?. Göttingen: V&R, 46-61.
- Witten, U. (2021): Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung. Stuttgart: Kohlhammer.

Christine Funk

Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern

Einführung

Mit der Rede von Religionssensibilität ist ein zentraler Aspekt in der Anerkennung der Folgen von Vielfalt benannt, die in Gesellschaften sichtbar ist, in der Menschen unterschiedlichen Religionstraditionen zugehörig sind und sich zwischen Religionen und Weltanschauungen bewegen. Die Fähigkeit zum Umgang mit Pluralität ist das zentrale Thema in der Bildung und Ausbildung von Wissen, Können und Haltung in sozialen und pädagogischen Professionen. (vgl. Jiméncz Laux 2003, Freise 2017). Die Rede könnte auch von Religionskompetenz als Aspekt von Pluralitätskompetenz sein. Pädagogische Fachkräfte sollen also Kompetenzen haben und in Situationen sensibel handeln können, die oft vielfältig unübersichtlich sind, und in denen ihre Fähigkeiten, kommunikativ zu handeln herausgefordert sind. Oft stellen sich solche Situationen als durch Überlappung von Ansprüchen gekennzeichnet heraus; vielfach sind sie für die Fachkräfte mit empfundenen Zwängen, Unsicherheiten oder Erfahrungen von Ohnmacht verbunden.

Dilemmasituationen in und zwischen Menschen zu erkennen, sie als Teil der beruflichen ‚Normalität‘ zu konzipieren (wie sie sich im Konfliktieren z.B. von Rechtsansprüchen, Vertretungsansprüchen, Ressourcenknappheit u.a. zeigen), oder auch die Einsicht, dass es verschiedene gleichberechtigte Handlungsstrategien geben kann, macht das Nachdenken über die Bedeutung der Rede von Religionssensibilität immer wieder neu interessant. Hier ist die Fähigkeit zur Unterscheidung und die Fähigkeit, kommunikativ angemessen zu handeln, gefragt. Mit der Rede von Religionssensibilität ist nicht gemeint, dass es um die Sicherung von verfassten Religionen als historisch-institutionellen Größen mit Dogmatiken, amtlichen Hierarchien und ihren ins Kollektiv formulierten Ansprüchen geht. Die Bedeutung von Religionssensibilität erweist sich im Hinblick darauf, was Menschen mit Religionen, mit ihren Praktiken und mit ihren Ausdrucksmitteln gestalten können und was sich darin gewissermaßen als permanente Biografiearbeit ereignet: als je konkrete Formen von Menschsein im Werden (vgl. Funk 2016, 326). Mit Religionssensibilität schaffen soziale und pädagogische Professionelle eine Voraussetzung, um Menschen in ihrer eigen-sinnigen Unterschiedlichkeit zu würdigen. Dabei ist es unerheblich, ob (Religions-)Kulturen lebensge-

schichtlich übernommen wurden oder ob Religion als Prozess der Aneignung in bewusst gefällten Entscheidungen gewählt oder (partiell) abgewählt wurde oder ob Religion als Option zur Abgrenzung dient. Immer wird religionssensibel auf einen geschichtlich konkreten Menschen als Frau oder Mann oder Divers reagiert. Religionssensibilität erfasst auch die Perspektive, dass mit „Religion“ zuschreibende, ausgrenzende, realitätskonstruktive Praktiken verbunden sind, die durch Hierarchisierungen erzeugt werden und Hierarchien festigen. Allerdings gilt in „Religion“ auch das Gegenteil, dass in ihnen Narrative und Praktiken angeeignet werden können, die Hierarchien in Frage stellen und die alternative Wirklichkeitskonstruktionen unterstützen und einen nicht nur religiösen, sondern auch gesellschaftlich, ökonomisch u.s.w. wirksamen Mainstream eigen-sinnig gegenläufig mit konstruieren.

Die folgenden Überlegungen beginnen mit der Wahrnehmung der pluralen Religionsituation in der gegenwärtigen Gesellschaft. Sie spiegelt sich in den Schüler*innenschaften von Bildungseinrichtungen. Gleiches gilt für die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Hier konkretisiert sich der Anspruch an Religions-sensibilität in pädagogischen und sozialen Professionen und ist auf die anderen professionellen Kompetenzen und Sensibilitäten zu beziehen. Dieser Anspruch hängt eng mit dem zusammen, welche Vorstellungen darüber bestehen, welche ‚Leistungen‘ in Religionen für die Persönlichkeitsentwicklung erbracht und für Kinder und Jugendliche hilfreich sein können oder auch, ihnen nicht vorenthalten werden dürfen. Eine wäre z.B.: mit den Mitteln von Religionen können innere Selbstverständigungs- und Selbststeuerungsdynamiken entwickelt werden. Sie eröffnen Möglichkeiten von alternativen Selbstentwürfen. Die Frage nach dem Grund des Vertrauens, Fragen nach Gerechtigkeit und dem Sinn des Lebens, können in Religionen Antworten finden. In jedem Fall prägen Religionsatmosphären Emotionen und das Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur Welt in ihren spezifisch symbolischen Kommunikationsformen mit. Schließlich werden einige Antworten auf die Frage ‚was bringt Religionssensibilität?‘ gegeben.

Pluralisierung von Religion in Migrationsgesellschaften

Pluralisierung ist Teil von gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Religiöse und weltanschauliche Vielfalt ist nicht verursacht, aber dynamisiert durch Migration. Auch andere gesellschaftliche Entwicklungen tragen zur Pluralisierung bei wie z.B. die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Die gesellschaftliche und politische Einschätzung religiöser Pluralität und des Umgangs mit ihr ist derzeit nicht nur kontrovers, sondern wird auch gewaltförmig geäußert wie die von meist rechtsextremen Täter*innen verübten Anschläge auf religiöse Gebäude

und Menschen in Ausübung ihrer Religionspraxis zeigen. Die kontroversen Einschätzungen sind Teil von politischen Diskursen, die die Transformationsprozesse begleiten. In Institutionen der Bildung und des Sozialen sind die kontroversen Einschätzungen eng verbunden mit Vorstellungen von Säkularität, die im Bildungs- und Sozialsystem der Bundesrepublik weithin leitend ist. Die Einsicht, dass ‚Fortschritt‘ nicht mit ‚säkular‘ identisch ist, ja, dass die Entgegensetzung ‚religiös – säkular‘ eine binäre Vereinfachung darstellt, ist noch nicht selbstverständlich. (vgl. Berger 2015) Das ‚Säkulare‘ ist kein abgeschlossener Gegenstand wie auch ‚Religion‘ keiner ist. In beiden Bereichen zeigen sich Erscheinungen, die als Phänomene der Pluralisierung beschrieben werden können und vielfaltsproduktiv wirken. Zunehmend werden plurale religiöse Akteur*innen in Sozialräumen von Städten und Gemeinden als Partner*innen von Verwaltungen und Politik wahrgenommen und beteiligt, weil erkannt wird, dass mit ihnen gutes Leben in Städten zivilgesellschaftlich lebensnah organisiert werden kann. (vgl. Körs/Nagel 2018).

Aushandlungsprozesse und Konflikte, die mit den Folgen von Pluralität verbunden sind, kann man derzeit an vielen Stellen im säkularen Bereich und auch in Religionen beobachten. So zeigen sich in Erscheinungsformen des Islams Pluralisierungsprozesse (vgl. Berger 2015, 4), auch hier werden Transformationsprozesse an vielen Orten und in Handlungsfeldern von Gläubigen gestaltet. (vgl. Aydin 2016; Karimi 2018, 183). Auch die zähe Aufarbeitung und vielfach ungenügende Kommunikation des sexualisierten Machtmissbrauchs in der römisch-katholischen Kirche steht dennoch für Veränderungsprozesse in Richtung längst eingeforderter Teilhabe und Transparenz. Transformationsprozesse spiegeln sich auch in den Disability-Studies im Hinblick auf die Überwindung der sozialen-ökonomischen zuschreibenden Konstruktion von Behinderung.

Wechselseitige Verstärkung erhalten Transformationsprozesse im Blick auf die Frage nach der Perspektive von Menschen mit Krankheit und Behinderung und ihre Repräsentanz in Religionen. Wenn Religion „ein System von Symbolen [ist,Ch.F.], das darauf ausgerichtet ist, in Menschen kraftvolle, tiefgreifende und nachhaltige Stimmungen und Motivationen zu erzeugen, indem es Anschauungen in Bezug auf eine allgemeine Ordnung des Daseins formuliert.“ (Geertz zit.n. Eiesland 2018, 114), so ist zu fragen, inwieweit Menschen mit Behinderungen dieses System von Symbolen für ihre eigene „kraftvolle“ und „nachhaltige“ Performanz nutzen können. Wenn dies gelingt, verändern Menschen mit Behinderung nicht nur ihre Situation, sondern dies hat auch Veränderungen im hergebrachten Religionssystem zur Folge. „Anstöße zu einer Befreiungstheologie der Behinderung“ hat Eiesland bereits 1994 gegeben (vgl. Eiesland 2018). Vergleichbares gilt für die transformatorischen Impulse durch die Schwarzen Befreiungstheologien und die Theologien anderer marginalisierter Gruppen, die nicht nur die bislang Marginalisierten ermächtigen, sondern auch die ‚herrschenden‘ Bezugsreligionen in Veränderung bringen. (vgl. Johnson 2016, 171) Ebenso entstehen Impulse

zur umformenden Entwicklung der gewohnten symbolischen Ordnungen auch durch Kontakte mit den religiösen Wirklichkeiten von migrierten Menschen, die die hergebrachte Religionsarchitektur im Staat anfragen und verändern.

Religionssensibilität in Bildungszusammenhängen

Die zunehmend plurale öffentlich sichtbare Religionsituation, die auch die Binnenpluralität von Religionsgemeinschaften deutlicher macht als in der Vergangenheit, zeigt sich im Kontext von Schulen und Kinder- und Jugendeinrichtungen in der höchst vielfältigen Schüler*innen- und Kinderschaft und bei den Jugendlichen nicht nur, was die Herkunft ihrer Familien betrifft, sondern auch ihre religiösen Zugehörigkeiten seien sie ausdrücklich, hybrid, vermutet, zugeschrieben oder unthematisiert. Die säkularistische Negierung dieser Vielfalt als zu ‚unübersichtlich‘ oder in der ‚Neutralität der Schule‘ fehl am Platz verschiebt Bildungsanlässe und Diskurse auf den Pausenhof, wo sich Debatten, die mit Bildungserfahrungen verknüpft werden könnten (vgl. Funk 2020), oft in Stress und Gewalt äußern.

In Bundesländern, in denen es einen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach gibt, sind die evangelische und katholische Kirche als Anbieterinnen der meisten Unterrichte genauso gefordert wie die Veranstalter des Islamischen Religionsunterrichtes¹, ihre Unterrichtskonzepte und -strategien dem Wandel der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, aus denen ihre Schüler*innen kommen, und im Hinblick auf Inklusion entsprechend zu gestalten. Sie tun dies in ihren Religionspädagogischen Instituten (vgl. Comenius-Institut 2019) und mit den Professuren für Religionspädagogik, in der Lehrer*innenausbildung (vgl. Englert 2019). Mit dem „Religionsunterricht für alle“ wurde in der Hansestadt Hamburg ein innovatives interreligiös-dialogisches Konzept erarbeitet (vgl. Bauer 2019).

In Kindertageseinrichtungen stellt sich die Frage nach Religion in modifizierter Weise, auf jeden Fall ist auch hier die Vielfalt der Gesellschaft präsent und Inklusion der Auftrag. Da in Kitas Bildungs- und Erziehungsziele enger verknüpft sind als in Schulen, stellt sich die Frage der Gestaltung der Themen, die in Religion kommuniziert werden (Wer bin ich? Mein Verhältnis zu anderen? Mein Verhältnis zur Welt, in der wir leben? Warum gibt es alles und nicht nichts? Was hat es mit der Begrenztheit des Lebens auf sich? Usw.) in besonders ganzheitlicher Weise. Hier hat man es nicht nur mit verschiedenen Einrichtungsprofilen zu tun, sondern auch mit je nach Bundesland verschieden akzentuierten Bildungsplänen, die das Thema Religion sehr verschieden konzipieren und unterschiedlichen Lernfeldern zuordnen bzw. mit Erziehungszielen verbinden. Zudem stehen verschiedene Klärungen an, wie z.B. warum reicht es nicht, kultursensibel zu agieren,

1 Analoges gilt für die Anbieter des jüdischen, orthodoxen, alevitischen und sonstigen RU.

sondern „zusätzlich“ religionssensibel? Hier muss man sich mit Argumenten auseinandersetzen, wie z. B., dass die Rede von „Kulturen“ oder „Kulturkreisen“ die „Anderen“ exkludierend gruppenbezogen, homogenisierend und deterministisch markiere. Allerdings kann auch mit Religion deterministisch ausgegrenzt werden, insbesondere in der binären Entgegensetzung zum Säkularen oder mit kurz- und ausschließenden Wahrheitsbehauptungen, die zwischen *wir* und *den anderen* vermeintlich essentialistische Unterschiede statuiert, wie es für rechtsextreme Propaganda typisch ist (vgl. Bednarz 2018).

Zu beachten ist immer, dass religiöse *und* kulturelle Identitäten soziale und körperliche Wirklichkeiten prägen. Allerdings nicht allein und auf stereotype Weise, sondern mit der Herausforderung, dass sowohl Religion als auch Kultur *in Kontexten* zu betrachten ist und mit hybriden Formen zu rechnen ist. Die Kontexte wechseln und werden durch die unübersehbare Fülle der medialen Präsenz der verschiedensten Religionsdiskurse schier unübersichtlich. Zudem darf nicht übersehen werden, in welchem Maße vermeintliche religiöse und kulturelle Identitäten durch Zuschreibungen und Ausgrenzung in kommunikativen und sozialen Interaktionen durch die Gesellschaft mit konstruiert werden. Zu den Kontexten, die die Wahrnehmung von Religion steuern, gehören z.B. aber auch die Beachtung der Merkmalsaspekte Geschlecht, sexuelle Orientierung, soziale Lage, Lebensalter u.a. um eine „Kulturalisierung“/Ethnisierung (vgl. Badawia 2003, 8) oder ‚Religionisierung‘ zu vermeiden.

Was macht also einen sensiblen Umgang mit Differenzerfahrungen und Folgen von Vielfalt in sozialen und pädagogischen Berufen aus? „Sensible Herangehensweisen unterscheiden, wann kulturelle, weltanschauliche und/oder religiöse Aspekte für die jeweilige Arbeit wichtig, zu berücksichtigen und zu thematisieren sind und wann andere Aspekte wie Geschlechterfragen, Bildungszugänge, soziale Ungerechtigkeiten etc. im Vordergrund stehen.“ (Freise 2017, 77f)

Das berühmte Zitat von Pat Parker veranschaulicht das Involviertsein mit ‚dem/der‘ Anderen – auch in professionellen Kontexten: *The first thing you must do is forget that I'm Black. Second, you must never forget that I'm Black.*“ (Pat Parker, zit.n. Freise 2017, 78) Um die Fähigkeit der Perspektivenwechsel zu trainieren, ist die Ausbildung eines *intrakulturellen* Selbstverständnisses von Fachkräften erforderlich (vgl. Badawia 2006; Funk 2014; Konz 2020), damit sie die Vielfaltskompetenz als Schlüssel ihrer Profession verwirklichen können.

Religionssensibilität in Situationen der Kinder- und Jugendhilfe

Im Hinblick auf die Religionssensibilität ist also weiter zu fragen, was genau mit dem Begriff für die Einsatzfelder der Sozialen Arbeit, Kindheitspädagogik, Heilpädagogik gemeint sein kann? Ein Vorschlag zur Definition folgt M. Nauerth et al.: „Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit müsste somit eine Fähigkeit beschreiben, die sich den *im weiteren Sinn religiösen Erfahrungen* anderer Menschen empfindsam, feinfühlig und respektvoll öffnen kann, die die Realität von *Religion in der Lebenswelt* der Menschen überhaupt differenziert wahrzunehmen in der Lage ist und in die *professionellen Handlungskontexte* zu integrieren weiß.“ (Nauerth et al. 2017, 15 Hvhbg. Ch.F.) Religionssensibilität dient in den Feldern der Sozialen Arbeit vorwiegend zur Erkennung von Ressourcen oder auch Blockaden in der Zusammenarbeit mit Klient*innen. Bei Religionssensibilität wird die Bedeutung der wechselseitigen (professionellen) kommunikativen Interaktion imgedacht.

In den eher pädagogischen Settings der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erfordert Religionssensibilität auch proaktive und diagnostische Wissens- und Gestaltungskompetenzen.

Hier spielt das Wissen um die *Transzendenzoffenheit* des Menschen (so würde ich die „im weiteren Sinn religiösen Erfahrungen“ Nauerths et al. übersetzen) eine Rolle, sowie das Wissen, dass Fragen der Welterkundung und Sinnkonstruktion von Kindern und Jugendlichen mit Antworten aus den Religionen beantwortet werden können, so dass Pädagog*innen auch in einer Bildungsverantwortung stehen, Kinder mit diesen Antworten in Kontakt zu bringen. Damit verbunden ist die Notwendigkeit einer Informiertheit über die „Realität von Religion in der Lebenswelt“ (Nauerth et al. 2017,15) um dies leisten zu können. Hier öffnet sich ein weites Feld von Wissenswertem über Praktiken und Funktionen von Religionen und ihrer Erscheinungen. Fachkräfte sind herausgefordert, Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen anzuerkennen, die nach ‚Gott und der Welt‘, ‚dem Absoluten‘ oder auch nach Gerechtigkeit fragen. Dies kann heißen, die Grenzen der eigenen Profession und auch der eigenen Person wahrzunehmen und mit Kolleg*innen, deren Kundigkeit in Themen von Religion geschätzt wird, Zusammenarbeit zu suchen oder auch Ressourcen im Sozialraum zu nutzen: z.B. Besuche in Synagogen, Kirchen, Moscheen, auf Friedhöfen genauso zu planen wie Besuche in Museen.

Im Zulassen der persönlichen oder professionellen Grenzerfahrung spiegelt sich eine spezifische Verbundenheit mit dem anderen Menschen in der Begegnung. Es ist der Ort von Anerkennung und Achtung des* der Anderen als Anderem, der* die meinen Horizont überschreitet. Diese Erfahrung des Nichtverstehens muss keinesfalls als Abbruch interpretiert werden, sondern dient als Signal, die

Erfahrung und die Fragen des*der Anderen respektvoll wahrzunehmen, vielleicht nachzufragen und wenn möglich, sie* ihn ein Stück zu begleiten. Das heißt darauf zu vertrauen, dass im nicht-Ablehnen der Begegnung ein Ansatz von Veränderung geschieht, an der beide Anteil haben.

In die Momente der Wahrnehmung der Erfahrung und Fragen anderer, die für die eigene Person fremd sein mögen, drängt sich leicht ‚Vorwissen‘ aus verschiedensten Quellen in Form von Vorurteilen oder Stereotypen, die die Begegnung mit steuern. Hier spielt die Bereitschaft, religionssensibel zu agieren eine besondere Rolle, weil sie vielfach damit erfüllt ist, den angenommenen Faktor *Religion nicht* absolut zu setzen, sondern ihn mit Blick auf andere Faktoren zu prüfen (s.o.). Konkret heißt dies derzeit oft ‚nur‘ zu widerstehen und nicht z.B. ‚den‘ Islam oder das (vermutete) Muslimsein einer Person als Allerklärung für die angenommene Andersheit eines Kindes oder Jugendlichen verantwortlich zu machen. Es wird deutlich, dass für die Forderung nach Religionssensibilität zusätzlich zur Ausbildung von Wissen, Können, Haltung eines* einer professionelle*n Pädagog*in eine erhöhte Selbstreflexivität hinsichtlich der eigenen religiösen oder auch nichtreligiösen biographischen Prägung und Selbst-Verortung und den damit verbundenen oder fehlenden Ressourcen erforderlich ist. Hinzukommt mindestens Überblickswissen um Praktiken, Feste, Inhalte, Emotionsbedeutung und Erscheinungsformen der Religionen. Wünschenswert ist auch die Übung von Diskursunterscheidung der verschiedenen Bedeutungsebenen von Religion in politischen Kontexten von Staaten mit Staatsreligionen, politisierten Religionsformen und dem sich religiös verbrämenden Terror. Sowohl die Ebene der Selbstreflexion als auch die Wissenserweiterung ist von allen zu leisten, unabhängig davon, ob jemand in einer religiösen Tradition sozialisiert ist oder nicht. Diese Ausbildungsanteile sind zentral zur Übung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und dem Erkennen, dass „Kultur“/Religion „nicht nur die Anderen“ haben. (Laviziano 2019, 35f.)

In der Praxis zeigt sich Religionssensibilität atmosphärenprägend, wenn Professionelle mit Hilfe der interreligiösen Kalender aufmerksam und bereit sind, zu Festen, die Kinder aus religiösen Familien feiern, den abholenden Eltern zu gratulieren, oder in der Kita die Anlässe teilnehmend zu kommunizieren. Eine praktische Konsequenz der Bereitschaft, religionssensibel zu handeln, wäre im Jugendamt auf den Ressourcenkarten den Faktor Religion nicht auszuspüren, diese kann für Entscheidungen, passende Einrichtungen für Jugendliche zu finden, entscheidend sein. Zur Erhebung von persönlichen Ressourcen von Jugendlichen oder Familien, sollte der sogenannte *Ressourcenbaum* auch Fragen nach Bedeutung von Glauben, ‚was tröstet dich?‘, ‚was gibt dir Halt?‘ enthalten. (vgl. Tüllmann u.a. 2015, 39)

Für welche Leistungen der Persönlichkeitsentwicklung steht „Religion“?

Wenn es hier darum gehen soll, Funktionen von Religion für die Persönlichkeitsentwicklung zu benennen, möchte ich zunächst Religion als ambivalenten Faktor in Erinnerung rufen. Das bedeutet, dass ‚in Religion‘ prinzipiell keine Garantie für ‚positive‘ Entwicklung liegt, aber auch keine Zwangsläufigkeit für Schädigung zu erwarten ist. Wie schon erläutert, kommen hier viele Gestaltungsfaktoren zusammen, nicht zuletzt die persönliche und situative Disposition des Menschen. Als spezifisch entwicklungsbedeutsam wurde die Bedeutung des Gottesbildes bzw. der höchsten Macht, erkannt und die Wichtigkeit, Kinder ins Nachdenken über die Rede davon einzubeziehen (vgl. Frielingsdorf 2007; Szagun 2013). An dieser Stelle soll nur kurz auf ambivalente Traditionen in Theologie und Kirchen hingewiesen werden, die Ausgrenzung, Diskriminierung und Benachteiligung von Menschen(gruppen) betreffen. Die Notwendigkeit, diese zu überwinden, wird durchaus wahrgenommen und gestaltet, und wird als (für manche anstrengendes) Pluralisierungspänomen („nicht mehr so wie früher“) wahrgenommen.

Die Ambivalenzthematik verweist auf die Wichtigkeit der Aufmerksamkeit für die Gestaltung von Situationen und das Handeln darin: Religion ist folglich nicht nur als Risiko- und Belastungsfaktor anzusehen, wofür Fanatismus, Extremismus und Radikalisierung stehen, sondern ebenso ist sie als Ressource anzusehen für Coping, Krankheitsbewältigung, Resilienz, Gesundheitsprophylaxe. Exemplarisch zeigt sich dies in den Veröffentlichungen des Autors T. Moser, der mit *Gottesvergiftung* (1976) eine zwanghafte und unterdrückende Form von Religion beschrieb, während derselbe Autor 2011 mit *Gott auf der Couch* sehr andere Interaktionsqualitäten von religiösem Glauben mit biographischen Faktoren in Zusammenhang bringt und so zeigt, wie grundlegend die verschiedenen Arten von Glauben (Gottesbild) Biographien prägen können (vgl. Utsch 2012).

In gelingender religiöser (Selbst-)Bildung lassen sich „Übersetzungen“ von Grundtugenden der meisten Religionen in säkulare Äquivalente formulieren:

Grundtugenden der Religionen

Weisheit / Wissen

Mut

Liebe / Menschlichkeit

Gerechtigkeit

Mäßigung

Spiritualität / Transzendenz

‚säkulare Äquivalente‘

kognitive Stärken

emotionale Stärken

Aufmerksamkeit

Gemeinsinn

Freiwilliger Verzicht

Sinn der Situation

So finden sich in den Praktiken der Religionen Lernfelder für die Grundtugenden, die menschliche Eigenschaften bilden: z.B. in Form der biblischen Geschichten, die im Erzählen angeeignet werden können und einen Vorrat an Handlungsdispositionen für viele Tugenden bilden können. Dieselbe Funktion erfüllen auswendig rezitierte Verse aus dem Koran als Memos für ‚Stärken‘ und ‚Sinn‘ wie z.B. Sure 96, 1-6 *„Haben wir dir nicht die Brust geweitet, dir nicht abgenommen deine Last, die schwer auf deinem Rücken lag [...] Siehe, mit dem Schweren kommt auch Leichtes“*. Ein Brauchtum wie das Mantel teilen im katholischen St. Martins-Spiel kann in das Tun von Gerechtigkeit einüben. In der Eucharistiefeyer bzw. im Abendmahl wird rituell vergegenwärtigt, wie geteilter Mangel zur Fülle vieler vorstellbar wird (Mut, Gerechtigkeit, Liebe, Spiritualität); im Ramadanfasten wird Mäßigung geübt und mit Gerechtigkeit für viele verbunden, es zeigt eine solidarische Gemeinschaftsorientierung anders als ein ‚freiwilliger Verzicht‘ aus Selbstoptimierungsgründen; im rituellen Beten von Muslim*innen zeigt die Körperhaltung die ‚De-zentrierung des Ego‘ an, die Hinwendung zu Größerem (Allah), sowie auch zur Nachbarin und zum Nachbarn ist rituell eingeübt. ‚Gemeinsinn‘ und ‚Gerechtigkeit‘ sind in den sog. abrahamitischen Religionen (Judentum, Christentum, Islam) zentral mit dem Gottesglauben verbunden.

An diesen wenigen Beispielen lassen sich wichtige Elemente von Lernen in Religion anreißen: kognitiv, emotional, selbstbeteiligt, handlungsmotivierend, gemeinschaftsbildend. Hier kann man Unterschiede zu fundamentalistischen Religionsformen der Post-Moderne markieren, denen es in neuer Zuspitzung um das Überlegenheitsmarkierende und stark ausgrenzende Religionstun geht.

Wenn es darum geht, mit den Mitteln der Religionen zu lernen, so liefern sie Bilder und symbolische Interaktionen, um Gegensätze ausgleichen, Zusammengehörigkeit auch in Differenz zu erfahren. In ihnen kann Ambiguitätstoleranz geübt werden, wie in der folgenden Geschichte von Rabbi Bunam (M. Buber) deutlich wird:

„Ein jüdischer Lehrer, er hieß Rabbi Bunam, sprach zu seinen Schülern: Jeder von euch muss zwei Taschen haben, um je nach Bedarf mal in die eine und mal in die andere greifen zu können: in der einen Tasche liegt ein Zettel mit dem Satz: Um meinetwillen ist die Erde erschaffen worden. In der anderen Tasche liegt ein zweiter Zettel mit dem Satz: Ich bin Asche und Erde. Denkt immer daran: Ein Satz allein kann euch verderben, doch beide zusammen sind ein Schatz.“ (zit.n. Oberthür 2000)

Erzähl- und Zuhörräume weisen auf die Wichtigkeit von Orten hin, an denen andere Geschichten gehört und meditiert werden können, an denen Bedeutung intuitiv erfasst und nicht ‚abgefragt‘ wird. Es braucht Orte, um Stille zu üben, um in der Stille sich selbst wahrzunehmen und Klänge im Raum, den eigenen Körper im Raum und andere Wahrnehmungen machen zu können, die keinem schnellen Zweck dienen. Auch das Ermöglichen von Räumen (‚dritten Räumen‘)

des Rückzugs und Eigensinns zur Transformation kann eine Erscheinungsform der Religions sensibilität sein.

Was ‚bringt‘ nun Religions sensibilität?

Religions sensibilität, so lässt sich zusammenfassen, hilft zur Anerkennung von Menschen, „die in einem religiösen Kontext stehen oder sich in einen religiösen Kontext stellen“ (Jäggle 2016, 306f.). Sie hilft, soziale Exklusion von Menschen zu vermeiden und sie stärkt die personale Kompetenz, differenziert wahrnehmen zu wollen sowie schnelle Zuschreibungen zu vermeiden; sie stärkt die Aufmerksamkeit für Macht- und Ohnmachtsverhältnisse und ist für heterogene Kontexte, in denen Vielfalt nicht völlig verstanden werden muss/kann, aber mit Empathie begleitet werden soll.

Sie fördert die „Fähigkeit, sich infrage stellen lassen zu können, ohne sich selbst aufgeben zu müssen oder permanent verunsichert zu sein.“ (Jäggle 2016, 307).

Nicht zuletzt erschließt sie ein Verständnis von Religion jenseits der Kategorien ‚eigene Religion‘ – ‚fremde Religion‘ (vgl. ebd.), von dem aus Menschen neu die Notwendigkeiten des gemeinsam zu leistenden Alltags und der Zukunft betrachten, aushandeln und Friedensressourcen aktivieren können. Sie ermöglicht also Partizipation und Inklusion und ist deshalb eine bedeutsame Kompetenz für pädagogisch Handelnde.

Literaturverzeichnis

- Aydin, H. (2016): Der Islam im europäischen Zusammenleben. Münster: Waxmann.
- Badawia, T., Hamburger, F. & Hummrich, M. (Hg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Frankfurt/M: IKO-Verlag.
- Badawia, T. (2006): Die leise Vernunftstimme der *Intrakulturalität* – kritische Anmerkungen zur „Reflexiven Interkulturalität“. In: T. Badawia, H. Luckas & H. Müller (2006): Das Soziale gestalten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 281-294.
- Bauer, J. (2019): Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bednarz, L. (2018): Die Angstprediger. Wie rechte Christen Gesellschaft und Kirche unterwandern. München: Ullstein.
- Berger, P.L. (2015): Altäre der Moderne. Religion in pluralistischen Gesellschaften. Frankfurt/New York: Campus.
- Comenius-Institut (Hg.) (2019): Evangelischer Religionsunterricht. Empirische Befunde und Perspektiven aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen. Münster: Waxmann.
- Eiesland, N. (2018): Der behinderte Gott. Anstöße zu einer Befreiungstheologie der Behinderung. Übers. u. eingel. v. W. Schüßler. Würzburg: Echter.

- Englert, R. (2019): Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation. Ostfildern: Grünewald.
- Freise, J. (2017): Kulturelle und religiöse Vielfalt nach Zuwanderung. Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze-Übungen zur Kultur- und Religionssensibilität. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Frielingdorf, K. (2007): Gottesbilder. Wie sie krank machen – wie sie heilen. Würzburg: echter.
- Funk, Ch. (2020): Gegenwartsbewältigung im Erinnern. In: BRU Magazin für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, 73 (1), 7-9.
- Funk, Ch. (2016): Weil es um die Achtung des Menschen geht: Religionssensibilität als pädagogische Kompetenz. In: R. Lutz & D. Kiesel (Hrsg.): Sozialarbeit und Religion. Weinheim: Beltz Juventa, 322-335.
- Funk, Ch. (2014): Mit Hochachtung und Wertschätzung begegnen. Religiöse Zugänge zum Islam – eine katholische Sicht. In: Zeitsprung. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg, 6 (2), 16-18.
- Jäggle, M. (2016): Religionssensible Bildung: Religiöses Lernen in der pluralen Gesellschaft. In: R. Lutz & D. Kiesel (Hrsg.): Sozialarbeit und Religion. Weinheim: Beltz Juventa, 299-309.
- Jiménez Laux, R. (2003): Methodische Vielfalt in der Migrationsforschung. In: T. Badawia, F. Hamburger & M. Hummrich (Hrsg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Frankfurt/M.: IKO-Verlag, 111-129.
- Johnson, E. (2016): Der lebendige Gott. Freiburg i.Br.: Herder.
- Karimi, A. M. (2018): Warum es Gott nicht gibt und er doch ist. Freiburg i.Br.: Herder.
- Konz, B. (2020): Kulturelle und religiöse Zwischenräume. Warum wir auch ein intrareligiöses Lernen an Schulen brauchen. In: Willems, J. (Hg.): Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Bielefeld: Transcript, 241-254.
- Laviziano, A. (2019): Interkulturelle Kommunikation: Kultur haben nicht nur die Anderen!. In: C. Frank & R.-M. Gartmeier (Hrsg.): Das neue Wir in der Migrationsgesellschaft. Vielfalt gestalten in der Kinder- und Jugendhilfe. München: SPI, 31-44.
- Körs, A. & Nagel, A.-K. (2018): Local „formulas of peace“: Religious diversity and state-interfaith governance in Germany. In: Social Compass, 65 (3), S.346-362.
- Moser, T. (2011): Gott auf der Couch. Neues zum Verhältnis von Psychoanalyse und Religion. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Moser, T. (1976): Gottesvergiftung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nauerth, M.; Hahn, K.; Tüllmann, M. & Kösterke, S. (Hrsg.) (2017): Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oberthür, R. (2000): Die Seele ist eine Sonne. München: Kösel.
- Szagun, A.-K. (2013): Glaubenswege begleiten – Neue Praxis religiösen Lernens. Hannover: LVH.
- Tüllmann, M. u.a. (2015): Lebenswelten entdecken. Religions- und kultursensibel arbeiten in der Jugendhilfe. Hamburg: Stiftung Das Rauhe Haus.
- Utusch, M. (2012): Die Bedeutung von (Gottes-)bildern für die religiöse Entwicklung. In: W. Gräßl & J. Cottin (Hrsg.): Imaginationen der inneren Welt. Theologische, psychologische und ästhetische Reflexionen zur spirituellen Dimension der Kunst. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 103-121.

Athina Paraschou und Regina Soremski

Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung

Einleitung: Inklusion und Migration im pädagogischen Diskurs

Das Thema der Inklusion wird in Deutschland immer noch hauptsächlich in Zusammenhang mit Kindern mit Behinderung diskutiert (vgl. Boban/Hinz 2020) und bei der Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems dominiert die Zweiteilung zwischen *Normalen* auf der einen Seite und zu integrierenden *Anormalen* auf der anderen Seite (vgl. Hinz 2000, 230). Die Dichotomie des Denkens und Handelns ist hier ersichtlich, da der Aspekt im Sinne der Integration in einer vorgegebenen Normalität leitend ist. Der Unterschied in diesem Kontext ist, dass obwohl ‚Integration‘ Behinderung und Migration berücksichtigt, im Inklusionsdiskurs in Deutschland Migration bislang größtenteils unbeachtet bleibt (vgl. Karakaşoğlu/Amirpur 2012, 63).

Im internationalen Kontext wird in den UNESCO Policy-Guidelines (2009) unter inklusiver Erziehung ein Reformprozess verstanden, der die Diversität aller Lernenden zu unterstützen und zu fördern befürwortet. Ziel einer inklusiven Erziehung ist demnach „to eliminate exclusion that is a consequence of negative attitudes and a lack of response to diversity in race, economic status, social class, ethnicity, language, religion, gender, sexual orientation and ability“ (ebd. 2009, 5). Darin liegt ein erweitertes Verständnis von Diversität zugrunde, welches alle Heterogenitätsdimensionen, wie kulturelle Pluralität mit ethnischer Herkunft, Sprache, Religion und Behinderung in den Blick nimmt. Dieses erweiterte Verständnis von Inklusion ist bislang nicht im Inklusionsdiskurs angelangt (vgl. Boban/Hinz 2020). Auffällig bei politischen Diskursen und Programmen zur Gleichstellung und sozialen Teilhabe ist, dass diese trotz grundsätzlich gleicher Zielsetzung auf unterschiedliche Zielgruppen fokussieren und dabei mit verschiedenen Begriffskonzepten operieren. So gilt im Zusammenhang mit Behinderung *Inklusion* als neuer Schlüsselbegriff, während im Kontext von Migration *Integration* der führende Leitbegriff ist (ebd.).

Bei zunehmender migrationsbedingter Vielfalt und Heterogenität hat von den in Deutschland lebenden 6- bis 20-Jährigen ca. jedes dritte Schulkind einen so-

nannten Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2018). Migration gestaltet in einem so entscheidenden Maße gesellschaftliche Wirklichkeit, dass wir von einer Migrationsgesellschaft sprechen können (vgl. Mecheril 2004). Die mit Migration einhergehenden Wandlungsprozesse und Veränderungsdynamiken betreffen nicht allein spezifische gesellschaftliche Bereiche, sondern Strukturen und Prozesse der Gesellschaft im Ganzen (vgl. Hamburger et al. 2005). Die Schule als gesellschaftliche Institution mit dem Auftrag ‚Bildung für alle‘ hat Schüler*innen in ihrer Entwicklung zu selbstkritischen und mitbestimmenden Menschen für eine pluralistische Gesellschaft zu begleiten (vgl. Klafki 2003). Die Bildungsprämisse des Zugangs aller Schüler*innen zu inklusiver Bildung, um gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, erweist sich jedoch unter der systematischen Bildungsbenachteiligung der Schüler*innen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem als problematisch. So werden sie gegenüber Schüler*innen ohne Migrationshintergrund:

- ...bei der Einschulung doppelt so häufig zurückgestellt (vgl. Kratzmann/Schneider 2008, 24f.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 66f.).
- ...in der ersten bis dritten Klasse viermal so häufig und in der vierten bis sechsten Klasse doppelt so häufig sitzen bleiben (vgl. Krohne et al. 2004, 385).
- ...fast doppelt so häufig eine Hauptschule besuchen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 174) oder auf eine Förderschule für Lernbehinderte überwiesen werden (vgl. Diefenbach 2010, 68).

Eine *institutionelle Diskriminierung* (Gomolla/Radtke 2009) in diesem Ausmaß hat Folgen für die weitere Bildungsbeteiligung im Lebenslauf, wenn Personen mit Migrationshintergrund immer noch seltener an einer Hochschule studieren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 179), schlechtere Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, 187; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 143) und im Bereich der Weiterbildungsangebote eine geringere Teilnahmequote aufweisen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 174). Damit kann von einer kumulativen Aufschichtung der Bildungsbenachteiligung im Bildungssystem gesprochen werden, die es strukturell (bezogen auf das gesamtdeutsche Bildungssystem) und damit nachhaltig zu verhindern gilt (vgl. dazu auch Soremski 2021).

In unserem Beitrag stellen wir ausgehend von der Bildungsbenachteiligung der Schüler*innen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem den Bedarf eines bildungspolitischen und pädagogischen Diskurswandels auch im Schulkontext fest. Dort erweisen sich insbesondere Fragen von Bildungsgerechtigkeit als Herausforderung, wenn inklusives Lehrer*innenhandeln unter weiterhin exkludierenden schulischen Rahmenbedingungen realisiert werden soll (vgl. z.B. Cameron/Kourabas 2013). Auf der Basis von empirischem Material zeigen wir auf, dass dahingehend der Professionalisierung der Lehrpersonen eine große Bedeutung zukommt: Obwohl inzwischen Einigkeit besteht über die Notwendigkeit

einer Auseinandersetzung mit migrationsbezogenen Themen in der Lehrer*innenbildung (vgl. z.B. Auernheimer 2013; Dođmuş/Karakaşođlu 2016), zeigt die Praxis, wie beharrlich kulturalistische Handlungsorientierungen im Schulkontext fortbestehen. Es bedarf daher einer diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung, die im Sinne einer kritischen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion kulturalistische Defizitperspektiven zu überschreiten (Sievers 2010) und durch eine Orientierung am Individuum zu ersetzen vermag. Wie dies gelingen kann bzw. welche Merkmale interkultureller Kompetenz unseres Erachtens einer besonderen Beachtung bedürfen, soll abschließend aufgezeigt werden.

Das Beispiel Schule: Politische Rahmenbedingungen, pädagogische Ansätze und Praktiken im Umgang mit Migration

Im historischen Rückblick zeigt sich, wie bildungs- und schulpolitisch auf das gesellschaftliche Phänomen der Migration in der Bundesrepublik seit den 1960er Jahren reagiert und welche Leitlinien vorgegeben wurden (vgl. z.B. Stanat 2008; Scherr 2009; Kollender/Hunger 2018). Diese Entwicklung wird flankiert durch einen pädagogischen Diskurs und hat Konsequenzen für die schulische Praxis im Umgang mit Migrant*innenkindern. Die folgenden zwei Fallbeispiele sollen diesen Zusammenhang verdeutlichen und zugleich auf die Gelegenheit für einen Bildungsaufstieg verweisen. Es handelt sich dabei um Personen aus Migrant*innenfamilien, die ihre Schullaufbahn jeweils im Kontext der 1960/70er und 1980er Jahre in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen vollzogen haben und damit unter unterschiedlichen gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen. Beiden ist gemeinsam, dass ihnen der Übergang auf das Gymnasium gelang.¹ Die Schülerin Ecehan Celik (*1960) stammt aus einer Gastarbeiterfamilie. Ihre Eltern waren 1964 aus Istanbul (Türkei) ins Ruhrgebiet gekommen, wo der Vater als gelernter Schneider eine Anstellung im Bergbau fand und die Mutter als ehemalige Lehrerin eine Anstellung in einer Luftballonfabrik. Sie besuchte für ein Jahr zunächst den Kindergarten und dann regulär die Grundschule in einer Kreisstadt im Ruhrgebiet. Ihre Schulbiografie fand damit in einer Zeit statt, in

1 Bei den hier ausgewählten Fällen handelt es sich um akademisch qualifizierte Migrant*innen der Zweiten Generation, mit denen narrativ-biografische Interviews durchgeführt wurden. Sie gehören zu einer von vier migrantischen Statusgruppen, deren Einstieg in den Arbeitsmarkt international vergleichend im Rahmen des VW-Projekts „Kulturelles Kapital in der Migration“ (Nohl et al. 2010) mittels der Dokumentarischen Methode (Nohl 2017) untersucht wurden. Beide Fälle wurden in Teilen bereits publiziert (vgl. Soremski 2010). Bei den Namen der hier erwähnten Probandinnen handelt es sich um ein Pseudonym.

der zwar schulische Integration politisch gefordert wurde, gemeint war jedoch eine ‚Integration auf Zeit‘, die jene Schüler*innen insbesondere aus den Gastarbeiterfamilien gesondert behandelte (vgl. Kollender/Hunger 2018). So gab es beispielsweise in Nordrhein-Westfalen noch bis zu Beginn der 1980er Jahre sogenannte „Vorbereitungsklassen in Langform“ (vgl. Hunger 2001, 127). Ausdruck jener restriktiv-separierenden Migrations- und Bildungspolitik war folglich eine geringe Bildungsbeteiligung der ausländischen Schüler*innen (vgl. Klemm 1979), wie sich auch im Fall von Ecehan Celik dokumentiert: Nach der Grundschule geht sie ohne Kenntnis über weiterführende Bildungswege in die Hauptschule über, obwohl ihre Zeugnisnoten sie für das Gymnasium qualifizierten. Dass ihr der Übertritt auf das Gymnasium trotz bestehender institutioneller Hürden gelang, ist zwei biografischen Konstellationen zu verdanken: Zum einen betrifft das die hohe Bildungsaspiration der Eltern, insbesondere der Mutter. Wie Ecehan Celik im Interview berichtet, hatte diese „ja das Ziel, ich bin (.) aus der Türkei gekommen und ich arbeite hier in einer Fabrik, aber meinen Kindern soll’s später besser gehen, und deshalb mach ich alles möglich damit die auch Abitur machen und später auf die Universität gehen“. Bedingt durch die migrationsspezifische Lage der Eltern und deren erfahrener Abwertung ihres Bildungskapitals auf dem Arbeitsmarkt wird der Bildungsaufstieg an Ecehan Celik zwar delegiert, aber hohe Bildungsaspirationen und gute Schulleistungen allein, so zeigt es das Fallbeispiel, legitimieren noch nicht den Bildungsaufstieg. Es bedarf zum zweiten einer (Schul-)Kultur der Anerkennung, die v.a. für Chancengleichheit, unabhängig von der sozialen Herkunft, entsteht. Im Fall von Ecehan Celik fungieren die Direktoren der jeweiligen Hauptschule und des Gymnasiums als ‚Türöffner‘, nachdem die Mutter zusammen mit Ecehan zunächst das Gespräch mit der Rektorin der Hauptschule gesucht hatte: „Und sie [die Rektorin] sagte, ja dann machen wir mal’n Termin auf dem Gymnasium die Fächer der Ecehan sind gut. Also das wäre gar kein Problem, dass sie jetzt angenommen wird auf’m Gymnasium, aber dass die Anmeldefrist vorbei war. Da muss man gucken, sagte sie, ob der Rektor da auch willig ist, weil da gibt es einen Test.“. Beim Rektor des Gymnasiums wird eine Testsimulation inszeniert, indem er Ecehan Celik nach der richtigen Rechtschreibung des Wortes „Pferd“ fragt. Damit distanziert er sich zwar von den damaligen defizitorientierten, kulturalistischen Denk- und Handlungsmustern einer sogenannten ‚Ausländerpädagogik‘ (vgl. Hummrich 2019; Paraschou 2021), reproduziert aber weiterhin den „monolingualen Habitus der Schule“ (Gogolin 1994), an den es sich anzupassen galt.

Im Fall von Maria Ionescu (*1973) liegen die schulbiografischen Erfahrungen im Kontext der 1980er Jahre. Sie kommt gemeinsam mit ihrer Mutter Mitte der 1970er Jahre nach Deutschland, kurz nachdem der Vater als Student aus Rumänien nach Deutschland geflüchtet war. Hier setzte er sein Studium fort, während die Mutter nicht weiter studierte, sondern für Familie und Haushalt sorgte. Trotz

des akademischen Familienhintergrunds berichtet auch Maria Ionescu von institutionellen Hürden im Übergang zum Gymnasium: Mit dem Umzug der Familie von Bayern nach Baden-Württemberg, wo der Vater eine neue Anstellung fand, wechselte Maria Ionescu nach der ersten Klasse von einer Grundschule auf eine andere und wurde dort in eine „Ausländerklasse, wo wirklich sehr wenig Unterricht so betrieben wurde, weil die ganzen Kinder sowieso kein Deutsch konnten.“² eingeschult. Ihre Definition jener Klasse macht deutlich, inwiefern sie diese Zuteilung als Stigmatisierung und ungerechte Behandlung empfand: Einerseits wird ihr – wie auch den anderen Kindern in der Klasse – unterstellt, sie könne kein Deutsch, was andererseits dazu führte, dass sie „wenig Unterricht“ erhielt bzw. nicht den gleichen Zugang zu Bildung wie die einheimischen Kinder bekam. Aus ihrer Perspektive zeigt sich daher nicht nur eine Erfahrung der Defizitzuschreibung, sondern auch eine Differenzierungslogik zwischen Ausländer*innen und Einheimischen, die mit einer ungleichen Beschulungspraxis einherging. Nachdem die Mutter die Versetzung in die Regelklasse mit einheimischen Schüler*innen bewirken konnte, wurden im Vergleich zur Ausländerklasse erstmals eklatante Leistungsunterschiede offenbar: Was zuvor noch als Differenz zwischen Ausländer*innen und Einheimischen wahrgenommen wurde, zeigte sich nun in der Differenz zwischen ihr und der Klasse durch ihren Lernvorsprung: „Und dann hat man mir damals auch gesagt: ‚Ja, Du schreibst schon mit Füller, Du kannst schon das Alphabet, nein, die anderen Kinder können das nicht, tu den Füller wieder weg, wir schreiben alle mit Bleistift, und Du sagst denen nicht, dass Du schon lesen kannst.‘“ Hierin wird ein „zentrales Bezugsproblem der Schulpädagogik“ (Trautmann/Wischer 2019, 529) deutlich, nämlich der Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer. Im Fall von Maria Ionescu entschied sich die Lehrerin gegen eine individuelle Förderung, tat dies jedoch in einer Art verdeckter Komplizenschaft, die bereits den Unrechtscharakter ihrer Entscheidung implizit einzugestehen scheint. So tritt die Hilflosigkeit der Lehrerin in Erscheinung und Maria Ionescu wird von dieser nahegelegt, sich „anzupassen“. Diese Praxis tolerierte die Mutter zwar, jedoch nur bis zu dem Punkt, an dem sie den Übertritt ihrer Tochter auf das Gymnasium gefährdet sah. Um Zugang zu einer höheren Bildung zu bekommen, zog die Familie daher in ein anderes Wohngebiet um. Doch auch am Gymnasium traf Maria Ionescu auf Probleme der sozialen Anerkennung: „Und ich hab’s auch gesehen bei meinen Mitschülern, die jetzt vielleicht aus Jugoslawien mal eine oder aus der Tschechei oder mal vielleicht eine aus der Türkei, die ham’s, äh, jede hat versucht, sich irgendwo einzubringen in diese Klasse, und die einen ham’s halt gemacht, indem sie cool waren, und ich hab’s halt gemacht, indem ich Leistung gebracht hab.“ Obwohl sich hier eine zunehmende Öffnung und

2 Bis in die 1980er Jahre gab es in Baden-Württemberg und anderen Bundesländern separierende Beschulungsformen für ausländische Schüler*innen (vgl. Hunger 2001, 129).

soziale Durchmischung der höheren Schulmilieus dokumentiert, die Ausdruck einer gestiegenen Bildungsbeteiligung von Migrant*innen im Laufe der 1980/90er Jahre ist (vgl. Klemm 1987, 837f.; Diefenbach 2010, 57ff.), kann nicht von einer Anerkennung jener Schüler*innenschaft als gleichwertige die Rede sein, wie sie zu dieser Zeit im pädagogischen Diskurs unter dem Begriff der interkulturellen Bildung gefordert wurde (vgl. Auernheimer 1997). Vielmehr wird die Logik der Differenzierung zwischen Migrant*innen und Einheimischen aufrechterhalten (vgl. z.B. Hummrich 2019) und der Anpassungsdruck setzt sich fort, worauf auch Maria Ionescu im vorangegangenen Zitat verweist: Um sozialen Anschluss an die Klassengemeinschaft zu erhalten, wurde sich entweder an den jugendkulturellen („cool“) oder leistungsbezogenen Gruppennormen orientiert.

Angesichts zunehmender Globalisierung, Migration und Flucht aber auch aufgrund fremdenfeindlicher Ausschreitungen in den 1990er Jahren setzte die Kultusministerkonferenz mit ihrer im Jahr 1996 beschlossenen Empfehlung neue Akzente für die pädagogische Arbeit in der Schule: Von nun an sollte die interkulturelle Vielfalt als gesellschaftliche Normalität anerkannt werden (vgl. Krüger-Potratz 2015, 119). Nur wenige Jahre später kam es auf gesamtpolitischer Ebene zu einem „Bewusstseinswandel in der Migrationspolitik“ (vgl. Kollender/Hunger 2018, 264), der zu einem neuen Selbstverständnis als Einwanderungsland führte und sich auch bildungspolitisch in länderübergreifenden Integrations- und Fördermaßnahmen niederschlug (vgl. ebd., 265). Ziel war es, der – v.a. durch die erste PISA-Studie offen gelegten – Bildungsbenachteiligung von Migrant*innenkindern zu begegnen. Wichtige Impulse kamen dahingehend vor allem von drei pädagogischen Ansätzen: der Reflexiven Interkulturellen Pädagogik nach Hamburger (2000), der Migrationspädagogik nach Mecheril (2004) und der Diversity-Pädagogik nach Hormel und Scherr (2004). Im Grunde geht es ihnen um die Vermittlung einer reflexiven Haltung – sowohl gegenüber den eigenen kulturalistischen (defizitorientierten) Vorannahmen als auch gegenüber den mit diesen ethnischen und kulturalistischen Differenzkonstruktionen einhergehenden gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen (vgl. zur Übersicht siehe Nohl 2006).

Zu fragen bleibt, ob und wie sich dieser ‚neue‘ Diskurs auch in der Schule niederschlägt: Wie wird heute im Kontext jenes Bewusstseinswandels mit gesellschaftlichen Fragen von Migration in der Schule umgegangen? Welche Annahmen über Migration und die Einwanderungsgesellschaft kommen hier zum Tragen? Zur Beantwortung dieser Fragen lassen sich zum einen (v.a. qualitative) Studien zum Lehrer*innenhandeln und Migration heranziehen (vgl. z.B. Weber 2005; Bianchi-Schaeffer 2008; Gomolla/Radtke 2009; El-Mafaalani 2012; Hüpping 2017; Huxel 2018). Diese bestätigen die häufig ambivalenten Haltungen der Lehrer*innen gegenüber interkultureller Vielfalt, die zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen können. Zum anderen erweist sich das Schulbuch als ge-

eignetes Medium, wenn Weinbrenner (1992, 50) hierin einen „Spiegel der gesellschaftlichen Verfassung und Bewußtseinslage“ (ebd.) sieht. In der Studie von Höhne et al. (2005) wurden Unterrichtsmaterialien analysiert, wie sie für die Vermittlung interkultureller Kompetenzen entwickelt wurden. Im Vordergrund steht hier ein besseres Verständnis für die *Anderen*, wodurch Differenzkonstruktionen weiterhin aufrechterhalten werden. Dies bestätigt auch die Studie von Paraschou/Andersen (2019, 2020), in der Schulbücher des Sach- und Ethikunterrichtes der Primar- und Sekundarstufe I analysiert wurden. Die Autorinnen stellen fest, dass nach wie vor nicht nur Differenz erzeugende, sondern auch defizitäre Sichtweisen auf Migrant*innen mittels Sprache und Bild reproduziert werden. Das folgende Beispiel soll das verdeutlichen. Es handelt sich um eine Aufgabenstellung im Schulbuch des Heimat- und Sachunterrichtes für die Grundschule (Egger et al. 2015):

Behandelt werden soll die Frage: „Wie lebst du?“ (ebd., 17). Daneben wird ein Bild eines schwarzen Kindes gezeigt, das zerrissene Kleidung trägt und in einer Fabrikhalle beim Verrichten einer Arbeitstätigkeit abgelichtet wurde.

Diese Kombination von Frage und Bild ist doppelt problematisch: Zwar wird hier zunächst vordergründig mit der Fragestellung von einer gesellschaftlichen Heterogenität bzw. Vielfalt von kindlichen Lebenswelten ausgegangen. Die Abbildung eines ‚schwarzen Kindes‘ in einem arbeitsweltlichen Kontext jedoch wirkt nicht nur befremdlich, sondern weckt Assoziationen der Andersartigkeit, die doppelt stigmatisierend sind, weil sich hier zwei Differenzierungskategorien überschneiden: die Kategorie der ‚Race/Hautfarbe‘ mit der Kategorie ‚Armut/sozio-ökonomischer Status‘. Zu fragen wäre daher, woher das Bild stammt. Es gibt weder Hinweise auf den regionalen, noch auf den historischen Kontext. Diese hätten zumindest den Horizont der gesellschaftlichen Differenzierungslogiken erweitert, ohne sich den Vorwurf der Stigmatisierung einzuhandeln.

Auch die untersuchten Ethik-Schulbücher der Sekundarstufe (vgl. Paraschou/Andersen 2020, 127) haben gezeigt, dass Migration nicht als *normal*, sondern als konfliktträchtig und krisenhaft dargestellt wird. Dies lässt sich durch die Bezeichnungenpraxen ‚Ausländer*innen‘, ‚Migranten*innen‘, ‚Fremde‘, ‚Muslim*innen‘, welche aus Mitmenschen *Andere* machen, die kulturell, aber auch religiös markiert und homogenisiert werden. Besonders auffällig ist, dass häufig die Kategorie Religion fast tautologisch mit ethnisch kulturellen Zuordnungsmerkmalen behandelt und die Wirkungsmacht der religiösen Symbole eingesetzt wird, um die kulturelle Heterogenität hervorzuheben und das Konfliktpotenzial zu betonen (vgl. Paraschou/Andersen 2019, 2020). Aktuelle wissenschaftliche Diskurse zur Migration, z.B. das Thema „Was ist Transkulturalität? Transkulturelle Lebenswelten“ (vgl. Beispiel in Rösch 2015, 80) werden hingegen in Schulbücher selten präsentiert, womit unterschiedliche Zugehörigkeiten eines Menschen fokussiert und grenzüberschreitend dargestellt werden können.

Mit größtenteils jener stereotypisierenden Art und Weise des symbolischen Umgangs mit Migration in den Schulbüchern ist jedoch fraglich, inwiefern überhaupt Heterogenität als gesellschaftliche *Normalität* verstanden und die Vielfalt der Lebenswelten als gleichwertig anerkannt werden. Diese These bestätigt auch Hummrich (2019, 551f.), wenn sie im Blick auf den gegenwärtigen pädagogischen Diskurs seit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie 2000 auch auf gegenläufige Tendenzen im Umgang mit Migration verweist: „Das Projekt interkultureller Heterogenität oder des ‚Multikulti‘ wird hier gar als gescheitert ausgerufen und pädagogische Professionalitätsanforderungen richten sich weniger auf einen reflexiven Umgang aller pädagogisch Handelnden mit Migrant*innen als auf die Verbesserung von Sprachkompetenzen“ (ebd., 552). Das zeigt sich auch anhand der Thematisierung von Migration und Migrationsgesellschaft für Bildung und Erziehung, die häufig gleichgesetzt wird mit der Notwendigkeit der Förderung und Defizitkompensation der Migrant*innen, wie eine aktuelle qualitativ-interpretative Untersuchung relevanter Bezugstexte der gegenwärtigen Lehrer*innen-Bildung dokumentiert (vgl. Karakaşoğlu et al. 2020). Vor diesem Hintergrund ließe sich daher schlussfolgern, dass trotz der migrations- und bildungspolitischen Bemühungen und trotz bestehender reflexiver pädagogischer Diskurse und Handlungsansätze im Umgang mit Migration, der Bedarf an einer Professionalisierung von Lehrpersonen in der Migrationsgesellschaft fortbesteht.

Professionalisierung von Lehrpersonen und die Bedeutung eines Diversitätsbewusstseins für die Inklusion

Eine inklusive Schule, die allen Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen, aus verschiedenen Kulturen und mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund gemeinsame Bildung ermöglicht und auf die Betonung gemeinsamen Lernens und schulischer Gemeinschaft achtet, setzt „eine systemische Veränderung im Schulsystem voraus, und zwar im Hinblick auf die Schulorganisation, der Lehrpläne, der Pädagogik, der Didaktik und Methodik sowie der Lehrerbildung“ (Poscher et al. 2008, 21). Mit Blick auf die Ebene der Professionalität und Personalentwicklung werden alle in der Institution Schule tätigen Subjekte umfasst, neben Lehrer*innen und Schulleitung auch Schulpsycholog*innen und Sozialpädagog*innen, mit dem übergeordneten Ziel der Subjektenentwicklung im Rahmen pädagogischer Entwicklungsarbeit einer „lernenden Schule“ (Rolff 2013, 34). Es geht darum, eine wissenschaftlich fundierte und professionelle Grundausbildung für die schulisch-pädagogische Arbeit sicherzustellen, die der Tatsache gerecht wird, dass Schüler*innen unterschiedliche Interessen, Begabungen, Beeinträchtigungen und Lernvoraussetzungen mitbringen, und die zukünftigen Lehrpersonen dazu befä-

higt, die Heterogenität für die gemeinsame Bildung der einzelnen Schüler*innen produktiv zu nutzen. Die Verweise auf individuelle Lern- und Leistungsfähigkeiten, Interessen und Begabungen, Beeinträchtigungen und Lernvoraussetzungen, die in den Gesetzestexten und Lehrplänen stehen, beziehen sich auf unterschiedliche Differenzkategorien und versuchen mehrere Differenzdimensionen zu berücksichtigen. Eine der zentralen dieser Kategorien in der Migrationsgesellschaft leitet sich aus der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ (Mecheril 2004) ab. Zahlreiche Aspekte, wie Staatsbürgerschaft, Mehrsprachigkeit, Herkunft der Eltern, Aussehen, Religion, kulturelle Praktiken etc., werden innerhalb und außerhalb des Bildungswesens hinzugezogen, um natio-ethno-kulturelle Zuordnungen vorzunehmen. Damit einher gehen Sonderbehandlungen, Zuschreibungsmuster und Zugangsbarrieren, von denen auch der pädagogische Raum gekennzeichnet ist (ebd.). Eine (De)Konstruktionen der nationalen, kulturellen, ethnischen und religiösen Differenz im Sinne „institutioneller Selbst-Reflexion“ (Mecheril 2004, 173) ist grundlegend für den Abbau institutioneller Diskriminierung. D.h. in der Schule will der Umgang mit dem ‚Anderen‘ gelernt sein – nicht nur beim Lehren und Lernen im Unterricht.

Die Profession der Lehrperson in der Migrationsgesellschaft erfordert besondere Kompetenzen in der Gestaltung sprachsensibler Lern- und Unterrichtsprozesse sowie der Reflexion bestehender Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata, die dem gesellschaftspolitischen Wandel unterliegen. Es gilt, diesen aufzunehmen und aktiv mitzugestalten, sowie den Schüler*innen Gelegenheiten zu bieten, sich zu reflektierten, mündigen Bürger*innen zu entwickeln. In Anlehnung an Honneth (2010) müssen gerade institutionalisierte Interaktionsstrukturen im Bildungswesen allen Schüler*innen Erfahrungen mit den Anerkennungsformen des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung ermöglichen. Den Heranwachsenden muss das Potenzial zugesprochen werden, über ihre „entkulturierten Selbst und Wirklichkeitsdeutungsmuster“ (Stojanov 2006, 199) hinauszuwachsen bzw. sie „transformierend zu artikulieren“ (ebd.). Durch die Wertschätzung der „kulturelle[n] biographische[n] Anerkennung“ (ebd.) ermöglicht Bildung als „Vorgang der Selbst-Entwicklung“ (ebd., 33) die „Befähigung zur sozialen Partizipation“ (ebd., 224), indem die individuellen, biographisch verankerten Kompetenzen in einer Form artikuliert werden, dass sie die Gesamtgesellschaft bereichern können (Stojanov 2007, 2011). Beim Umgang mit der in ihrer Mitte lebenden ‚Anderen‘ zeigt sich das „moralische Bewußtsein und die politische Reflexivität einer Demokratie“ (Benhabib 2008, 174).

Längst überfällig ist einerseits die Etablierung pädagogischer Konzeptionen, die eine reflektierte Auseinandersetzung ermöglichen, und andererseits die Schaffung einer Schule als Ort gestalteter Lern- und Lebensräume für alle junge Menschen, die hier Kenntnisse, Fähigkeiten und Werte zur aktiven und selbstbestimmten Teilhabe in einer zunehmend pluriformen Gesellschaft entwickeln. Gesellschaft-

liche Teilhabe kann nur durch den Zugang zu inklusiver Bildung gelingen, denn erst durch das Denken in Spannungsfeldern der Inklusion, die das Lernen von den Lernenden aus konzipiert, werden alle Heterogenitätsdimensionen umfasst, die „Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen“, für „Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen“ (Biewer 2009, 193). Folglich muss sich die inklusive Schule mit den Ressourcen für heterogene Lerngruppen und heterogene Systeme befassen (Grohnfeldt et al. 1996). Inklusion setzt eine Schulöffnung nach innen und außen voraus. Eine wesentliche Voraussetzung für Inklusion ist, die Beziehung zwischen den verschiedenen Beteiligten positiv zu gestalten, sodass sie von wechselseitiger Zugewandtheit, Achtung und Respekt geprägt ist. Anerkennung und Zutrauen regen zum Perspektivwechsel an, schärfen das Bewusstsein über die eigene Rolle in der Welt und ermächtigen Menschen, zum Abbau von Ungerechtigkeiten beizusteuern. Bestehende Machtgefüge und Strukturen der Unterdrückung durch Reflexion zu dekonstruieren, steht im Fokus der postkolonialistischen Denkrichtung, die sich entgegen hegemonialer Sichtweisen eines kolonialistischen Denkens dem Ideal einer „transnationalen sozialen Gerechtigkeit“ (Young 2001, 58) verschreibt.

Professionelle Kompetenzen umfassen daher nicht nur interkulturelle Aspekte (z.B. Dođmuş/Karakaşođlu 2016; Hummrich/Terstegen 2020), sondern auch diskriminierungskritische Aspekte (z.B. Gomolla/Radtke 2009). Im Fokus einer diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung sollten jedoch unseres Erachtens insbesondere jene Kompetenzen stehen, welche Lehrkräfte erwarten lassen, die:

- a. ihren Unterricht an Zielen einer gleichberechtigten Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und Gütern orientieren und bei der Vermittlung und Kommunikation von Inhalten mehrere Standpunkte anbieten und problematisieren, auf Veränderungs- und Entwicklungsdynamiken hinweisen, sowie mehrere Differenzkriterien berücksichtigen;
- b. begriffliche Fixierungen auf ‚Kultur‘, ‚kulturelle‘ und ‚religiöse Differenzen‘ und ethnische Zugehörigkeit aufgeben und in der Interdependenz zu weiteren Differenzlinien begreifen, welche die soziale Fremd- und Selbstpositionierung beeinflussen und Machtdynamiken bestimmen. Das betrifft zum einen – wie das Fallbeispiel von Ecehan Celik zeigt – Sprachdefizite nicht mehr als Argument für oder gegen Schulempfehlungen zu verwenden. Zum anderen ist damit auch – wie der Fall von Maria Ionescu dokumentiert – eine Sensibilisierung der Lehrperson für kulturalisierende Differenzierungsdynamiken innerhalb des Klassenverbandes gemeint, die im Unterricht thematisiert bzw. dekonstruiert werden können. Zum dritten umfasst eine kultursensible Haltung der Lehrperson auch eine Aufmerksamkeit gegenüber defizitären und kulturalisierenden Darstellungsweisen in Schulbüchern, welche ebenso Gegenstand der Auseinandersetzung im Unterricht sein sollten. Nicht zuletzt ist

damit gleichermaßen eine selbstreflexive Haltung verbunden, welche die eigene Involviertheit in die gesamtgesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse ins Bewusstsein ruft;

- c. um die Komplexität, Widersprüche und Spannungsverhältnisse (z.B. Normorientierung vs. Selbstbestimmtes Lernen) des pädagogischen Handelns wissen sowie um die Ambivalenz der Anerkennung (z.B. Relativismus vs. Universalismus). Dies kann neben der Vermeidung von Ausgrenzung und Diskriminierung zur Reflexion des eigenen professionellen Handelns aber auch zur Stärkung und Entwicklung der Lehrer*innenpersönlichkeit führen;
- d. auf die Komplexität der Diversität hinweisen, indem authentische lebensweltbezogene sinnstiftende Erfahrungen aufgegriffen und berücksichtigt werden, damit eine differenzensible Didaktik im Spannungsfeld zwischen dem Lerngegenstand und dem lernenden Subjekt greifen kann.

Fazit und Ausblick

In unserem Beitrag werden die Desiderate einer inkludierenden Interkulturalität dargelegt. Das betrifft – wie in den empirischen Beispielen ersichtlich ist – Ausschlussmechanismen, Etikettierungen und Klassifizierungen, die zur systematischen Bildungsbenachteiligung im deutschen Schulsystem beitragen. Deutlich wird so ein Handlungsbedarf im Bereich der Professionalisierung von Lehrpersonen und durch das empirische Material die Verwobenheit von Schulpolitik, pädagogischen Diskurs und Schulpraxis aufgezeigt und dabei deutlich gemacht, wie resistent Handlungsorientierungen im Umgang mit Heterogenität sind (z.B. was die Differenzierungslogik anbelangt), die zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt. Damit geben Diversität und Inklusion im Rahmen der Migrationspädagogik wichtige Impulse zur Herstellung schulischer und sozialer Verhältnisse, die gesellschaftliche Teilhabe für alle Menschen sicherstellen.

Inklusion – der Definition zufolge als Voraussetzung und „Möglichkeit der Teilhabe von Individuen an Operationen bzw. an der Kommunikation des Erziehungs- und Bildungssystems und an der Verteilung ihrer Leistungen in Form von Bildung und Erziehung“ (Seitz et al. 2012, 9) – ließe sich dann als wesentlicher Bestandteil der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen und demnach aller Teildisziplinen verstehen. Auch in der Migrationspädagogik ist Inklusion ein Leitgedanke, der wichtige Diskussionsansätze liefert und eine grundlegende Kritik am Status Quo im Bildungssektor ist, die das deutsche Bildungssystem zu einer Neuorientierung herausfordert, indem Migration nicht als Randproblem, sondern als Normalfall zu behandeln wäre.

Die Lehreraus- und -weiterbildung benötigt somit einen Perspektivenwechsel in der Auseinandersetzung mit der Schule als Organisation und Institution. Zugleich ist eine Revision und Weiterentwicklung von Inhalten und didaktischen Ansätzen für die pädagogische Praxis notwendig. Nur so kann eine grundlegende Weiterentwicklung von inkludierenden Strukturen und Praktiken der Schule sowie die Entwicklung integrativer Unterrichtsformen als Herausforderungen inklusiver Schulen gelingen. Die Identifikation von Kompetenzen ist dahingehend ein erster Schritt. Es bedarf jedoch unseres Erachtens weiterer Forschung in diesem Feld. Ein Beispiel wäre die intersektionale Verwobenheit der Dimensionen ‚Behinderung‘, ‚sozio-ökonomischer Status‘, ‚Religion‘ und ‚Migration‘ unter Diversitätsgesichtspunkten zu erforschen, um adäquatere Forschungsinstrumente und Handlungsoptionen für die Praxis der Inklusionspädagogik entwickeln zu können.

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, G. (1997): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld: W. Bertelsmann. Online unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>.
- Benhabib, S. (2008): Die Rechte der Anderen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bianchi-Schaeffer, M. (2008): »Ich hatte eine Schülerin aus Eritrea...« Die Einstellung von Lehrerinnen zu ihren multikulturellen Klassen. In: B. Schnabel & M. Bianchi-Schaeffer (Hrsg.): Das interkulturelle Klassenzimmer. Potenziale entdecken. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, 119-132.
- Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2020): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft: Erfahrungen, Methoden, Analysen. Weinheim: Beltz.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019 Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf.
- Cameron, H. & Kourabas, V. (2013): Vielfalt denken lernen: Plädoyer für eine machtkritischere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung. Zeitschrift für Pädagogik, 59 (2), 258-274.
- Diefenbach, H. (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Doğmuş, A. & Karakaşoğlu, Y. (2016): Interkulturelle Bildung im Modul «Umgang mit Heterogenität in der Schule»: Strukturelle Verankerung und konzeptionelle Strategien für den Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudent*innen am Beispiel der Universität Bremen. In: A. Doğmuş; Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, 87–107.
- Egger, U.; Elseberg, F.; Feldbauer, C. & et al. (2015): Erlebnis Welt 3 / 4. Heimat- und Sachunterricht für die Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- El-Mafaalani, A. (2012): Migrations- und ungleichheitsbedingte Missverständnisse in der Schule. In: *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 11(19), 33-41.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grohnfeldt, M.; Angerhoefer, U.; Dobsiaff, O.; Rasper, H.; Spiess, W. & Opp, G. (1996): Anmerkungen zum Positionspapier „Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff“ von H. Wocken. In: *Sonderpädagogik*, 26, 39-62.
- Hamburger, F. (2000): Reflexive Interkulturalität. In: F.-U. Kolbe & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 191-200.
- Hamburger F.; Badawia, T. & Hummrich, M. (2005): Migration und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinz, A. (2000): Vom halbvollen und halbleeren Glas der Integration. Gemeinsame Erziehung in der BRD. In: M. Hans & A. Ginnold (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied/Berlin: Luchterhand, 230-237.
- Höhne, T.; Kunz, T. & Radtke, F.-O. (2005). Bilder des Fremden. Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Honneth, A. (2010): Kampf um Anerkennung. Berlin: Suhrkamp.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüpping, B. (2017): Migrationsbedingte Heterogenität: pädagogische Professionalität von Grundschullehrkräften im Umgang mit Vielfalt. Wiesbaden: VS.
- Hummrich, M. (2019): Migration. In: M. Harring; C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster, New York: Waxmann, 549-560.
- Hummrich, M. & Terstegen, S. (2020): Migration: eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hunger, U. (2001): Bildungspolitik und „Institutionalisierte Diskriminierung“ auf Ebene der Bundesländer. In: L. Akgün & Thränhardt (Hrsg.): Integrationspolitik in föderalistischen Systemen, Münster: LIT, 119-136.
- Huxel, K. (2018): Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, S. 109-121.
- Karakaşoğlu, Y. & Amirpur, D. (2012): Inklusive Interkulturalität. In: S. Seitz (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 63.
- Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, A. A., Mecheril, P. & Shure, S. (2020): Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Online unter: https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Stiftung_Mercator_Handreichung_Lehrerbildung.pdf.
- Klafki, W. (2003): Selbstständiges Lernen muss gelernt werden! In: F. Stübig & C. Schäfer (Hrsg.): Selbstständiges Lernen in der Schule. Kassel: kassel university press, 19-59.

- Klemm, K. (1979): Ausländerkinder in deutschen Schulen – Zahlen und Prognosen. In: K. Klemm & G. Hansen (Hrsg.): Kinder ausländischer Arbeiter. Essen: Woche der Wissenschaft, 31–44.
- Klemm, K. (1987): Bildungsexpansion und ökonomische Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33 (6), 823–839.
- Kollender, E. & Hunger, U. (2018): Auswirkungen der Einwanderungs- und Integrationspolitik auf Bildung und Erziehung. In: Gogolin, I.; Georgi, V. B.; Krüger-Potratz, M.; Lengyel, D. & Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261–266.
- Kratzmann, J. & Schneider, T. (2008): Soziale Ungleichheit beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. Berlin: DIW Berlin. Online unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.82423.de/diw_sp0100.pdf.
- Krohne, J. A.; Meier, U. & Tillmann, K.-J. (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (3), 373–390.
- Krüger-Potratz, M. (2015): Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In: R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, 106–142.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Nohl, A.-M. (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis (5., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M.; Schittenhelm, K.; Schmidtke, O. & Weiß, A. (2010) (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS.
- Paraschou, A. & Andersen, K.N. (2019): Professionalisierung von Lehrpersonen in der Migrationsgesellschaft unter dem Aspekt der Diversitätssensibilisierung. In: Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie, 50 (4), 355–361.
- Paraschou, A. & Andersen, K.N. (2020): Political Correctness unter dem Aspekt der Anerkennung in der Migrationsgesellschaft: Eine kritische Reflexion von Schulbüchern in der Primar- und Sekundarstufe. In: C. Bünger & A. Czejkowska (Hrsg.): Political Correctness und pädagogische Kritik. Jahrbuch der Pädagogik 2018. Berlin: Peter Lang, 119–134.
- Paraschou, A. (2021): Migration und Schule. In: C. Wiezorek; M. Knipper; S. Krannich; J. Bast & R. Soremski (Hrsg.): Migration und Menschenrechte, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (im Erscheinen).
- Poscher, R.; Langer, T. & Rux, J. (2008): Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht für Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderung und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens. Online unter: https://www.gew.de/index.php?eID=dump-File&t=f&f=24117&token=492b5c2e92421ad348103dbd554274f1a792e650&sdownload=&n=080919_BRK_Gutachten_finalKorr.pdf.
- Rösch, A. (Hrsg.) (2015): Ethik: Leben leben, 9/10 Klasse. Stuttgart: Klett.
- Rolf, H.-G. (2013): Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Scherr, A. (2009): Leitbilder in der politischen Debatte: Integration, Multikulturalismus und Diversity. In: F. Gesemann & R. Roth (Hrsg.): Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen, Wiesbaden: Springer VS, 71–88.
- Seitz, S.; Finnern, N.-K.; Korff, N. & Scheidt, K. (Hrsg.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Sievers, I. (2010). Transmigration als zukünftiger Regelfall. In: A. Datta (Hrsg.): *Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, 189-203.
- Soremski, R. (2010): Das kulturelle Kapital der Migrantenfamilie: Bildungsorientierungen der zweiten Generation akademisch qualifizierter Migrantinnen und Migranten. In: A.-M. Nohl; K. Schittenhelm; O. Schmidtke & A. Weiß (Hrsg.): *Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS, 52-64.
- Soremski, R. (2021): Migration und Bildungsungleichheit. In: C. Wiezorek; M. Knipper; S. Kranich; J. Bast & R. Soremski (Hrsg.): *Migration und Menschenrechte*, Schwalbach/T.: Wochenschau Verlag (im Erscheinen).
- Stanat, P. (2008): Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In: K. S. Cortina; J. Baumert; A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 685-743.
- Statistisches Bundesamt (2018): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2017*- Destatis. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220177004.pdf?__blob=publicationFile&v=4.
- Stojanov, K. (2006): *Bildung und Anerkennung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, K. (2007): Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilung-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In: M. Wimmer; R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.): *Gerechtigkeit und Bildung*. Paderborn: Schoeningh, 29-48.
- Stojanov, K. (2011): *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2019): Heterogenität – Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In: M. Harring; C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster, New York: Waxmann, 529-537.
- Unesco (2009): *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Document code: ED.2009/WS/31. Online unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.
- Weber, M. (2005): „Ali Gymnasium“! – Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften. In: F. Hamburger; T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 69-79.
- Weinbrenner, P. (1992): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: K. P. Fritzsche (Hrsg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt/Main: Diesterweg, 33-54.
- Young, R. J. C. (2001): *Postcolonialism. An historical introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.

Diversitätskompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern

Analysen institutioneller Strukturen

**Diversitätskompetenz in medizinisch-therapeutischen
Handlungsfeldern**

Kathrin Winkler

Doing Difference in post-migrantischen Gesellschaften – Pädagogische Praktiken der Unterscheidung anhand von DisAbility, Kultur und Religion

Bildungskontexte als liminale Räume

„Ich habe zwei Heimaten! Meine erste Heimat ist der Irak, meine zweite Heimat ist Deutschland. Aber ich bin zuerst Irakerin, nicht Deutsche...“¹ „Auch wenn ich hier geboren bin und einen deutschen Pass habe, meine Heimat ist Tschetschenien!“² „Ich bin Türke und ich bin Muslim. Da gehöre ich hin! Hier in Deutschland gehöre ich irgendwie nicht dazu.“³ Anhand dieser Aussagen von Schüler*innen einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Sehen wird deutlich: Nicht nur empirisch, sondern auch narrativ ist Deutschland ein Einwanderungsland, das sich in einem Transformationsprozess befindet. In ihm werden Zugehörigkeiten, Identitäten, Partizipation und Chancengerechtigkeit postmigrantisch, also nachdem die Migration erfolgt und vom Aufnahmeland als unumgänglich anerkannt worden ist, neu ausgehandelt. Mit Hilfe des Begriffs der ‚post-migrantischen Gesellschaft‘ lassen sich gesellschaftliche Aushandlungsprozesse identifizieren, die in der Phase *nach* der Migration erfolgen. Dabei steht ‚post-migrantisch‘ nicht für das Ende eines Migrationsprozesses, sondern für eine analytische Perspektive, die sich mit Konflikten, Identitätsbildungsprozessen und sozialen und politischen Transformationen beschäftigt, nachdem die Migration bereits stattgefunden und nachdem eine Gesellschaft akzeptiert hat, ein Einwanderungsland zu sein (Foroutan 2016; Foroutan/Karakayali/Spielhaus 2018). In diesem andauernden Verständigungsprozess befinden sich insbesondere Bildungssysteme wie Kindertageseinrichtungen und Schulen. Weil die dadurch anstehenden Aufgaben im Kontext von Migration und Bildung enorm groß sind, stehen sie jeden Tag neu vor der Herausforderung, die Folgen von Migrationserfahrungen bei Kindern und Jugendlichen, wie (mehr-) sprachliche, soziale oder kulturell-religiöse Barrieren, aber auch traumatische Erlebnisse, einzuordnen und zu bewältigen. Im

1 Interview Förderschule mit dem Schwerpunkt Sehen, irakische Schülerin 9. Klasse

2 Interview Förderschule mit dem Schwerpunkt Sehen, tschetschenischer Schüler 7. Klasse

3 Interview Förderschule mit dem Schwerpunkt Sehen, türkischer Schüler 5. Klasse

Zusammenhang mit körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung verschärfen sich diese Anforderungen, so dass pädagogische Praktiken der Differenz bewusst oder unbewusst hilfreich erscheinen, um der Komplexität der Situation zu begegnen und diese durch schablonenhafte Zuschreibungen zu vereinfachen. Bildungsorte sind vor diesem vielschichtigen Hintergrund als *liminale Räume* zu begreifen, in denen eine beständige Auseinandersetzung mit den vielfältigen und komplexen Bedingungen von Migration, Kultur und Religion stattfindet. Als gesellschaftliche Orte des Übergangs zwischen dem ‚Was war‘ und dem ‚Was sein wird‘ stehen sie in einem kontinuierlichen Aushandeln und Aktualisieren oder Verändern sozialer Beziehungen und Machtverhältnisse. In diesem Dazwischen werden Übergänge und Neu-Definitionen von Identität markiert und soziale Differenzen hergestellt (Zobl/Huber 2016). Für Kinder und Jugendliche mit Migrationsbiografie wird erfahrbar, dass sie in einem mehrdeutigen Zustand sind und ihnen weder umfänglich die Ressourcen des Herkunftslandes noch die des Aufnahmelandes zur Verfügung stehen. In Anlehnung an Turners Begriff der ‚Liminalität‘ erscheint ihre Situation als eine Art Zwischenexistenz, die als ‚betwixt and between‘ bezeichnet werden kann (Turner 1964). In empirischen Studien zu jugendbezogener Migrationsforschung (DJI 2020; Jugert/Leszczynsky/Pink 2017; BMFSFJ 2016), aber auch in den hier vorgestellten Fallstudien, zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationsbiografie sich selbst und ihren Platz in der Welt häufig in einem Dazwischen beschreiben, auch unabhängig davon, ob sie körperlich beeinträchtigt sind oder nicht. Ihre nationalen, geografischen, aber auch kulturellen und religiösen Selbstverortungen verweisen auf die multiplen Konfliktlinien, die sich aus ihren eigenen oder den ihrer Familie gemachten Migrationserfahrungen ergeben. Sie entwerfen post-migrantische Identitäten, die sich mitunter als hybride Lebensmuster darstellen und sich in ‚verschobenen Zugehörigkeiten‘ ausdrücken können: als Pendler*innen zwischen den Welten, als überall daheim und nirgendwo angekommen, als nicht wirklich deutsch und nicht wirklich türkisch, iranisch oder rumänisch oder als Weltenbürger*innen (Reisenauer 2020; Strasser 2012). Aber auch ihre Pädagog*innen sind in einem ‚Dazwischen‘. Auch sie erleben, dass ihre bewährten (sonder-)pädagogischen und fachlichen Grundlogiken nicht selten durch die Migrationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen aufgebrochen werden. Die zumeist klar aufgeteilten Schulfächer und ihre Wissensgebiete kommen an ihre Grenzen, wenn Schüler*innen religiös oder kulturell konnotierte Überzeugungen aus ihrer Lebenswelt einbringen. So treffen religiöse Fragestellungen oder Wertmaßstäbe zunehmend auf einen pädagogischen Alltag, der außerhalb des Religionsunterrichts nur wenig mit Religion zu tun hat. Kulturell-religiöse Wertekonflikte brechen hervor, die unter der Oberfläche schwelen und nur wenig Raum zur Bearbeitung finden. Die Herausforderungen, die sich daraus ergeben, umschreiben Pädagog*innen nicht selten mit Ratlosigkeit, Über-

förderung und/oder fehlender Ausbildung sowie fehlendem Wissen, um auf diese komplexen Situationen reagieren zu können.

Diese beidseitigen *liminalen Erfahrungen* implizieren im positiven Sinn das In-Bewegung-Sein und die stetige Aktualisierung von sozialen Beziehungen, Haltungen und Strukturen in demokratischen Gesellschaften. Im dekonstruktivistischen Sinn weisen sie auf ihre soziale Konstruktion und somit auch auf Ein- und Ausschließungspraktiken hin, die zu simultanen Ungleichheitserfahrungen im Kontext von Migration, Behinderung, Kultur und Religion führen können. Es eröffnet sich damit sozusagen ein Zwischenraum, in dem quasi auf der Schwelle grundlegende Fragen nach der Konstitution von Ordnungen, von Ein- und Ausschluss neu zu perspektivieren sind. Im Folgenden werden dazu pädagogische Praktiken der Unterscheidung in Bezug auf Migration, DisAbility, Kultur und Religion anhand von Expert*innen-Interviews an einer Interdisziplinären Frühförderstelle (IFS), einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Sehen (FSS) und einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Hören (FSH) sichtbar gemacht. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse mit Hilfe des soziologischen Konzepts der „Politik der Zugehörigkeit“ von Nira Yuval-Davis (Yuval-Davis 2011) dargestellt und Einblicke in institutionelle und soziale Ein- und Ausschließungspraktiken als auch Konsequenzen für diskursive Prozesse in der Einwanderungsgesellschaft gegeben. Hierbei werden drei Dimensionen von Zugehörigkeit unterschieden: erstens die Positionierungen von einzelnen Menschen in der gesellschaftlichen Hierarchie entlang von Kategorien wie Geschlecht, Kultur, Schicht, Ethnizität, Religion etc., zweitens die Erzählungen über Zugehörigkeit im Sinne von erfahrungsbedingten, identifikatorischen Perspektiven und drittens die Ebene der Werte und politischen Einstellungen.

Migration, Kultur und Religion als (vor-)schulische Differenzkategorien

In und durch die soziale, aber auch institutionelle Praxis von Schule und Kindertageseinrichtung werden verschiedenste soziale Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien, wie Geschlecht, Migration und Flucht, Behinderung, Religion oder Kultur immer wieder neu (re-)produziert (Yuval-Davis 2006; Kampshoff 2000). Auch wenn an dieser Stelle nicht ausführlich auf sozialphilosophische und erziehungswissenschaftliche Begriffsrelationen zu Heterogenität, Differenz, Anders- und Fremdheit eingegangen werden kann⁴, so lassen sich mit ihnen sowohl Probleme der Zugehörigkeit, Nichtzugehörigkeit und Mehrfachzugehörigkeit als

⁴ Vgl. dazu exemplarisch: Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft, Verlag Barbara Budrich Opladen/Toronto; Grümme, B./Schlag, Th./

auch der (Norm-) Abweichung, Nichtpassung und Brüchigkeit beschreiben (Idel/Rabenstein/Ricken 2017, 139-156). Um dem damit in Beziehung stehenden reflexartigen Verständnis zu widerstehen, Heterogenität werde von Kindern und Jugendlichen in das Bildungssystem hineingetragen, wird in der erziehungswissenschaftlichen Theorie und Praxis die Hervorbringung von Heterogenität sowie ihre *soziale Konstruktion* reflektiert (vgl. dazu: Budde/Bossen/Rißler 2015; Sturm 2016²; Streber 2015). Dazu gehört, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Kitas und Schulen an der Generierung von Heterogenität beteiligt sind und keinen vorgängig neutralen Raum darstellen. Konzeptionen von Differenz sowie Zuschreibungen, wer als heterogen gilt, werden im Bildungssystem selbst hervorgebracht und festgelegt. In Kombination mit Kultur und Religion markiert der sogenannte ‚Migrationshintergrund‘ dabei ein zentrales Differenzmerkmal in Bildungseinrichtungen, das durch die Kombination mit kulturalisierenden bzw. ethnizierenden Zuschreibungen sowie religiösen Othering-Prozessen sein mehrfach ausgrenzendes Profil erhält (Winkler im Druck).

Doing Student – Soziale Konstruktionen von Dis/Ability

Dies impliziert zunächst, sensibel wahrzunehmen: Im Zusammenhang von kindlicher Beeinträchtigung wirken die benannten Differenzkategorien wie ein Katalysator für simultane Ungleichheitserfahrungen, die ihre konkrete Wirksamkeit im Kontext pädagogischer Interaktion mit Kindern und ihren Eltern erhalten. Dass die Kategorie ‚Behinderung‘ auch als ein kulturell und sozial hergestelltes Produkt von Machtverhältnissen zu begreifen ist (Walgenbach 2015; 2017) und in der Wechselwirkung mit Religion und Migration zu Benachteiligung, insbesondere von muslimischen Familien und ihren Kindern, führen kann (Amirpur 2016), wird anhand der hier zugrunde gelegten drei Fallstudien deutlich. So zeigt sich für die interdisziplinäre Frühförderstelle, dass nicht wenige Eltern erst nach der Migration im Aufnahmeland mit der Diagnose Behinderung, Beeinträchtigung bzw. Förderbedarf konfrontiert bzw. damit überrascht werden. In ihrem Herkunftsland gab es diese Zuordnungen für ihr Kind nicht, weshalb sich die Eltern gegen die Zuschreibung wehren. Durch die zusätzlichen Sprachbarrieren empfinden sie ein noch stärkeres Gefühl von Ohnmacht, Ungleichheit und Diskriminierung, so dass die Vermutung und der strukturelle Verdacht formuliert wird: „Ihr wollt unsere Kinder ja bewusst in diese Förderschule schicken und nicht auf die normale Grundschule“ (Eltern IFS). Europäische Vorstellungen von Beeinträchtigung und Förderbedarf geraten hierbei in Kollision mit kulturell-religiös anders geprägten

Ricken, Norbert (Hg.) (2021): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, Kohlhammer Verlag Stuttgart.

Lebensweisen und Lebensordnungen, in dessen Folge Behinderung bzw. Beeinträchtigung neu definiert und konstruiert wird. Dies kann aber auch im umgekehrten Fall wirksam sein, wenn behinderte Kinder im Herkunftsland versteckt wurden und nun gesehen und gefördert werden und dadurch eine neue Sichtbarkeit und Rolle erhalten (Studie IFS).

Mit Hilfe der Perspektive des *Doing Difference Ansatzes* von Sarah Fenstermaker und Candace West (West/Fenstermaker 1995a; 1995b) können simultane Ungleichheitserfahrungen von Migration, Behinderung, Kultur und Religion in (vor-) schulischen Bildungssystemen vertieft analysiert und die Prozesse der Ein- und Ausschließungspraktiken sowie deren normative Eingebundenheit erkennbar gemacht werden. Der Begriff ‚Doing Difference‘ verweist dabei nicht nur auf die soziale Herstellung von Differenzkategorien, wie Migration, Sprache, Geschlecht, Ethnie, Religion und Behinderung, sondern richtet die Aufmerksamkeit auf simultane Differenzerfahrungen, die sich in der Interaktion ereignen und in Institutionen und sozialen Strukturen eingebunden sind. Im Frühförderbereich zeigt sich, dass es vor allem bei geflüchteten Familien mit mehreren kleinen Kindern zu der Situation kommen kann, dass innerhalb weniger Jahre alle Kinder einer Familie Unterstützung durch eine Frühförderstelle benötigen. Durch ihre Unterbringung in Übergangsunterkünften treten die simultanen Ungleichheitserfahrungen offensichtlich zu Tage: Die zumeist unfreiwillig angetretene Flucht löst nicht selten Traumata aus, die sich insbesondere auf die Entwicklung von kleinen Kindern auswirkt und zu komplexen Entwicklungsdefiziten führt. Die längere Unterbringung in Containerlagern auf engstem Raum bedeutet für die Familien im Aufnahmeland ein Leben ohne ihre bisherigen Bezüge und einen Abbruch von kulturellen und religiösen Familientraditionen. Auch wenn die Familien nicht mehr in Erstaufnahmelagern leben, leiden viele geflüchtete Kinder unter mangelnden altersgerechten Sprach- und Spielanregungen und einem medialen Überkonsum durch Handy oder Fernseher. Der sich aus dieser Deprivation ergebende Förderbedarf bewirkt bei den Eltern eine Frustrationsspirale: „Es kann doch nicht sein, dass es jedes unserer Kinder betrifft!“ (Eltern Studie IFS). Diese schwierige Erfahrung kann auch dazu führen, dass Eltern auf traditionelle Rollenbilder zurückgreifen, der Schulbildung von Mädchen weniger Aufmerksamkeit widmen und die Förderangebote durch das Bildungssystem nicht unterstützen. Unwillkürlich und zumeist unbewusst rufen diese familiären Umstände und Haltungen bei Pädagog*innen Einschätzungen von Menschen mit Migrationserfahrungen hervor, die sich kumulieren in durchaus abwertenden Stereotypisierungen zu Herkunft, Kultur, Religion, Geschlecht und Beeinträchtigung (Studie FSS). Nach Fenstermaker und West basieren diese sozialen Unterscheidungen auf Wissen und Erfahrungen aus vergangenen Interaktionen, die sich zu einer institutionellen Praxis verdichten. Die Reproduktion dieser institutionellen Ungleichheitszuschreibung erscheinen in der Folge als Merkmale von Personen, die Pädagog*innen häufig als

folgerichtig interpretierte Aussagen über vermeintlich ‚natürliche‘ Gegebenheiten verstehen (West & Fenstermaker 2001, 238). Gleichzeitig wird auch deutlich, dass die Relevanz und die Verknüpfung der jeweiligen Differenzkategorien je nach Interaktionskontext variieren können. So können die Zuschreibungen durch Pädagog*innen in einem Moment durch die Zugehörigkeit zum Geschlecht dominiert werden, in einer anderen Situation wiederum dominiert Ethnizität oder soziale Herkunft oder Religion oder Beeinträchtigung.

Bezogen auf den Bildungskontext lässt sich in der Erweiterung dessen auch von einem *Doing Student* sprechen. Dieser Begriff bezeichnet den Prozess, durch den Kinder und Jugendliche in Folge der Erwartungen und Zuschreibungen im Bildungskontext zu bestimmten markierten Schüler*innen ‚gemacht‘ werden (Kolbe, Reh & Fritzsche, 2008). Solche Normerwartungen können sowohl durch pädagogische Fachkräfte als auch durch Mitschüler*innen direkt oder indirekt formuliert werden. So zeichnet sich zum einen für den schulischen Bereich die Tendenz ab, dass Schüler*innen mit Migrationserfahrungen zunehmend Förderschulen zugeordnet werden, zum Teil unabhängig davon, ob ein tatsächlicher Förderbedarf vorliegt (Studien FSH und FFS). Unter Umständen kommen alle Kinder einer Familie in die Förderschule mit dem Schwerpunkt Sehen, auch wenn nur ein Kind der Familie sehbeeinträchtigt ist. Im Rahmen des Inklusionsgesetzes ist es möglich, dass beeinträchtigte und nicht-beeinträchtigte Kinder zusammen lernen und ihren schulischen Abschluss erwerben können. Dies bedeutet aber auch, dass in Förderschulen eine vergleichsweise hohe Prozentzahl an Schüler*innen mit Migrationsbiografie beschult werden (Studie FSS). Diese von ihnen negativ bewertete Lage nehmen einheimische Eltern umgekehrt zum Anlass, ihre Kinder mit Förderbedarf in Regelschulen beschulen zu lassen. Unter der Inanspruchnahme der Gesetzeslage erhoffen sich diese Eltern eine bessere Förderung in der Regelschule, ohne die migrationsbedingten Problemlagen in den Förderschulen erleben zu müssen (Studie FSS). Die Differenzkategorien Migration, Ethnie, Religion werden in beiden Fällen kombiniert mit Beeinträchtigung, um damit Ein- und Ausschließungspraktiken vollziehen zu können und im Sinne des *Doing Student* Schüler*innen ihren Platz im Bildungssystem zuweisen zu können. Zum anderen drücken auch Mitschüler*innen in Regelkindergärten oder -schulen ihre Erwartungen und Bewertungen aus. Fast 100% der Kinder mit Migrationserfahrung und Beeinträchtigung, unabhängig ob Sehbeeinträchtigung, Hörbeeinträchtigung oder andere Beeinträchtigungen, berichten von bedrückenden und traumatischen Mobbing Erfahrungen durch andere Kinder ihrer Lerngruppe. So erzählt eine vollblinde Schülerin, deren Eltern aus der Türkei kommen, davon, dass sie im Regelkindergarten ohne den Schutz durch Erzieher*innen von anderen Kindern in die Mitte gedrängt und dann geschlagen wurde. Die Kinder machten sich einen Spaß daraus, ihr als blindem Kind zuzurufen: „Rate, wer es war!“ (Studie FSS).

Erst in den Förderschulen entdecken die Schüler*innen, dass ihre Klassenkamarad*innen genau die gleichen abwertenden und diskriminierenden Erfahrungen gemacht haben (Studie IFS, FSS und FSH). Dass es anderen genauso ergangen ist, ist zwar eine Erleichterung, führt aber auch zu dem formulierten Wunsch: ‚Nie wieder!‘ ‚Ich muss stark sein‘ (Studie FSS). Die Ablehnung von Hilfe, obwohl sie nötig wäre, und ein forsches Auftreten sind ebenso davon eine Folge, wie die Überbetonung des familiären Zusammenhaltes.

Interaktionsmechanismen und systemische Machtstrukturen

Werden im Folgenden Interaktionsmechanismen und systemische Machtstrukturen in den Blick genommen, so gilt es zu Beginn festzuhalten: Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden im Bildungssystem ist im Kontext von Beeinträchtigung deshalb aufschlussreich, da sie offensichtlich macht, dass Differenzkategorien in pädagogischen Praktiken *auch selbst* hervorgebracht bzw. durch sie stabilisiert werden. Dies ist deswegen so relevant, da die hier fokussierten Differenzkategorien ‚Migration‘, ‚Behinderung‘, ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ in westlichen Gesellschaften mit sozialer Ungleichheit, Diskriminierung und Marginalisierung einhergehen (Amirpur, 2016) und auf das sogenannte *fehlende soziale Kapital* von zugewanderten Familien mit ihren Kindern hinweisen (Bourdieu 1983). Bourdieus Sozialkapital umfasst die „Gesamtheit der gegenwärtigen und potentiellen Ressourcen, die mit der Teilnahme am Netz der sozialen Beziehungen der gegenseitigen Kenntnis und Anerkennung verbunden sind“ (Bourdieu 1983, 183-198). Familien mit Migrations- oder Fluchterfahrungen und ihre Kinder verfügen, mit Bourdieu gesprochen, nicht oder nur begrenzt über sogenanntes ‚Sozialkapital‘, welches sie als Ressource oder Vorteil nutzen könnten. Als Eingewanderte oder Vertriebene, die auf sich allein gestellt sind, verfügen sie nicht über ein langfristiges Netz persönlicher und/oder institutionalisierter Beziehungen mit gegenseitiger Akzeptanz und gegenseitigem Vertrauen. Für Bourdieu spiegelt sich das fehlende soziale Kapital in physischen Orten wie Auffanglagern, Sammelunterkünften für Asylsuchende, einem schlechten Wohnumfeld, prekären Arbeitsverhältnissen, in sogenannten Brennpunktschulen oder auch in Förderschulen wider. Aber auch in der Kommunikation und in systemischen Machtstrukturen wird das fehlende soziale Kapital deutlich. Als eine zentrale Ressource des Sozialkapitals ist dabei die *Sprache* zu verstehen, so dass Sprachbarrieren als entscheidendes Hindernis und als Markierung von Machtgefälle zu identifizieren sind. Entlang der Differenzkategorien von DisAbility, Kultur und Religion lassen sich dazu in den Fallstudien substanzielle Anhaltspunkte finden. Dabei können verschiedene Kommunikationsebenen unterschieden werden: 1. Die Ebene der pädagogischen

Kommunikation, 2. die Ebene des Bildungssystems und seiner Strukturen und 3. die Ebene der Kostenträger.

Die *Ebene der pädagogischen Kommunikation* ist in allen drei Fallstudien gekennzeichnet durch migrations- oder fluchtbedingte *sprachliche Barrieren*. In allen drei Fallstudien ist benannt worden, dass die Fördereinrichtungen mit 30 oder mehr verschiedenen Muttersprachen konfrontiert werden. Kinder mit Fluchterfahrung stehen dabei nicht selten vor der Herausforderung, sich zu Beginn ohne jegliche Deutschkenntnisse im Bildungssystem zurecht finden zu müssen. Flankierend dazu gibt es Deutschförderung und Differenzierungsunterricht, der aber in vielen Fällen nur mit unzureichender Stundenanzahl stattfinden kann. Hörgeschädigte Kinder erhalten z.T. zum ersten Mal eine Hörhilfe (z.B. Hörgerät oder Cochlea-Implantat), die ihnen in den Herkunftsländern häufig nicht zur Verfügung stand (Studie FSH). Sehbeeinträchtigte Kinder stehen vor der Herausforderung der sprachlichen Begriffsbildung, da die realen Größenverhältnisse nicht gesehen bzw. oft nicht haptisch zugänglich sind (z.B. Tiere, Gebäude, Flächen etc.) (Studie FSS). Für die Gespräche mit Eltern und Kindern stehen vielfach Sprachvermittler*innen zur Verfügung, die zumeist auch als Kulturvermittler*innen fungieren, da sie Sprache, Herkunftsland, kulturelle und religiöse Traditionen kennen (Studie IFS). Dass es nicht nur rein sprachliche, sondern auch kulturell-religiöse Verständnisbarrieren in der Kommunikation mit Eltern und Kindern gibt, wird in allen drei Fördereinrichtungen als zentraler Punkt benannt. Die pädagogische Maxime, mit Eltern *auf Augenhöhe zu sprechen*, bestätigen alle befragten Expert*innen. Sie erweist sich jedoch oftmals als schwierig in der konkreten Umsetzung, weil Pädagog*innen häufig zu wenig über die Herkunft und die Wertmaßstäbe der Eltern informiert oder daran interessiert sind. Es hängt somit von der Sensibilität und Feinfühligkeit von Pädagog*innen ab, den Fokus der sonderpädagogischen Förderung des Kindes ganzheitlich zu verstehen und auch die kulturellen und religiösen Hintergründe von Eltern sowie ihre Flucht- oder Migrationserfahrungen als wichtigen Aspekt in die sonderpädagogische Förderung des Kindes einzubeziehen (Studie IFS). Mit Blick auf *die Ebene des Bildungssystems und seiner Strukturen* lässt sich insbesondere für den schulischen Förderbereich ein wichtiger Faktor identifizieren: „Das System Förderschule macht alle gleich!“ (Studie FSS). Im absoluten Fokus steht der jeweilige Förderbedarf in den Fächern Mathe, Deutsch und Sprachförderung (Studie FSH). Themen, wie Werte, Kultur, Religion oder Ethnie, die im schulischen Alltag dazwischen liegen und nicht selten auch zu Konflikten führen, kommen ob der Dominanz des Förderbedarfs nicht zur Sprache. Debatten um Demokratie und aktuelle Fragen zu Religion und Kultur spielen im Fächerkanon der Förderschulen kaum eine Rolle. Infolge werden Religionslehrkräfte vermehrt zu Ansprechpartner*innen in religiös-kulturellen Konfliktsituationen, da „das ‚andere‘ Leben der Schüler*innen“ ansonsten keine Rolle spielt im System der Schule (Studie FSS). Finden Schü-

ler*innen mit ihren Fragen im Fach Religion Gehör, entdecken sie: „Reli hat ja was mit Leben zu tun!“ (Schülerin 8. Klasse Studie FSS). Zwei aktuelle Beispiele dazu gibt die Lehrkraft für Religion in einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Sehen: Im Unterrichtsgespräch über ein besonderes Erlebnis während der Weihnachtszeit wehrt sich eine irakische Schülerin der 9. Klasse: „Ich sage dazu nichts, ich weiß dazu nichts, ich bin Muslima!“ Der Religionslehrer berichtet daraufhin von seiner Studienzeit in Ägypten und davon, wie er den Ramadan dort erlebt hat: „Ich bin zwar kein Muslim, aber ich habe mich für das Fest interessiert, ich habe mich einladen lassen und habe die Menschen und ihre Traditionen wertgeschätzt. Deshalb kann ich etwas zum Ramadan aussagen.“ Davon beeindruckt hat die Schülerin mit ihren Eltern gesprochen und im Anschluss daran einen Aufsatz geschrieben über ihre Wahrnehmungen während der Weihnachtszeit. Sie hat die Veränderungen in der Öffentlichkeit, aber auch unter den Menschen beobachtet und durch diese Beobachtungen neue Kenntnis gewonnen über das Land, in dem sie lebt. In einem anderen Gespräch mit einer Klasse im Berufsschulzweig kommt es nach dem islamistischen Anschlag auf den Pariser Lehrer Samuel Paty im Oktober 2020 unter Schüler*innen und deren Familien zu kontroversen Diskussionen über Meinungs- und Religionsfreiheit sowie die Abwertung des Islam. Im Religionsunterricht finden sie einen Ort, um über Identität, Religion und demokratische Werte zu diskutieren und die Rede des französischen Präsidenten Macron neu einzuordnen. Im Gespräch mit Lehrkräften an dieser Förderschule wird deutlich, dass der Lehrplan und dessen Erfüllung als Priorität schulischer Strukturen, solche Debatten und Auseinandersetzungen verhindert. Sie fühlen sich durch den enormen Druck des Curriculums eingeengt und sehen für sich keinen Spielraum, um aktuelle Themen zu Religion und Kultur in den Schulalltag zu integrieren. Eine weitere Kommunikationsebene stellt die nicht unerhebliche *Ebene der Kostenträger* dar, durch die Ausschließungspraktiken für Familien mit Migrations- oder Fluchterfahrung erkennbar werden. Die Kostenträger stehen an der Schnittstelle zwischen Schule und Gesellschaft und zeigen sich nicht selten als eine undurchschaubare Machtstruktur mit eigener Logik. Die Kommunikation mit den Kostenträgern wird dabei häufig sowohl von den Pädagog*innen als auch von den Eltern als intransparent und widersprüchlich erlebt. Mangelnde Erreichbarkeit oder Zuständigkeit von Ämtern, fehlende Sachkenntnis bei verantwortlichen Sachbearbeiter*innen, zögerliche und zeitlich begrenzte Bewilligung von Differenzierungsunterricht im Fach Deutsch und nicht zuletzt die Ablehnung der Kostenübernahme, weil die Abschiebung der Familie und ihrer Kinder umgesetzt werden könnte (Studien IFS, FSH und FSS). In der Summe zeigen die drei qualitativen Fallstudien zu Sehbeeinträchtigung, Hörschädigung und Entwicklungsverzögerung verschiedene Praktiken der Herstellung von Differenz auf, die in den Interaktionen zwischen Kindern, Eltern, Pädagog*innen und Behörden im Bildungssystem entstehen. Sie sind keine schlichten Praktiken des Unterschei-

dens im Alltag, sondern sozial folgenreiche Unterscheidungen, die zur (Re-) Produktion von sozialen Ungleichheitserfahrungen in gravierender Weise beitragen können.

Postkoloniale Reflexionen zu Migration, Religion und Dis/Ability

Aus postkolonialer Perspektive kann die Differenzkategorie ‚Migrationshintergrund‘ in Deutschland als sogenannte ‚Konzeptmetapher‘ verstanden werden, die ihre Wirksamkeit auch im Bildungskontext zeigt. Durch sie wird die imaginäre ‚Reinheit‘ einer Nation gesichert, Exklusion im Namen der Nation ermöglicht (vgl. Castro Varela 2013) und eine diskriminierende sowie dichotomische hierarchische Gegenüberstellung von modernen, westlichen, christlichen und traditionellen islamischen Lebenskonzepten vermittelt. Historische Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, die bereits *vor* den beobachteten pädagogischen Interaktionen bestehen, verstärken sich im Kontext von Migration, Religion und Behinderung und korrespondieren mit westlichen *Konstruktionen des unterlegenen Anderen* (Winkler/Scholz 2020). Das Präfix ‚post‘ in ‚postkolonial‘ bedeutet nun keineswegs das Ende des Kolonialismus – so haben es prominent Gayatri Chakravorty Spivak, Homi K. Bhabha und Edward Said herausgearbeitet: Die ideologischen Fortschreibungen und weiter bestehenden gesellschaftlichen und geopolitischen Auswirkungen bestimmen bis heute soziale Realitäten weltweit (Spivak 1992; Bhabha, 2010; Said 2003). Postkolonialismus ist somit nicht nur als kritische Aufarbeitung besagter Epoche zu verstehen, sondern weitergefasst auf Konstruktionen des unterlegenen ‚Anderen‘ zu beziehen. Damit kann jenseits einer ausschließlich historisch orientierten Epochenkritik die postkoloniale Blickrichtung in eine gegenwärtige Diskurskritik gesellschaftlicher Verhältnisse überführt und für den Bildungskontext erschlossen werden. In den drei Fallstudien zeigt sich aus postkolonialer Perspektive die Wirkung von Migrationserfahrung und religiös-kultureller Zugehörigkeit von zwei Seiten: Auf der einen Seite stehen Ausschließungserfahrungen von Schüler*innen, die in *hybriden Selbstverortungen*, die anfangs zitiert wurden, greifbar werden. Sie verweisen darauf, dass sie sich in Deutschland mit ihrer Herkunft nicht aufgenommen und akzeptiert fühlen, so dass sie als Gegenreaktion eine starke herkunftsbezogene Identität entwickeln, auch wenn diese zumeist aus elterlichen Narrativen, aber zunehmend auch in Internetforen generiert wird. Die familiäre Herkunft aus osteuropäischen, arabischen oder afrikanischen Ländern erleben Schüler*innen als Stigma, das mit Abwertung und zumeist negativen Stereotypisierung belegt ist (Studie FSS). Sie befinden sich in der paradoxen Situation zweier Systeme: Im System Familie mit bestimmten religiösen und kulturellen Werten, denen sie sich zur Loyalität ver-

pflichtet fühlen, auch aufgrund der gesellschaftlichen und historischen Herabsetzung; und im System Deutschland, das durch den (vor-)schulischen Bereich repräsentiert wird und vielfach die Konstruktionen des unterlegenen Anderen (re-)produziert (Studie FSH). Auf der anderen Seite zeigen Lehrkräfte nur bedingtes Interesse für die Kulturen, Länder und Religionen, aus denen die Schüler*innen kommen. Dies hängt zum einen mit der Bewältigung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und den Folgen der Migration zusammen, wie fehlende Sprachkenntnis, mangelnde Schulerfahrungen etc. (Studie FSS). Gleichzeitig lässt sich aber auch eine mehr oder weniger starke Abwertung bzw. *Stereotypisierung* arabischer, osteuropäischer oder afrikanischer Herkunft wahrnehmen, die sich aus den *Fremdheitserfahrungen* mit Kindern und ihren Eltern speisen: „Wir sind hier in Deutschland und hier gilt unser Wertesystem. Da müssen sich die Familien eben anpassen“ (Lehrkraft Studie FSH). Zuschreibungen und Konstruktionen des unterlegenen Anderen werden, trotz unterschiedlichster Ausgangslagen, pauschalisiert: „Wenn da zuhause nur Türkisch gesprochen wird, können wir so viel fördern, wie wir wollen“ (Lehrkraft Studie FSS). „Die haben eben leider keine Ahnung von deutscher Schulkultur, wenn sie aus Syrien oder Afghanistan kommen“ (Lehrkraft Studie FSH).

Fazit

Mit Blick auf die ausgewerteten Expert*innen-Interviews an drei bayerischen Fördereinrichtungen lassen sich mit Hilfe der Dimensionen von Zugehörigkeit nach Yuval-Davis⁵ aufschlussreiche Einsichten zu pädagogischen Praktiken der Unterscheidung anhand Migration, Religion und Dis/Ability und formulieren:

1. (Vor-) schulische Fördereinrichtungen zeigen sich als *liminale Räume*, in denen eine fortwährende post-migrantische Auseinandersetzung mit den vielfältigen und komplexen Bedingungen von Migration, Beeinträchtigung, Kultur und Religion stattfindet. In diesem Stadium des Übergangs zwischen dem ‚Was war‘ und dem ‚Was sein wird‘ stehen sie in einem kontinuierlichen Aushandeln und Aktualisieren sozialer Beziehungen und Machtverhältnisse. Die damit verbundene *soziale Konstruktion von Differenz* zeigt sich in Bezug auf Beeinträchtigung gehäuft in der Kombination mit religiös-kulturalisierenden bzw. ethnischen Zuschreibungen und Haltungen des unterlegenen Anderen.

5 1. Die Positionierungen von einzelnen Menschen in der gesellschaftlichen Hierarchie entlang von Kategorien wie Geschlecht, Kultur, Schicht, Ethnizität, Religion etc., 2. Erzählungen über Zugehörigkeit im Sinne von erfahrungsbedingten, identifikatorischen Perspektiven, 3. die Ebene der Werte und politischen Einstellungen.

2. Im Kontext von Migration und Behinderung und den damit verbundenen intersektionalen Problematiken, wie Sprachbarrieren, Einordnung des Förderbedarfs oder Beteiligung und Unterstützung von Eltern, erscheinen Fragestellungen und Konfliktlinien zu *religiöser Zugehörigkeit* zunächst als wenig relevant und mehrheitlich unsichtbar. Schüler*innen und ihre Eltern werden anhand der inneren Logik von Förderschulen zu den drängendsten Kategorien, nämlich der Bewältigung von Migrationsfolgen und Beeinträchtigung, positioniert.
3. Sichtbar wird Religion häufig erst im Konfliktfall, wenn *Wertekollisionen* unter Schüler*innen aufbrechen. Ihre Erzählungen über religiöse und kulturelle Zugehörigkeit, die ihre Erfahrungen hörbar machen und ihre Identität repräsentieren, liegen auf einmal quer zu den Grundlogiken des jeweiligen Faches und den inhaltlichen Vorgaben des Lehrplans. Lehrkräfte und Schulleitungen bringen dann zur Lösung zwar eine große sonderpädagogische, in vielen Fällen aber *keine interkulturelle oder religionsensible Kompetenz* mit, um diese Konfliktsituationen, auch mit Blick auf eine Debattenkultur in demokratischen Gesellschaften, zu moderieren. Zumeist werden dann entweder Religionslehrkräfte um Rat gefragt bzw. einbezogen oder der Vorfall und die damit zusammenhängende Problematik werden de-thematisiert. In der aktuellen Situation werden die Herausforderungen einer interkulturellen und interreligiösen Schulentwicklung durch die Themen ‚Corona-Bewältigung‘ und ‚Digitalisierung‘ überstrahlt.
4. Stellen Schulen Lernräume zur Verfügung, um über divergierende Fragen zu Kultur und Religion in den Diskurs zu treten, bringen Schüler*innen *bewegende (Selbst-)Erzählungen* an die Oberfläche, die die Tragweite und Intersektionalität von Religiosität, Identität, Zugehörigkeit, Familienloyalität, aber auch von körperlicher Beeinträchtigung offensichtlich machen. Im Sinne Paul Ricoeurs zeigen sich ihre Erzählungen als „Gewebe erzählter Geschichten“, die identitätsstiftende Bedeutung haben (Ricoeur 1991, 396).
5. Die *Ebene der religiös-kulturellen Werte und Einstellungen* ist dabei als spannungsvolle Positionierung im Geflecht von Zugehörigkeiten zu verstehen. Werden im Sinne von interkultureller und religionssensibler Schulentwicklung (vor-)schulische Fördereinrichtungen als *Häuser der Erzählungen* gestaltet, können Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationserfahrung ihre Verlust- und Ausschließungserfahrungen im Kontext von Migration, Beeinträchtigung und Identität zur Sprache bringen und diese als Ressource für gemeinsames Lernen produktiv einspielen. Eindrücklich nennt das der Philosoph Homi Bhabha: Das Recht zu erzählen. Es steht für das Recht gehört zu werden, anerkannt und vertreten zu werden (Bhabha 2014). Unter den Bedingungen von Globalisierung und Migration beinhaltet das die Erkenntnis, dass Weltzugänge und Perspektivwechsel nicht einfach so nebenbei gelernt werden können, sondern sich in (vor-)schulischen Räumen narrativ erschließen und diskursiv ausgehandelt werden müssen.

Literaturverzeichnis

- Amirpur, D. (2016): Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Bhabha, H. K. (2010): *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bhabha, H. K. (2014): The Right to Narrate. In: *Harvard Design Magazine*, »Do You Read Me?«, No. 38. Online unter: <http://www.harvarddesignmagazine.org/issues/38>.
- Budde, J.; Blasse, N.; Bossen, A. & Riffler, G. (Hrsg.) (2015): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – BMFSFJ (2016): *Migration und Familie. Kindheit mit Zuwanderungshintergrund*. Berlin: Referat Öffentlichkeitsarbeit. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/83738/889bf8299d1ca2d70ec8a271113aaba8/kurz-fassung-migration-und-familie-2016-data.pdf>.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hg.): *Soziale Ungleichheit. Soziale Welt*. Göttingen: Schwartz, 183-198.
- Castro Varela, M. d. M. (2013): „Parallelgesellschaften“ und „Nationalmannschaften“ – Überlegungen zur Kritik in der Kritischen Migrationsforschung. In: P. Mecheril; O. Thomas-Olalde; C. Melter; S. Arens & E. Romaner (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Konturen eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 65-78.
- Deutsches Jugendinstitut – DJI (Hg.) (2020): *DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020, Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland*. Bielefeld: wbv Media. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/themen/Jugend/DJI_Migrationsreport_2020.pdf.
- Foroutan, N. (2016): Postmigrantische Gesellschaft. In: H.-U. Brinkmann & M. Sauer (Hg.): *Einwanderungsgesellschaft Deutschland*. Wiesbaden: Springer, 227-254.
- Grümme, B.; Schlag, T. & Ricken, N. (Hg.) (2021): *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Idel, T. S.; Rabenstein, K. & Ricken, N. (2017): Zur Heterogenität als Konstruktion. In: I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 139-156.
- Jugert, P.; Leszczensky, L. & Pink, S. (2017): The Effects of Ethnic Minority Adolescents' Ethnic Self-Identification on Friendship Selection. In: *Journal of Research on Adolescence*, 28 (2), 379-395, <https://doi.org/10.1111/jora.12337>.
- Kampshoff, Marita (2000): Doing gender und Doing pupil – erste Annäherungen an ein komplexes Thema. In: D. Lemmermöhle; D. Klika; D. Fischer & A. Schlüter (Hrsg.): *Les-Arten des Geschlechts. (De)konstruktion und Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 189-204.
- Kolbe, F.-U.; Reh, S. & Fritzsche, B. (2008). *Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1), 125-143.
- Reisenauer, E. (2020): Transnationale Identitätskonstruktionen im Migrationskontext. In: P. Genkova & A. Riecken (Hrsg.): *Handbuch Migration und Erfolg*. Wiesbaden: Springer VS, 139-152.
- Ricoeur, P. (1991): *Zeit und Erzählung*. München: Wilhelm Fink.
- Said, E. W. (2003): *Orientalism*. London: Penguin Books.
- Spivak, G. C. (1992): "Interview with Gayatri Chakravorty Spivak by Leon de Kock". In: *New Nation Writers Conference in South Africa*, 23 (3), 29-47.
- Streber, D. (2015): *Grundwissen Lehrerbildung: Umgang mit Heterogenität*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Strasser, S. (2012): *Bewegte Zugehörigkeiten: Nationale Spannungen, Transnationale Praktiken und Transversale Politik*. Wien: Turia & Kant Verlag.

- Sturm, Tanja (2016²): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München, Basel: Reinhard.
- Turner, V. W. (1989a [1969]): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt/New York: Campus.
- Turner, V. W. (1964): Betwixt and Between. The Liminal Period in Rites de Passage. In: J. Helm (Hrsg.): Symposium on New Approaches to the Study of Religion. Proceedings of the 1964 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Association. Seattle WA: University of Washington Press, 4–20.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Walgenbach, K. (2015): Intersektionalität- Impulse für die Sonderpädagogik und Inklusive Bildung. Sonderpädagogische Förderung heute, 60 (2), 121-136.
- Walgenbach, K. (2017): Doing Difference. Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. In: M. K. W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge, Springer VS Wiesbaden, 587-606.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995a): Doing Difference. In: Gender & Society, 9 (1), 8-37.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995b): Reply (Re)Doing Difference. In: Gender & Society, 9 (4), 506-513.
- West, C. & Fenstermaker, S. (2001): ‚Doing Difference‘ revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: B. Heintz (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Sonderheft 41/2001 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen & Wiesbaden: Westdeutscher, 236-249.
- Winkler, K. & Scholz, S. (2020): Subaltern Thinking in Religious Education? Postcolonial Readings of (German) Schoolbooks. In: British Journal of Religious Education, 43 (1), 103-122. Online unter: <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1810633>.
- Winkler, K. (im Druck): Religion, Kultur und Migration in der Schule – Hermeneutische Zugänge und empirische Untersuchungen zur sozialen Konstruktion und pädagogischen Bearbeitung von religiöser wie kultureller Heterogenität. Wiesbaden: Springer VS.
- Yuval-Davis, N. (2006): Belonging and the Politics of Belonging. In: Patterns of Prejudice, 40 (3), 197-214.
- Yuval-Davis, N. (2011): The politics of belonging: Intersectional contestations. London: Sage.
- Zobl, E. & Huber, L. (2016): Making Art – Taking Part! Negotiating participation and the playful opening of liminal spaces in a collaborative process. In: Conjunctions. Transdisciplinary Journal of Cultural Participation, 3 (1).

Thorsten Knauth und Silke Reindl

Barrieren der Vielfalt. Schule und Religionsunterricht unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung

Einleitung: Dis/Ability, Kultur und Religion in Kontexten sozialer Benachteiligung

„Also ich, ich glaube schon, dass die gesamte Schullandschaft jetzt, wo wir eine Mangelverwaltung haben, darunter leidet, dass wir wirklich auch auf dem freien Markt sind. Und dass im Grunde, ja, Staat sich mit Steuerung komplett zurückhält. Also manchmal haben wir das Gefühl, man lässt einzelne Schulen mehr oder minder gezielt vor die Wand laufen, dann sind die anderen wenigstens entlastet. [...] Und dann kommt es eben dazu, dass das Schulsystem eben extrem (segregiert) ist. Und was ich als schwierig empfinde, ist, dass uns immer vorgeworfen wird: ‚Ihr habt 90% Migranten, ihr habt 75% Sozialtransferleistungsabhängige.‘, weil ich finde, eigentlich müsste man die Frage stellen: ‚Wie kann sich denn eine Schule in einer Stadt [des Ruhrgebiets] leisten, nur 20% Migrationskinder zu haben, oder nur ein BuT¹-Kind pro Klasse?‘ Aber die stehen nicht auf der Anklagebank. Sondern da heißt es dann politisch: ‚Ja, die haben ein gutes Profil entwickelt, die haben gute Anmeldezahlen.‘ Also ich finde, da verkehren sich so bisschen die Schulzuweisungen“ (Interview_Schule 3_Schulleiter).

Im vorliegenden Zitat des Schulleiters einer Gesamtschule im Ruhrgebiet wird im Blick auf die Schüler*innen eine spezifische Konstellation aus sozialem Status und Migrationshintergrund als Herausforderung bzw. als Belastung für Schule gedeutet. Zugleich wird diese Problemkonstellation im Gesamtkontext von Entwicklungen der Bildungslandschaft reflektiert, die bei einzelnen Schulen zu destruktiven Effekten zu führen scheint. Das Zitat deutet darauf hin: Die Analyse von Bildungsbenachteiligung führt in komplexe sozialräumlich verfasste Verhältnisse der Überlappung von Faktoren sozialer Benachteiligung, kultureller bzw. religiöser Vielfalt wie auch von Attributen, die in der schulischen Praxis mit dem sonderpädagogischen Etikett von Behinderung bzw. Förderbedarf belegt sind. Der vorliegende Beitrag geht von der These aus, dass der analytische Blick auf die Intersektionalität von Dis/Ability, Kultur und Religion im Bildungskontext die sozialen Lagen von Einzelschulen nicht ausblenden darf, sondern sich vielmehr

1 Durch das Bildungs- und Teilhabepaket gefördert.

auch auf die institutionelle Ebene sowie den sozialräumlichen Kontext von Schulen erweitern muss. Ebenso wie Segregation in Städten durch Konzentration von privilegierten bzw. benachteiligten Bevölkerungsgruppen zur Verräumlichung sozio-ökonomischer Ungleichheit und somit zur Herausbildung von privilegierten und benachteiligten Sozialräumen führt (Farwick 2012; Helbig/Jähnen 2018), spalten sich die Lagen von Schulen entlang einer sozio-ökonomischen Trennungslinie auf. So zeigt der jüngste Bildungsbericht für das Ruhrgebiet (RuhrFutur gGmbH/Regionalverband Ruhr 2020), dass sich zunehmend mehr Schulen an den extremen Enden von sozial privilegierten bzw. sozial benachteiligten Lagen finden lassen.

Schulen in sozial benachteiligten Lagen – so weiterhin unsere Ausgangsthese – treffen auf verschiedenen Ebenen auf Barrieren, die sie in ihren pädagogischen Ansprüchen einschränken und ihre Fähigkeiten behindern, allen Schüler*innen Bildungsteilhabe und soziale Partizipation zu ermöglichen. Dis/Ability zeigt sich im Kontext von sozialer Benachteiligung also als ein mehrdimensionales Konstrukt, das in seiner strukturellen und systemischen Bedeutung erfasst werden muss (vgl. Waldschmidt/Schneider 2007). Es nimmt seinen Ausgangspunkt auf der Ebene sozialer Strukturen, die zu spezifischen institutionellen Einschränkungen führen, welche sich über konzeptionelle Leitvorstellungen, didaktische Interpretationsrahmen sowie Handlungsskripte auch auf der Ebene der Praxis im Schul- und Unterrichtsalltag zeigen und auf diese Weise die Teilhabe von Schüler*innen behindern können (vgl. Powell 2015).

Unser Eingangszitat stammt aus einer qualitativen Interviewstudie mit Akteur*innen von Schulen in sozial benachteiligten Lagen. Die Studie wurde im größeren Rahmen eines laufenden Forschungsprojektes zu *Religion, Armut, Migration und sozialer Benachteiligung in Schule und Unterricht* (RAMSch) durchgeführt. Das Projekt setzt an der Frage an, inwiefern *Religion* Ressource oder Problem in der schulischen Bearbeitung von migrationsbezogener Vielfalt in Kontexten sozialer Benachteiligung sein kann. Vielfalt wird dabei nicht allein auf Religion bezogen, sondern in Verbindung mit weiteren Kategorien wie Geschlecht, sozialem Status und Dis/Ability betrachtet. Uns interessieren insbesondere die intersektionalen Konstellationen von Vielfalt, die in den kontextuellen Settings von sozialer Benachteiligung anzutreffen sind. Den konzeptionellen Rahmen von Forschungsprojekt und Interviewstudie bildet der Ansatz der *inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt* (Knauth/Möller/Pithan 2020). In diesem Ansatz werden Gender und sexuelle Vielfalt, sozialer Status, Dis/Ability und Religion als zentrale Strukturkategorien in ihrem relationalen Zusammenhang und ihren intersektionalen Überlappungen mit Fokus auf ihre Bedeutung für Prozesse sozialer Positionierung und Interaktionen sowie für (religiöse) Lern- und Bildungsprozesse betrachtet. Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt integriert damit Dimensionen von Vielfalt, die im praktischen pädagogischen Handeln schon immer miteinander verbunden

waren, bislang aber in separierten religionspädagogischen Diskursen und Handlungsansätzen bearbeitet worden sind (Knauth 2015). In ihrer je kontextspezifischen Gestalt werden vertikale Dimensionen von Vielfalt wie der soziale Status und horizontale Dimensionen wie Religion und Kultur miteinander verschränkt und integrativ als relevante Faktoren für die Gestaltung (religiöser) Bildungsprozesse bedacht. Vor diesem Hintergrund kommt der Frage, wie Vielfalt im Kontext sozialer und ökonomischer Benachteiligung entlang der Dimensionen *Dis/Ability*, *Kultur* und *Religion* wahrgenommen und reflektiert wird, eine besondere Bedeutung für die inklusive Religionspädagogik der Vielfalt zu. Ihre Beantwortung erlaubt konzeptionellen Aufschluss über die konkreten Möglichkeiten einer kontextbezogenen pädagogischen Bearbeitung der religiösen Dimension in Schule und Unterricht.

Kontextbezogene Schul- und Unterrichtsforschung. Anmerkungen zum Vorgehen

Der folgenden Analyse liegt die Methodologie einer kontextbezogenen Unterrichtsforschung (Knauth 2018) zu Grunde. Dieser Ansatz zielt darauf, die praxeologischen und strukturellen Voraussetzungen von Unterricht auf verschiedenen Ebenen (von Schule, Stadtteil, Region, Gesellschaft) verstehend zu rekonstruieren. Es wird angenommen, dass der *Kontext* strukturierende und formative Bedeutung für die in ihn eingebetteten *Texte*, sprich Diskurse, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sowie Praxen hat. Die Beziehung zwischen dem Kontext und seinen jeweiligen Texten wird dialektisch gedeutet. Kontext und Text können nicht nur miteinander interagieren, sondern sich auch gegenseitig bedingen. Der Kontext kann – analytisch betrachtet – zum Text, der Text somit zum Kontext werden. Kontextbezogene Unterrichtsforschung will demnach die in Schule und Unterricht hinterlegte strukturierende Syntax sowie deren institutionelle Diskurse freilegen, welche die vielfaltsbezogene Praxis in eine *policy* von Schule im Sinne gemeinsamer Handlungsorientierungen einbetten.

Um den für das Forschungsprojekt relevanten Fragen nach der Wahrnehmung von und nach dem Umgang mit Vielfalt an Schulen im Kontext sozio-ökonomischer Benachteiligung nachzugehen, wurden von Juli 2019 bis Oktober 2020 33 Interviews mit 41 pädagogischen Fachkräften an 10 nicht-gymnasialen Schulen im Ruhrgebiet der Standorttypen 4 und 5² (eine Haupt- und eine Sekundar-

2 Das viel umstrittene Standorttypenkonzept des Landes NRW diene uns als Anhaltspunkt für das Sampling der Schulen, da es zum Zeitpunkt der Interviewstudie den einzigen Indikator für die sozialen Lagen von Schulen in NRW darstellte. Nach dem Standorttypenkonzept wurden Schulen entlang der Kriterien „Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund“, „Anteil der SGB

schule, drei Real- und fünf Gesamtschulen) geführt (für eine Übersicht über die Professionen der Interviewten nach Geschlecht aufgeteilt siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Übersicht über die Professionen der Interviewten nach Geschlecht

	weiblich	männlich	insgesamt
Schulleitung	3 ^{a)}	2	5
Stellvertretende Schulleitung		4 ^{b)}	4
Didaktische Leitung	1 ^{c)}		1
Lehrkraft für Christlichen Religionsunterricht	8	8	16
Lehrkraft für Islamischen Religionsunterricht		2	2
Lehrkraft für Praktische Philosophie	2	1	3
Schulsozialarbeiter*in	9	3	12
Lehrkraft für Sonderpädagogik		1	1
Bildungsbegleiter		1	1

Anmerkungen: a) Darunter eine Schulleiterin, die auch Lehrerin für Christlichen Religionsunterricht ist und als solche in der Tabelle aufgeführt ist. b) Darunter zwei stellvertretende Schulleiter, die auch Lehrer für Christlichen Religionsunterricht sind und als solche in der Tabelle aufgeführt sind. c) Ist auch Lehrerin für Christlichen Religionsunterricht.

Der Leitfaden für das Interview umfasste Fragen zum fachlichen Hintergrund und zum Tätigkeitsbereich der pädagogischen Fachkraft, zur Wahrnehmung des Kontexts, des Stadtteils, der Rahmenbedingungen, der Atmosphäre, der Herausforderungen und der Besonderheiten der Schule, zum (schul-)pädagogischen Umgang mit den beschriebenen Rahmenbedingungen, zur religiösen Dimension im Schul- und Unterrichtsalltag sowie zum Umgang mit Religion und Vielfalt im Rahmen des Religionsunterrichts und darüber hinaus. Unsere Studie ging von der Annahme aus, dass die Schulen in sozialräumlichen Kontexten situiert sind, in denen spezifische Konstellationen sozialer Benachteiligung und migrationsbedingter kultureller und religiöser Vielfalt anzutreffen sind. Dementsprechend orientiert sich die Analyse der Interviews vor allem an folgenden Fragen: Mit welchen Kate-

II-Empfänger*innen im Schulumfeld“ und „Anteil der Arbeitslosen im Schulumfeld“ in die Standorttypen 1 bis 5 eingeteilt, wobei der Standorttyp 1 mit jeweils niedrigen Anteilen auf günstige Lernausgangsvoraussetzungen und der Standorttyp 5 mit jeweils hohen Anteilen auf ungünstige Lernausgangsvoraussetzungen hindeuten sollte (Isaac 2011). Inzwischen wurde das Standorttypenkonzept durch einen schulscharfen Sozialindex ersetzt, allen voran aufgrund der berechtigten Kritik, dass das Schulumfeld durch Prozesse institutioneller Segregation nicht immer dem tatsächlichen Einzugsgebiet der Schüler*innenschaft entsprechen würde (Möller/Bellenberg 2017). Es lässt sich jedoch weiterhin die Auswahl der Kriterien kritisieren.

gorien wird Vielfalt gedeutet? Welche Problembeschreibungen werden vorgenommen? Welche Zusammenhänge zwischen dem sozialräumlichen Kontext und der schulischen Arbeit werden hergestellt? Wo werden Möglichkeiten gesehen und Grenzen beschrieben? Von Interesse soll ebenfalls sein, wie Religion bzw. die religiöse Dimension wahrgenommen wird, in welchen Konstellationen bzw. kategorialen Verbindungen sie beschrieben und welche Bedeutung ihr sowohl in ihrer fachlichen als auch ihrer lebensweltlichen Gestalt in der Schule zugeschrieben wird. Dem analytischen Verfahren liegt der Ansatz heuristischer Sozialforschung nach Gerhard Kleining (1994) zu Grunde. Dabei werden in einem dialogisch-dialektischen Vorgehen strukturelle Zusammenhänge zwischen widersprüchlichen Bedeutungselementen durch die Analyse auf Gemeinsamkeiten entdeckt. Die analytischen Ergebnisse, die wir präsentieren, geben einen Einblick in die schulischen Möglichkeiten, den komplexen Zusammenhang von Religion/Kultur und Dis/Ability unter den Bedingungen von sozialer Benachteiligung zu bearbeiten.

„Behinderte Vielfalt“ – Schulen zwischen Engagement und institutioneller Erschöpfung. Empirische Ergebnisse im Überblick

Die sozial segregierte Lage der Schulen ist eine dominante Barriere. Faktoren sozio-ökonomischer Benachteiligung werden in den Problembeschreibungen der Akteur*innen als ausschlaggebende Erklärung für Probleme von Subjekten und Begrenzungen von institutionellen Handlungsansätzen gesehen. Ausgehend von dieser kaum zu dekonstruierenden Materialität des Sozialen werden soziale Selbstverortungen vorgenommen und finden Distinktionsprozesse statt. Das mit der Bezeichnung Standorttyp formelhaft abgekürzte soziale Setting der Schulen wird als kausale Verkettung von Armut und ihren psychischen Folgen sowie der defizitären Ausstattungen mit legitimen Bildungskapital (Bourdieu 1982) beschrieben. ‚Migrationshintergrund‘ ist für die Akteur*innen in diesem Zusammenhang ein zentrales Kriterium zur Beschreibung von Vielfalt, wobei der Begriff selten genau definiert wird. Gegenüber einer noch vor zwanzig Jahren anzutreffenden Konstellation, in der sich Vielfalt über größere ethnisch kulturelle Gruppen formierte, wird von den pädagogischen Akteur*innen nun eine Tendenz zu superdiversen und hybriden Formen von Vielfalt wahrgenommen – einer Vielfalt, die sich nicht mehr im Schema von Mehrheiten und Minderheiten beschreiben lässt, sondern von vielfältigen polyzentrischen Verhältnissen zwischen Individuen und Gruppen mit mannigfachen biografischen Hintergründen und hybriden Identitäten bestimmt ist. Vor diesem Hintergrund wird von einem Großteil der Akteur*innen auch die Vervielfältigung von Lebens- und Verhaltensweisen als Herausforderung

gesehen. Diese Vervielfältigungen führen zu einer Veränderung des pädagogischen Settings, für das in der Regel noch keine Konzepte entwickelt werden konnten. Im folgenden Zitat der Schulleiterin einer Gesamtschule wird deutlich, dass die wahrgenommene Heterogenität zu gesteigertem (schul-)pädagogischen Handlungsdruck führt – bei gleichzeitiger Sorge, an den Herausforderungen zu scheitern:

„Ja, die Herausforderung ist schon das große Ganze. Also zu sehen, dass man eine Klasse hat, in der Sprachseiteneinsteiger, also frisch Umgezogene, Ausgewanderte oder Geflüchtete sitzen, die mit ganz anderen Lebenserfahrungen und ohne Deutschkenntnisse da plötzlich sitzen. [...] Ich hab Kinder, die einen Unterstützungsbedarf haben in der Klasse [...] und die brauchen eigene, individuelle Lehrpläne. Und ich hab dann eine Klasse, in der viele Kinder der Definition Armut zuzusprechen sind und da ist leider viel zu häufig ganz viel Unerzogenheit, im wahrsten Sinne des Wortes. Und die haben keinen Unterstützungsbedarf, sind aber dennoch sehr verhaltensauffällig, weil die so mit sich selber groß werden und nicht erzogen werden. [...] Auch wenn das nur drei in einer Klasse sind, [...] die können unser Konstrukt zusammenbrechen lassen. Dann haben Sie tatsächlich leistungsstarke Kinder, die die falsche Schulformempfehlung haben und sich hier ganz schnell entwickeln, wo man sieht: ‚Boah, wenn da ein bisschen Unterstützung zu Hause ist, dann schaffen die einen tollen Abschluss.‘ Und dann kommen die abgeschulten Kinder dazu ab dem siebten Jahrgang. Und [...] dann haben Sie noch mit den Parallelwelten zu tun, also dieses: ‚Ich lass mich hier nicht erziehen. Ich bin der kleine Prinz und gehe zurück in meine Parallelgesellschaft und da darf ich den kleinen Prinzen wieder spielen, aber hier muss ich mir von einer Frau was sagen lassen.‘ So, und das Ganze zusammen, wenn man sich das so zusammen anhört, dann fragt man sich / ich frag mich da manchmal, wie kann man überhaupt Unterricht machen? Aber Sie haben ja auch gesehen, Unterricht findet statt“ (Interview_Schule 10_Schulleiterin).

In dieser Aussage fällt auf, dass die Faktoren von Vielfalt kaum in ihren intersektionalen Zusammenhängen geschildert werden – eher stehen additive Beschreibungen im Vordergrund. Damit verbunden ist ein Blick, in dem die Vielfalt der Schüler*innen überwiegend als Problem wahrgenommen wird. Defizitorientierte Beschreibungen treten vor allem dann auf, wenn ein herkömmlicher Leistungs- und Bildungsanspruch (inklusive der damit verbundenen Verhaltensanforderungen) als Maßstab des Lehrens und Lernens zu Grunde gelegt wird. Mit diesem Anspruch sind zugleich Normen gesetzt, an denen Schüler*innen, Lehrkräfte und Schulen scheitern können. In den Interviews wird sichtbar: Die Schulen bewegen sich, nicht zuletzt aufgrund ihrer Einbettung in ein marktähnlich organisiertes Bildungssystem, in welchem sie unter permanentem Rechtfertigungsdruck und im Wettbewerb um Ressourcen und Personal stehen, in einem ausgeprägten Spannungsfeld zwischen hohem pädagogischen Engagement und institutionellem Burnout. So wird einerseits von engagierten Kollegien, programmatischer Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Profilbildung, andererseits von strukturellen Män-

geln, unbesetzten Lehrer*innen-Stellen aufgrund der mangelnden Standortattraktivität, gesundheitlichen Belastungen und ausbleibender Effektivität berichtet. Die pädagogischen Akteur*innen unternehmen engagierte Versuche, schulische Bildung in Kontexten sozialer Benachteiligung zu ermöglichen. Zugleich werden in den Interviews aber auch die systemischen und personalen Grenzen dieser Möglichkeiten von Schulen stark sichtbar (vgl. Möller/Bellenberg 2017; Helbig/Nikolai 2019).

Um die wahrgenommene *Megaheterogenität* bzw. *Superdiversität* (Vertovec 2006) der Schüler*innenschaft dennoch bewältigen zu können, greifen allen voran die Schulleitungen auf die klassischen Engführungen schulischer Leistungsmeritokratie zurück. Schüler*innen werden hiernach durch klare Kategorien im schulischen Leistungsspektrum eingeordnet und die Wahrnehmung von Vielfalt wird auf ressourcenrelevante Kriterien fokussiert, durch die Fördermittel u.ä. beantragt werden können (vgl. das sogenannte „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“, Füßel/Kretschmann 1993). Dieser Ansatz bestimmt sodann auch die Wahrnehmung und Praxis vieler pädagogischer Fachkräfte. Pädagogisch diagnostizierter Förderbedarf wird insbesondere auch im Blick auf Sprachförderung wahrgenommen und in auffälliger Intersektion mit kultureller Differenz interpretiert. Natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen (Mecheril 2002) werden weiterhin mit der „Religiosität“, insbesondere der Religiosität muslimischer Schüler*innen verknüpft. Diese Verknüpfungen dienen als exotisierende und problematisierende Marker für Schüler*innen mit internationaler Geschichte. Die religiöse Dimension zeigt sich in den Augen der schulischen Akteur*innen vielfach im Modus des Konflikts bzw. der Problemhaltigkeit von Einstellungen und Verhaltensweisen, die den *muslimischen Schüler*innen* zugeschrieben werden. So wird an ihnen das Spannungsfeld von schulischer Bildungswelt und lebensweltlich (familiär gebundener, biographisch gewachsener) Religionswelt bzw. ihren normativen Deutungen, Vorstellungen und Praxen verdeutlicht:

„Also gerade unser Klientel ist doch noch sehr verfangen will ich nicht sagen, aber sehr verhaftet in diesen / in den muslimischen Denkweisen, auch teilweise die / und das sagten uns auch wirklich Islamkundler und auch oft Muttersprachler in Türkisch, also Lehrpersonen, die sagen, das hat dann mit dem Islam auch teilweise nicht viel tun, sondern mehr mit dem Glauben und Aberglauben des Dorfes, aus dem die kommen, dann am Ende mit dörflichen Traditionen, die spielen halt eine riesengroße Rolle“ (Interview_Schule_2_Stellvertr. Schulleiter, christl. RU unterrichtend).

Auf der Ebene der pädagogischen Bearbeitung von *Superdiversität* wird der manifolde Differenzierungsbedarf benannt, der jedoch kaum leistbar sei. Zielgleiches, binnendifferenziertes Unterrichten wird unter den Bedingungen von Personal- und Zeitbegrenzung sowie großer Lerngruppen zu einer überkomplexen Aufgabe für Einzelakteur*innen. Es werden Adaptivitätseinbußen oder gar totale

Dysfunktionalitäten festgestellt. Hier wird sichtbar, dass die bisherigen inklusionsbezogenen Methoden an einem Skript von Unterricht und Schüler*innenverhalten orientiert sind, das die Realität des Unterrichts nicht einfangen kann. Diese Funktionskrise führt mitunter dazu, dass der Anspruch auf inklusives Lernen aufgegeben werden muss und auf klassisch förderpädagogische Konzepte der homogenisierenden Aufteilung entlang von Förderbedarfen zurückgegriffen wird. Angesichts pädagogisch nicht zu bewältigender Heterogenität kippt das Inklusionsbemühen demnach in Richtung auf Separation. Durch leistungsbezogene Trennung findet eine Komplexitätsreduktion statt, die in einer dialektischen Gegenbewegung zu einem Qualitätsgewinn durch kleinere Gruppen, Förderunterricht und individuelleres Arbeiten führt.

Darüber hinaus wird häufig von projektartigem und fachübergreifendem Unterricht berichtet, der nicht selten durch fachfremde Lehrkräfte erteilt wird. Hier wird Komplexität auf Organisationsebene also durch die fachliche Ent-Differenzierung reduziert. Wenn sich Akteur*innen in diesem Zusammenhang jedoch nicht kompetent für bestimmte Vielfaltsdimensionen fühlen, werden damit zusammenhängende Aufgaben an die entsprechenden pädagogischen Fachkräfte delegiert. Diese Strategie ist insbesondere im Blick auf die Vielfaltsdimensionen Dis/Ability und Religion zu beobachten. Problematisch hieran: Fehlen die entsprechenden Fachkräfte, so bleiben die entlang dieser Dimensionen bestehenden Bedarfe von Schüler*innen unberücksichtigt.

Aufgrund der Rahmenbedingungen, des mangelnden Personals bzw. der mangelnden Kompetenzen des Personals können die Kinder am Ende also nur bedingt individuell gefördert werden. Es kommt zu unerfüllten Leistungserwartungen, die, so berichten die Akteur*innen, einen Nährboden für Konflikte zwischen Lehrkräften, Schüler*innen und Eltern bilden. Diese Konflikte können Spiralen negativer Fremd- und Selbstzuschreibungen in Gang setzen, sich negativ auf die Leistungsmotivation der Schüler*innen auswirken und auf diesem Wege zu weiteren Lernbarrieren führen, die allen voran in Unterrichtsstörungen ihren Ausdruck finden (vgl. z.B. Rutter/Bremm/Wachs 2021). Die Akteur*innen sehen sich vor diesem Hintergrund häufig gezwungen, die klassische Bildungsarbeit zugunsten von Beziehungs- und Erziehungsarbeit hintenan zu stellen. Dies hilft, die interaktiven Probleme in der Lerngruppe abzumildern, verstärkt aber das Konfliktpotenzial, das durch den fortdauernden Leistungsanspruch besteht.

In diesem Spannungsfeld bewegt sich auch der Religionsunterricht. Bei einer rein kognitiv anspruchsvollen didaktischen Anlage läuft er Gefahr, dysfunktional zu werden und an seinen Zielen zu scheitern. Bei einer inklusiven lebensweltorientierten und erfahrungsnahen Anlage kann das Fach jedoch eine ressourcenfördernde Funktion übernehmen und einen Freiraum in der Schule eröffnen, in dem Erprobung, Entdeckung und Entwicklung möglich sind:

„Ich kann mir eigentlich kaum einen Ort vorstellen, der besser geeignet ist als den Religionsunterricht, um Inklusion zu leben. Ich habe im Inklusionsunterricht die Kinder von ganz anderen Seiten kennengelernt. Die sind sehr offen, die lassen sich auf Themen ein. Die dürfen nicht zu kognitiv sein, aber sie können sehr gerne über die emotionale Ebene gehen. Die zieht meistens. Und da verliert ja auch der Leistungsgedanke, ne, ein bisschen an Bedeutung, für die Kinder sowieso. Es ist sogar gelungen, einen Schüler, der als lernbehindert zu uns kam, mittlerweile aus dieser Förderung rauszunehmen und ihn jetzt hier in das, in das Regelschulsystem zu integrieren, aber mit der Maßgabe, dass er seinen Hauptschulabschluss bekommt. Das wäre ja schon ein Erfolg. Er hätte dann keinen Förderschulabschluss. Der/ das ging auch über den Religionsunterricht, weil er sich da als erstes geöffnet hat. [...] [U]nd da fällt auch überhaupt nicht auf, ob jemand ein Handicap hat oder nicht, sondern da lassen sich die Kinder drauf ein. Ja. Der Religionsunterricht ist ein wunderbarer Ort, um Inklusion zu leben.“ (Interview_Schule 9_Stellvertr. Schulleiter, christl. RU unterrichtend)

Demnach scheint durch die Erfahrungsnähe im Religionsunterricht die sonst übliche Verengung der Wahrnehmung aufgehoben werden zu können. Überdies besitzt die Lebensweltorientierung des Faches für die Akteur*innen insbesondere im Kontext veränderter Wissensbestände und vor dem Hintergrund der Differenzen zwischen verfasster und gelebter Religion Bedeutung. Werden diese Aspekte als Bedingungen für gelingenden Unterricht betont, verstärken sich auch die Anfragen an die konfessionelle Trennung religiöser Bildung in der Schule. Insbesondere der konfessionelle christliche Religionsunterricht wird hinterfragt. Wo er noch angeboten wird, findet er entweder in kleinen Gruppen statt oder hat sich auf die religiös heterogene Schüler*innenschaft eingestellt und damit auch sein religionspädagogisches Profil transformiert. Insgesamt haben Religions- aber auch Philosophieunterricht an den Schulen unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung keinen leichten Stand. Als Nebenfächer fallen sie mangels Ressourcen und mangels unterrichtsübergreifender Bedeutung aus den Förderkonzepten heraus.

Diskussion und Implikationen

„Arme Schulen“ im Krisenmodus: Zwischen Inklusionsanspruch und Systemzwang

Die Ergebnisse zeigen: Unter den vielen Einschränkungen, denen sich Schulen in Kontexten sozialer Benachteiligung ausgesetzt sehen, stellt die sozio-ökonomische Ungleichheit die zentrale Barriere dar. Dis/Ability hat hier – noch vor allen personal diagnostizierbaren Implikationen – eine strukturelle Dimension. Sie führt zu Herausforderungen, die Schulen mit allen verfügbaren Mitteln zwischen Engage-

ment und Überforderung zu bewältigen versuchen. Die strukturelle Vertikalität und feste Materialität dieser Dimension von Dis/Ability bestimmt in Verbindung mit der Kategorie Migration das pädagogische Handlungsfeld auf entscheidende Weise. Die Praxis der Schulen ist von einem Spannungsfeld zwischen – pointiert gesprochen – förderpädagogischer Notfallhilfe und inklusionspädagogischer Bildungsarbeit bestimmt.

Einerseits fungiert Migrationshintergrund als Problemkategorie, anhand der die pädagogischen Akteur*innen die Spezifik und Intensität der pädagogischen Herausforderungen kenntlich machen. Zugleich tritt er in der pädagogischen Bearbeitung zu Gunsten einer sonderpädagogisch interpretierten Dimension von Dis/Ability zurück, denn nur durch förderpädagogische Etikettierung können zusätzliche Ressourcen bereitgestellt werden (vgl. Füssel/Kretschmann 1993). Wenn diese Konstellation angesichts von Ressourcenknappheit und Problemüberhang überakzentuiert wird, droht die pädagogische Bearbeitung von Vielfalt auf eine spezifische Weise gelenkt, auf die ressourcenfähigen und sichtbar problemhaltigen Aspekte von Vielfalt eingeschränkt und überwiegend förderpädagogisch ausgerichtet zu werden (vgl. Stošić/Hackbarth/Diehm 2019).

Andererseits zeichnet sich in einigen Berichten schulischer Akteur*innen auch das Bemühen um eine inklusionsorientierte Bildungsarbeit und um einen ressourcenorientierten Umgang mit Vielfalt ab, der eine defizitorientierte Wahrnehmung von Schüler*innen verändern kann. Wenn es gelingt, die Perspektiven, Erfahrungen und Kompetenzen von Schüler*innen einzubinden, anzuerkennen und in ihrem bildenden Gehalt zu begreifen, besteht eine Chance, Barrieren zu überwinden und soziale Partizipation zu ermöglichen. Deutlich erkennbar ist aber auch, wie stark sich diese Ansätze einer lebenswelt- und gemeinwesenorientierten inklusiven Bildung immer wieder an den systemischen und strukturellen Grenzen und Barrieren sowie administrativen Regelungen reiben und brechen.

Beide Pole des Spannungsfeldes, sowohl die klassischen förderpädagogischen als auch die neueren inklusionspädagogischen Ansätze, verweisen auf die Dysfunktionalität herkömmlichen leistungsnormorientierten Unterrichtens. Die Notwendigkeit einer Veränderung der Konzepte von Unterricht, Pädagogik und Bildung tritt eklatant hervor. Deutlich wird ebenso, dass der hohe menschliche Einsatz und Veränderungswille in den Schulen sich auch an systemisch bedingten Grenzen abarbeitet und oft zermürbt wird. Spätestens an diesen Grenzen wird die gesellschaftliche und politische Dimension des Themas sichtbar. Schulen in sozial benachteiligten Lagen wird – nolens volens – zugemutet, sozialpolitische Verwerfungen auszubügeln. Sie sind aber mit dieser Aufgabe überfordert und/oder nicht angemessen ausgestattet (vgl. Möller/Bellenberg 2017).

Konfessioneller Religionsunterricht in der Krise und die Notwendigkeit, religiöse Bildung in der Schule neu zu denken

Als Religionspädagog*innen sehen wir mit besonderer Aufmerksamkeit auf die Krise des konfessionellen Religionsunterrichts. Unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung und Vielfalt wird er entweder in seiner pädagogisch-didaktischen Ausrichtung *von innen* ausgehöhlt oder nähert sich *nach außen* bereits anderen Formaten religiöser, philosophisch-ethischer Bildung an. Teilweise hat er bereits zu neuen Varianten religiöser Bildung in der Schule geführt (vgl. auch Rothgangel/Lück/Klutz 2016; Knauth/Vieregge 2018). Vor diesem Hintergrund erkennen wir die besondere Notwendigkeit einer vielfaltsorientierten und kontextsensiblen religiösen Bildung in der Schule.

Sehr deutlich in den Interviews wird: Die institutionsbezogene Blickverengung auf problematische Facetten von Religion und damit verbundene Problemattribuierungen, die vornehmlich einer Religion gelten, führen zu einem Verlust der Wahrnehmung für die Vielfalt religionsbezogener Phänomene in den Lebenswelten von Schüler*innen. Sie verstellt die Möglichkeit zu einer pädagogischen Aufnahme der Potenziale von religionsbezogenen Deutungswelten und Praxen. Der ebenfalls stattfindende vielfaltsbedingte Transformationsprozess von Religion und religiöser Bildung an den Schulen ist sowohl didaktisch-konzeptionell als auch in Bezug auf die fachlichen Organisationsformate ernst zu nehmen. Die neue superdiverse Vielfalt, von der in den Interviews immer wieder die Rede ist, zeigt sich auch in den religions- und wertebezogenen Fächern wie Praktische Philosophie in sich vervielfältigenden religiösen Hintergründen. Hier wird erkennbar, dass das soziale und ökonomische Setting der Schüler*innen auch den Horizont von Interessen und Bedeutungen präformiert und curricular vorgegebene bzw. religionsdidaktisch eingespielte Themen- und Wissenskataloge als kaum anschlussfähig erscheinen (vgl. Lütze 2011). Diese Diskrepanz wird von den Religionslehrenden oft als Entfernung bzw. als Entfremdung des Religionsunterrichts von den Lernenden wahrgenommen. Umgekehrt gelingt Religionsunterricht dort, wo er ‚nah dran‘ ist an den Subjekten, ihren Erfahrungen und Lebenswelten, kreativ im Hinblick auf Unterrichtsformen agiert, mehrperspektivisch bei den Inhalten ansetzt, statt kognitiv anspruchsvoller Zugänge „die emotionale Ebene“ (Interview_Schule 9_Stellvertr. Schulleiter) wählt und durch religionsbezogene Angebote eine Kultur schafft, in der sich Lernende mit ihren vielfältigen Bedeutungen und Weltzugängen aufgehoben und eingebunden wissen und fühlen können (vgl. Müller-Friese 2001). Konzeptionell laufen die in den Interviews gegebenen Hinweise darauf hinaus, das klassische Konzept und Angebot von religionsbezogener Bildung mindestens um jene Bildungsgehalte zu ergänzen, die bei den Lernenden lebensweltlich zuhanden oder lebenspraktisch erschließbar und relevant sind (vgl. Knauth 2017). Dies gilt auch für die anderen Vielfaltsdimensionen sowie die anderen Fächer und muss nicht zu einer Delegitimierung des klassisch-bürgerlichen

Bildungskanons führen. Es könnte aber einen Prozess einleiten, die Normativität kanonisierten Schulwissens mit dem Ziel zu reflektieren, lebensweltlich, familiär und im Erfahrungswissen von Schüler*innen aufbewahrte Bildungsgehalte als ernst zu nehmende Elemente des schulischen Bildungsauftrages zu betrachten. In diesem Zusammenhang werden zunehmend auch die fachlichen Organisationsformate in den natur-, gesellschafts- und geisteswissenschaftlichen Lernbereichen in Frage gestellt. Die Lehrkräfte handeln gegenwärtig unter der strukturellen Prämisse, dass angesichts heterogener Lerngruppen die fachlichen wie organisatorischen Formate dysfunktional geworden sind. Im Blick auf die religiöse und ethische Bildung sind bereits verschiedene Varianten etabliert, die religionsbezogene und weltanschauliche Vielfalt zu steuern versuchen. Jedoch haben diese z.B. im Falle eines katholischen Religionsunterrichts mit ausschließlich muslimischen Schüler*innen nichts mehr gemein mit den Ausgangsintentionen konfessionellen Religionsunterrichts. Auffällig an den von den Lehrkräften berichteten Erfahrungen mit Organisationsformaten ist, dass das Fach Praktische Philosophie dort, wo es an den Schulen angeboten werden kann, den funktionalen Erfordernissen einer heterogenen Schüler*innenschaft eher gerecht zu werden, scheint als ein auf konfessionelle Trennung setzender evangelischer oder katholischer Religionsunterricht. Auffällig ist auch, dass Schulen entweder Islamischen Religionsunterricht oder Praktische Philosophie als Ersatz- bzw. Alternativfach zum Religionsunterricht anbieten und diese Fächer gleichsam als funktionale Äquivalente zum christlichen Religionsunterricht betrachtet zu werden scheinen. Es wird jedenfalls mit einer Ausnahme von keiner Schule berichtet, die beide Angebote gleichermaßen vorhält.

Die explorative Analyse der Wahrnehmungen und konzeptionell-pädagogischen Bearbeitungen von Religion sowie anderer Vielfaltsdimensionen an Schulen im Kontext von sozialer Benachteiligung erlaubt uns einen Blick in bereits stattfindende Transformationen und womöglich sogar in zukünftige Entwicklungen. Die Gestalt von Vielfalt entlang ihrer unterschiedlichen, sich teils überkreuzenden und überlappenden Dimensionen sowie in ihrer jeweils kontextspezifischen Konstitution durchläuft in der postmigrantischen Gesellschaft (Foroutan 2019) einen Wandel, der in den *Hotspots* der Vielfalt bereits jetzt schon beobachtet werden kann. Für das Verständnis und die Formate von Bildung in der Schule kann und wird dies nicht ohne Folgen bleiben. Die untersuchten und berichteten Praxen an Schulen in sozial benachteiligten Lagen zeigen bereits jetzt die zunehmende Dysfunktionalität überlieferter Konzepte und Formate sowie einen konzeptionellen und organisatorischen Transformationsprozess, der noch nicht abgeschlossen ist. Wissenschaft und Ausbildung haben diese Prozesse bislang zu selten und zu wenig wahr- und ernstgenommen und sind deshalb um der Passungsfähigkeit ihrer Angebote Willen gut beraten, sie zu begleiten und von ihnen zu lernen, um sie in Zukunft besser unterstützen zu können.

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Farwick, A. (2012): Segregation. In: F. Eckardt (Hrsg.): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 381-419.
- Foroutan, N. (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen. Witterschlick: Marg. Wehle.
- Helbig, M. & Jähnen, S. (2018): Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten, WZB Discussion Paper, No. P 2018-001, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Online unter: <http://hdl.handle.net/10419/179001>.
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2019): Bekommen die sozial benachteiligsten Schüler*innen die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins, WZB Discussion Paper, No. P 2019-002, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Online unter: <http://hdl.handle.net/10419/194005>.
- Isaac, K. (2011): Neues Standorttypenkonzept – Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. In: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, 63 (6), 300-301.
- Kleining, G. (1994): Qualitativ-heuristische Sozialforschung. Schriften zur Theorie und Praxis. Hamburg: Fechner.
- Knauth, Th. (2015): Inklusive Religionspädagogik. Grundlagen und Perspektiven. In: I. Nord (Hg.): Inklusion im Studium der evangelischen Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 48-67.
- Knauth, Th. (2017): Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation?. In: K. Lindner; M. Schambeck; H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg i.Br.: Herder, 193-212.
- Knauth, Th. (2018): Kontextbezogene Unterrichtsforschung – Ansätze, Methoden und Ergebnisse. In: M. Schambeck & U. Riegel (Hrsg.): Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung. Freiburg i.Br.: Herder, 158-178.
- Knauth, Th. & Vieregge, D. (2018): Religious Diversity and Dialogue in Religious Education. A Comparative Case Study in Duisburg and Hamburg. In: J. Igrave; Th. Knauth; A. Körs; D. Vieregge & M. von der Lippe (Hrsg.): Religion and Dialogue in the City. Case Studies on Interreligious Encounter in Urban Community and Education. Münster/New York: Waxmann, 183-230.
- Knauth, Th.; Möller, R. & Pithan, A. (Hrsg.) (2020): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. Münster: Waxmann.
- Lütze, F. M. (2011): Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Mecheril, P. (2002): Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In: *Tertium comparationis*, 8 (2), 104-115.
- Möller, G. & Bellenberg, G. (2017). Ungleiches ungleich behandeln. Standortfaktoren berücksichtigen – Bildungsgerechtigkeit erhöhen – Bildungsarmut bekämpfen. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Müller-Friese, A. (2001): Vom Rand in die Mitte. Erfahrungsorientierter Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Powell, J. J. W. (2015): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der ‚schulischen Behinderung‘. In: A. Waldschmidt & W. Schneider, W. (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld: transcript, 321-344.

- Rothgangel, M.; Lück, C. & Klutz, P. (2016): *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- RuhrFutur gGmbH/Regionalverband Ruhr (2020): *Bildungsbericht Ruhr 2020. Bildung in der Region gemeinsam gestalten*. Online unter: <https://bildungsbericht.ruhr/>.
- Rutter, S.; Bremm, N. & Wachs, S. (2021): *Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen an Schulen in herausfordernder Lage*. In: I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.): *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“*. Weinheim: Beltz Juventa, 277-300.
- Stošić, P.; Hackbarth, A. & Diehm, I. (2019): *Inklusion versus Integration im Kontext von Migration und Behinderung: Zur Herstellung ableistisch codierter Differenz in der Schule*. In: J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, J. A. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 49-70.
- Vertovec, S. (2006): *Super-diversity and its implications*. Online unter: <http://www.compas.ox.ac.uk/publications/wp-06-25.shtml>.
- Waldschmidt, A. & Schneider, W. (Hrsg.) (2007): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript.

Sophia Falkenstörfer

Inklusion braucht Demokratie – Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten

Problemaufriss

Jürgen Dusel, der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung, führt in der Einleitung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Fassung von 2019 aus, dass die Grundlage einer guten Demokratie mit den Themen der Gleichberechtigung, der Chancengleichheit, der umfassenden Mitbestimmung und einer selbstbestimmten Teilhabe zusammenhängen. Diese Grundlagen sind die Voraussetzung für eine inklusive Gesellschaft. Es sei, so Dusel, die „Aufgabe des Staates, diese in der UN-BRK formulierten Rechte so umzusetzen, dass sie auch tatsächlich im Alltag gelebt werden“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, 2). Allerdings, so führt er aus, sei das nicht nur eine Angelegenheit der Politik, sondern jede und jeder einzelne sind bei diesem umfassenden gesellschaftlichen Vorhaben gefragt. Das gilt nun für Pädagog*innen in schulischen Kontexten in ganz besonderer Weise, denn sie vertreten durch die Bildungsinstitution Schule den demokratischen Staat und sind aus diesem Grund als Demokratiebildner*innen unmittelbar mit der Umsetzung dieser Rechte betraut. Ihre Aufgabe ist es, die Werte, Normen und Prinzipien der Demokratie zu leben und zu vermitteln, um dadurch eine demokratische Gesellschaft der Vielfalt mitzugestalten und die Ziele der Inklusion zu realisieren (vgl. Kultusministerkonferenz 2018). Dies ist eine anspruchsvolle Aufgabe, denn – so der deutsche Sozialphilosoph Oskar Negt – „Kein Mensch wird als politisches Lebewesen geboren; deshalb ist politische Bildung eine Existenzvoraussetzung jeder friedensfähigen Gesellschaft“ (Negt 2016, 10). Für Pädagog*innen bedeutet das, dass ein*e jede*r von ihnen sich intensiv und umfänglich mit der demokratischen Grundordnung ex professo befassen muss, denn „Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein. Das sind Lernprozesse, die beginnen in den Familien und in den Kindertagesstätten und sie enden nicht im Seniorenheim“ (ebd.).

Pädagog*innen in schulischen Kontexten haben demnach den Auftrag, nach innen wirksam zu sein, indem sie das Schulleben und das Unterrichtsgeschehen demokratisch gestalten und gleichzeitig sollen sie die demokratischen Ideen auch nach außen vermitteln. Dieses ohnehin äußerst komplexe Unterfangen ist umso

anspruchsvoller, als Pädagog*innen in inklusiven schulischen Kontexten auf die breite Vielfalt an Menschen treffen, die unsere Gesellschaft ausmacht. Sie können sich deshalb nicht darauf verlassen, dass Schüler*innen vor dem Eintritt in schulische Institutionen durch ihre Familien, ihr soziales Umfeld oder auch Einrichtungen der Elementarpädagogik eine demokratische Grundbildung erfahren haben. Das gilt bspw. für Kinder, deren Familien aus Ländern mit anderen Staatsformen zugewandert sind, weil deren Familien z. T. (noch) keine Erfahrungen mit den Ideen, Werten und Normen, die der freiheitlichen Staatsform der Demokratie zugrunde liegen, haben. Auch gibt es Familien mit Religionszugehörigkeiten, deren Regeln, Werte und Normen sich zunächst nicht in allen Teilen mit den hierzulande im öffentlichen Leben geltenden demokratischen Regeln, Werten und Normen vereinbaren lassen. Für diese Kontexte gilt, dass Pädagog*innen, die demokratische Gesellschaftsordnung, die die Voraussetzung für ein vielfältiges, friedliches und demokratisches Miteinander darstellt, mit einer sicheren, zugewandten und kompetenten Haltung erklären können. Denn als *Volks*-herrschaft ist die Demokratie auf die Zustimmung und Mitwirkung ihrer sie gestaltenden und erhaltenden Bürger*innen angewiesen. Das Leben in einer friedlichen demokratischen und inklusiven Gesellschaft der Vielfalt kann nur gelingen, wenn die Ideen dieser Demokratie als positiv empfunden werden. Negt setzt deshalb Fragen von Bindungen, Vertrauensverhältnissen und Orientierungsbedürfnissen für Demokratisierungsprozesse zentral, „weil gelingende Lernprozesse einer *emotionalen* [Herv. i. O.] Grundlage bedürfen, die den kognitiven Operationen, Kraft und Ausdauer verleihen“ (Negt 2016, 13). Die Ideen der Demokratie müssen entsprechend eine positive Alltagsrelevanz erlangen, denn für „jedes Lernen, das dem einzelnen Menschen nicht bloßes Verfügungswissen, sondern Orientierungswissen vermittelt, ist die Rückbeziehung auf den eigenen Lebenszusammenhang unerlässlich.“ (ebd., 14) Er verdeutlicht dies mit Blick auf die Haltung der Bürger*innen zur Demokratie und konstatiert mahnend, dass sich eine Dreiteilung der Gesellschaft abzeichne.

„Ein Drittel der Bevölkerung ist zufrieden, ist integriert, übt politische Partizipation aus. Das zweite wachsende Drittel lebt in prekären Lebensverhältnissen, kurzfristige Anstellungsverträge, aber ohne Möglichkeit, langfristige Lebensperspektiven zu entwickeln. Das Prekariat, das sich hier ansammelt, bildet eine neue Schicht der Menschen, deren Überlebensängste wesentlich dazu beitragen, dass der gesellschaftliche Angstrohstoff beständig wächst und demokratische Strukturen infrage stellt. Das dritte Drittel besteht aus einer wachsenden Armee der dauerhaft Überflüssigen; gerade die Wachstumsideologie führt dazu, dass immer mehr Menschen im Grunde für diese modernisierten Produktionsprozesse nicht mehr nötig sind. Sie werden sozialstaatlich am Leben erhalten, aber sie werden im Grunde nicht mehr gebraucht“ (Negt 2016, 17).

Diese Analyse ist bedenklich und sie zeigt: Wenn eine inklusive, freie und demokratische Gesellschaft die Zukunft darstellen soll, dann erfordert dies ein neues und positives Demokratiebewusstsein. Denn das „Schicksal einer lebendigen demokratischen Gesellschaftsordnung hängt davon ab, in welchem Maße die Menschen dafür Sorge tragen, dass das Gemeinwesen nicht beschädigt wird, in welchem Maße sie bereit sind, politische Verantwortung für das Wohlergehen des Ganzen zu übernehmen“ (ebd., 19).

Pädagog*innen in schulischen Kontexten sind also in besonderer Weise dazu aufgerufen, Sorge für das Wohlergehen des Ganzen zu tragen und politische Verantwortung zu übernehmen. Was das konkret bedeutet, damit beschäftigt sich dieser Beitrag unter Rückgriff auf Teile der demokratischen Gesetzesordnung.

Zur Würde

In Artikel 1 des deutschen Grundgesetzes steht: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ (Art. 1 Abs. 1 GG). Dazu schreibt der Jurist, Schriftsteller und Dramatiker Ferdinand von Schirach: „Das ist natürlich falsch, denn die Würde wird dauernd angetastet. Es soll heißen, dass die Würde nicht angetastet werden darf. Der Satz steht nicht zufällig am Anfang unserer Verfassung. Er ist ihre wichtigste Aussage“ (Schirach 2015, 9 f.). Und weiter erklärt er, dass die Idee, dass ein Mensch niemals zum bloßen Objekt staatlichen Handelns gemacht werden dürfe, auf Kant zurückgehe. Bei Kant können allerdings nur vernünftige Menschen Personen sein. „Ein Kind oder ein geistig Behinderter fällt nicht darunter. Der Verfassung reicht es hingegen, wenn der Mensch ein Mensch ist. Schon dadurch ist er Subjekt und besitzt Würde“ (Schirach 2015, 11). Jedes Leben, so ist es in der Verfassung also festgeschrieben, ist ein wertvolles und also zu-würdigendes Leben. „Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt“ (Art. 1 Abs. 2 GG).

Was bedeutet dieser erste Artikel – der eine Ewigkeitsgarantie besitzt und nicht geändert werden kann, solange es das Grundgesetz gibt (vgl. Schirach 2015, 10) – nun für den Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten? Wenn er ernst genommen wird, sehr viel. Zuvörderst manifestiert er ein Menschenbild. Jedem Menschen, ob Schüler*in, Elternteil, Hausmeister*in, Küchenhilfe, Praktikant*in, Schulbegleiter*in, Pfleger*in, Busfahrer*in, Sekretär*in, Schulleiter*in, Raumpfleger*in oder Kolleg*in (usw.) wird die gleiche (Menschen-)Würde zugeschrieben; einer jeden und einem jeden mit der gleichen Würde begegnet. Ganz gleich, ob Schüler*innen und ihre Eltern und Familien Fluchterfahrung, einen Wanderhintergrund, eine andere Herkunftssprache haben oder aus prekären Verhältnissen

stammen; ob sie mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen leben, traumatisierende Erfahrungen gemacht haben, anderen Religionen angehören als der eigenen oder politische Sichtweisen vertreten, die Demokrat*innen als unvereinbar mit der Verfassung beurteilen. Zunächst ist es eine Begegnung mit einem der Menschenwürde würdigen Menschen. Wenn diese Haltung (jemanden würdevoll zu begegnen, *ist* eine Haltung) von Pädagog*innen in schulischen Kontexten gelebt wird, so beeinflusst das nach innen das Klassen- und Schulleben, zu dem z. B. auch die Team-, Organisations- und Elternarbeit gehören. Nun gibt es innerhalb und außerhalb schulischer Kontexte Menschen, die weder jemals die Idee der Würde explizit zu verstehen gelernt noch möglicherweise in ihrem Leben immer implizit erfahren haben (bspw., wenn sie Krieg und Flucht erlebt haben, als ethnische oder religiöse Minderheit Schikanen erfahren mussten oder häuslicher Gewalt ausgesetzt sind oder ausgesetzt waren). D. h. für die Pädagog*innen, dass sie nun aufgefordert sind, die oben erwähnte *politische Verantwortung* zu übernehmen und die Idee der Würde nicht nur *nach innen und nach außen* zu leben, sondern ggf. auch für all jene, die mit dieser Idee möglicherweise weder betraut noch erfahren sind, Würde in Worten zu be- und umschreiben. Es geht dabei dann um den Verweis auf das, und die Erklärung des ersten Artikels des Grundgesetz(es). Einander würdevoll zu begegnen und zu behandeln, ist gesetzlich verankert und damit in unserer Demokratie verpflichtend. Wohl wissend, dass man Würde nicht verpflichten kann, gilt es aber sich des Artikel 1 GG jeweils *vice versa* zu versichern und das Motto: *Ich begegne Dir mit Würde und Du begegnest mir mit Würde* zwischen Schüler*innen, zwischen Eltern und Pädagog*innen, zwischen Eltern und deren Kindern, Frauen und Männern usw. mit Leben zu füllen. Denn: Dieser Grundsatz schützt Menschen vor Rassismen und gegenseitigen Verletzungen durch Abwertung oder Geringschätzung und ist somit die Grundlage eines vielfältigen und friedlichen Miteinanders.

Zur Gleichberechtigung

Von besonderer Bedeutung für einen gelingenden Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten ist auch Artikel 3 des Grundgesetzes, der die Gleichberechtigung aller Menschen festschreibt und hier v. a. Absatz 3, in dem zu lesen steht: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Art. 3 Abs. 3 GG). Die Figur der Gleichberechtigung ist herausfordernd, denn gleiche Rechte zugesprochen zu bekommen bedeutet nicht – hier finden häufig Irritationen statt – eine gleiche

Behandlung zu erfahren. Noch verwirrender wird der Umgang mit den gleichen Rechten durch den öffentlichen Sprachgebrauch, in dem zunehmend von einer Gleichstellung oder auch von einer Gleichbehandlung gesprochen wird. Diese Begriffe sind jedoch nicht synonym zu setzen. Bei der Gleichberechtigung geht es darum, dass vor dem Gesetz alle Menschen – Kinder wie Erwachsenen – gleich sind und jedem einzelnen die gleichen Rechte zustehen. Jeder Mensch soll damit die gleichen Chancen zuerkannt werden. Bezogen auf das Recht auf Bildung im Kontext Schule bedeutet das, dass allen Kindern das Lernen ermöglicht werden muss. Ganz gleich, ob ein*e Schüler*in mit Brailleschrift schreibt oder Brailleschrift liest (Stichwort: Sehbeeinträchtigung), mit Gebärden oder elektronischen Hilfsmitteln kommuniziert (Stichwort: Unterstützung in der Kommunikation), zusätzliche Förderung in einem oder mehreren Entwicklungsbereichen (Stichwort: Motorik, Sprache usw.) oder Unterrichtsfächern (Stichwort: Mathematik, Deutsch, Geschichte usw.) bekommt, der Unterstützung bei der Körperpflege bedarf (Stichwort: körperliche oder komplexe Behinderung), anspruchsvoller Zusatzaufgaben bedarf (Stichwort: Hochbegabung), die Möglichkeit zum Rückzug haben muss (Stichwort: Sicherer Ort/Traumatisierung) usw. usf. Das gilt auch für die Bedarfe der Eltern. Wenn Eltern das Recht auf Beratung haben, so dürfen Sie davon Gebrauch machen. Einige brauchen ggf. mehr und andere möchten dieses Angebot vielleicht weniger in Anspruch nehmen. Das meint Artikel 3 Absatz 3. Es kann also *wegen* des gleichen Rechtes auf z. B. Bildung zu völlig *un-gleichen* Lern-, Förder- und Unterstützungsangeboten kommen. Nicht jeder bekommt immer das Gleiche, weil die Bedarfe so unterschiedlich sind, wie Menschen vielfältig sind. Hilfreich für die Orientierung im Umgang mit dem Recht auf Gleichberechtigung in schulischen Bildungskontexten ist der Entwurf der *egalitären Differenz* von Annedore Prengel. Sie schreibt:

„Die begriffliche Verbindung egalitäre Differenz eröffnet eine Perspektive, in der nach Verschiedenheit und nach Gleichberechtigung von Menschen gefragt wird. Egalität und Differenz werden nicht als gegensätzlich, sondern als einander wechselseitig bedingend verstanden. Egalität und Differenz sind dabei grundlegende Kategorien, um zu demokratischen Entwürfen von menschlichen Verhältnissen (Walzer 1992, Young 1997) zu finden. Keine der beiden Dimensionen ist in diesem Zusammenhang verzichtbar, denn Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie hervorbringen“ (Prengel 2001, 93).

Um – nach Negt – das entsprechende Orientierungswissen im Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten vor dem Grundsatz der Gleichberechtigung zu erlangen, bietet es sich für Pädagog*innen an, die egalitäre Differenz als Handlungsmotiv von Bildung zu verstehen. Denn die egalitäre Differenz beruht „auf dem Ziel des freiheitlichen, gleichberechtigten Zusammenlebens verschiedener Menschen“ (ebd., 102) und ermöglicht es, die jeweils konkreten Situationen als mehr-

perspektivische Prozesse zu verstehen. Pädagog*innen erlangen mit ihr ein fundiertes, demokratisch ausgerichtetes Handlungswissen, dass es ihnen ermöglicht in pädagogischen Situationen unterschiedliche Aspekte (wie z.B. die Offenheit für die Lebens- und Lernweisen der Schüler*innen, Offenheit für ihre Verschiedenheit, Qualifikation für gesellschaftliche Teilhabe usw.) reflektiert auszubalancieren (vgl. Prengel 2001, 93).

Zum Glauben und der Weltanschauung

Artikel 4 Absatz 1 des Grundgesetzes besagt „Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.“ Diese Freiheit in schulischen Kontexte zu denken, provoziert vielfältige Positionen und führt zu (öffentlichen) Auseinandersetzungen, wie die Debatten um religiöse Symbole an Schulen, die Kopftuchdebatte usw. in den letzten Jahren überdeutlich ersichtlich gemacht haben. Insofern bietet Art. 4 Abs. 1 GG auf den ersten Blick nur bedingt Orientierung im Umgang mit der Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen in schulischen Kontexten. Es ist aber überaus wichtig, sich mit dem Thema der individuellen Freiheit der religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisse zu beschäftigen und dazu eine demokratische und gleichzeitig rechtlich bindende Haltung herauszuarbeiten, denn

„[e]thische Überzeugungen können gewichtige Faktoren im Rahmen der politischen Ordnung darstellen, da sie zum Teil auch öffentliche Interessen betreffen. So schlagen sich etwa ein auf ethischen Überzeugungen beruhender abnehmender Familienzusammenhalt oder ein sich verringernder politischer Einsatz, mithin also jegliches nicht gemeinwohlorientierte Verhalten, in der Gestaltung der politischen Ordnung nieder. Zudem ist auch die Akzeptanz einer politischen Ordnung unter anderem von den ethischen Überzeugungen der Bürger abhängig: Stehen sie in größerer Anzahl der Akzeptanz der freiheitlichen Ordnung entgegen, so wird sich hieraus eine Problemstellung für den Staat entwickeln. Ist der Pluralismus so weitreichend, dass keine allgemein anerkannten Werte mehr existieren, die die Grundprinzipien des Zusammenlebens umfassen, so wirkt er sich negativ auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt aus“ (Palm 2013, 31 f.).

Für die Institution Schule bedeutet dies, vor dem Hintergrund rechtlicher Vorgaben zu prüfen, wie der gewünschte Pluralismus, der mit einer inklusiven Gesellschaft der Vielfalt einhergeht, so gestaltet werden kann, dass religiös-weltanschauliche Vielfalt als befruchtend und demokratieförderlich gelebt werden kann.

Dieses Vorhaben ist vor dem *Gebot der religiös-weltanschaulichen Neutralität*¹ des Staates ein herausforderndes Unterfangen, besagt dieses doch prinzipiell, dass der Staat sich in religiösen wie weltanschaulichen Fragen neutral zu halten habe. Der Staat hat bspw. nach Art. 3 und 33 Abs. 3 GG das Verbot, bestimmte Glaubensrichtungen (z.B. das Christentum) oder Weltanschauungen (z.B. marxistische Weltanschauung) zu bevorzugen oder zu benachteiligen. Auch darf er niemanden wegen seiner Religion oder seiner Weltanschauung privilegieren oder ausgrenzen. Gleichzeitig erkennt er mit Art. 4 Abs. 1 und 2 GG das Bedürfnis des Menschen nach Religion als etwas Grundlegendes an. Damit geht ein Verbot an den Staat einher, sich den religiös wirkenden Kräften in der Gesellschaft gegenüber gleichgültig oder ablehnend zu verhalten (vgl. Palm 2013, 53).

„Der Staat ist „nicht ohne Teilhabe an der Wahrheit“ über den Menschen, er verfügt selbst jedoch nicht über die Wahrheit. Der Staat darf die Religion folglich nicht ignorieren, da sie eine gewichtige geistige Kraft der Gesellschaft darstellt. Dies hat zur Folge, dass sie nicht völlig außerhalb des staatlichen Wirkungsbereiches liegt, sodass eine „kooperative Neutralität“ möglich ist. Solange nicht andere Grundrechte beschränkt werden, muss der Staat aus verfassungsrechtlicher Sicht die Religionsausübung neutral respektieren, schlichtweg ignorieren darf er sie hingegen nicht“ (ebd.).

Mit Palm kann demnach von einer *positiven Neutralität* oder *neutralen Offenheit* des Staates die Rede sein (vgl. 2013, 54), die immer mit der *wertegebundenen* Ordnung des Grundgesetzes in Verbindung zu denken ist, denn mit „den Grundrechten in Art. 1 bis 19 GG, dem Demokratieprinzip und dem Rechtsstaats- und Sozialstaatsprinzip (Art. 20 und 28 GG) haben allgemein anerkannte sittliche Werte und Normen Eingang in die Verfassung gefunden“ (Palm 2013, 57 f.). Für eine plurale Gesellschaft enthält mit diesen Grundwerten gemäß der Verfassung die Gesellschaft den erforderlichen ethischen Grundkonsens, der für das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft der Vielfalt unerlässlich ist. Zusammengefasst heißt das, dass der Staat verpflichtet ist, „die verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen seiner Bürger in gleicher Weise zu achten, wobei diese Achtung immer dann ein Ende findet, wenn die Freiheit seiner Bürger durch deren Mitbürger eingeschränkt wird“ (Palm 2013, 59).

Für den Umgang mit vielfältigen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen im Kontext Schule bedeutet das, dass die öffentliche Schule die festgeschriebenen Grundwerte vermitteln und vertreten, nicht Religionen oder Weltanschauungen vertreten, wohl aber vermitteln darf. Beispielsweise darf Toleranz als

1 Der Gehalt des Gebots der religiös-weltanschaulichen Neutralität ist aus der normativen Basis herzuleiten, die das Bundesverfassungsgericht aus Art. 4 Abs. 1, Art. 3 Abs. 3 und 33 GG und Art. 136 Abs. 1 und Abs. 4 und Art. 137 Abs. 1 WRV i.V.m. Art. 140 GG entwickelt hat. (vgl. Palm 2013, 51). Zum Begriff vgl. u.a. Bornemann (2020); Palm (2013).

schulisches Erziehungsziel gefordert werden, weil dieser Wert als eine „bürgerliche Verhaltenstugend“ (Palm 2013, 82) zu fördern ist. Schule darf aber keine Werte vorschreiben, da dies dem Gebot der individuellen Freiheit widersprechen würde. D. h. die Schule hat die Aufgabe die Grundwerte zu fördern, damit Menschen zu mündigen Staatsbürgern einer Gesellschaft der Vielfalt erzogen werden können, um sie dahingehend zu befähigen, die in der Rechtsordnung festgeschriebenen Werte als positiv für ihre Alltagswelt zu erfahren und fortan zu teilen. „Demzufolge stellt die öffentliche Schule neben den Eltern einen wichtigen Faktor bei der Erziehung der Kinder dar und für den Staat bietet sich gerade im Schulunterricht eine Einwirkungsmöglichkeit auf die ethischen Überzeugungen seiner Bürger.“ (Palm 2013, 94) Diese Aufgabe hat die öffentliche Schule u. a. auch deshalb zu übernehmen, weil sie gemäß Art. 7 Abs. 1 GG unter der Aufsicht des Staates steht und damit mit den staatlichen Erziehungsaufgaben betraut ist. Dabei ist der staatliche Erziehungsauftrag den Eltern nicht nach- sondern gleichgeordnet, was in der Folge bedeutet, dass die Erziehung der Schüler*innen Aufgabe der Eltern und des Staates respektive der Schule gleichermaßen ist. (vgl. ebd., 2013, 98) Entsprechend wichtig ist es, dass Schule und Eltern, bzw. Pädagog*innen und Eltern *gemeinsame* Wege im Umgang mit derart wichtigen Fragen, wie denen der Religions- oder Weltanschauungsbekenntnisse, finden.

Nun ist es in unserer föderalistisch organisierten Demokratie so, dass den Ländern die Gestaltungsfreiheit der Erziehungsinhalte obliegt, wobei jene insofern eingeschränkt sind, als dass die übergeordneten Normen des Grundgesetzes stets zu beachten sind (vgl. ebd., 2013, 97). Aus diesem Grund variieren die Erziehungsaufgaben und -inhalte je nach Bundesland. Pädagog*innen in schulischen Kontexten müssen entsprechend der Vorgaben des Bundeslandes, in dem sie arbeiten, die jeweiligen staatlich vorgegebenen Erziehungsaufträge ausführen. Höchstes Leitziel der Erziehung ist jedoch übergeordneter Art und bezieht sich auf das Grundrecht zur freien Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 Abs. 1 GG). Spannend in diesem Zusammenhang ist nun zu sehen, wie einerseits die individuelle Religions- und Weltanschauungsfreiheit, die unmittelbar mit der freien Entfaltung der Persönlichkeit zusammenhängt, in Schule gelebt werden kann, wenn andererseits die Schule wertfrei mit religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen umzugehen hat.

Eine bessere Orientierung im Umgang mit der religiösen- und weltanschaulichen Vielfalt in Schule stellt sich mit Blick auf einen immer noch geltenden Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.05.1973 [sic!] ein, in dem allgemeine Erziehungsziele für öffentliche Schulen festgeschrieben wurden. Hier erhält Schule den Auftrag „ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte *verständlich* [Herv. S.F.] [zu] machen“ (ebd., 3). Mehr *darf* sie nicht.

Konkret bedeuten die Ausführungen zum Glauben und zur Weltanschauung für den Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt im Kontext Schule nun

zusammengefasst, dass Schule bzw. Pädagog*innen *wertend* für die Grundrechte z. B. Toleranz, Anerkennung, Mitmenschlichkeit und Freiheit werben sollen. Sie sollen aber *wertfrei* über Religionen und Weltanschauungen berichten i.S. von Wissensvermittlung in den unterschiedlichsten Fächern. Je nach fachlicher Ausrichtung also bspw. im Politik- oder Geschichtsunterricht, im Ethikunterricht, in Deutsch oder Sachunterricht. „Daher besteht eine der Aufgaben der Schule darin, den Schülern die Befähigung zu vermitteln, vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Pluralismus eigene Maßstäbe für die Lebensführung zu finden; daraus ergibt sich die Erforderlichkeit, den Schülern zunächst verschiedene Grundhaltungen zu präsentieren, damit sie in die Lage versetzt werden, diese Maßstäbe entwickeln zu können“ (Palm 2013, 106).

Eine Frage, die nach dieser umfassenden Klärung weiterhin offen ist, stellt Pickel (2019) in seiner Studie zur *Weltanschaulichen Vielfalt und Demokratie*. Hier beschäftigt er sich damit, wie angesichts der zunehmenden weltanschaulichen Pluralität moderner Gesellschaften Staat und Religion in westlich liberalen Demokratien einander vertragen können (vgl. Pickel 2019, 9). Seine konkrete Frage lautet, ob die insbesondere durch Globalisierung und Zuwanderung gewachsene religiöse Vielfalt die westlichen Demokratien gefährden (vgl. ebd.) und konstatiert, dass, wenn eine signifikante Gruppe innerhalb der Bevölkerung eine andere, kleinere Gruppe als Bedrohung ansehe, dies auf Dauer der Demokratie schade (vgl. ebd., 13). Deshalb sei es notwendig sich damit zu beschäftigen, was eine positive Haltung zum Pluralismus befördere. Die Ergebnisse der Studie werden hier in aller gebotenen Kürze zusammengefasst, denn sie betreffen den Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt in schulischen Kontexten in besonderem Maße. Besonders gefährdend für eine liberale Demokratie seien religiöser Dogmatismus, geschlossene Weltbilder und exklusivistische Überzeugungen (vgl. ebd., 14). Um hier Veränderungen anzustreben seien langfristige Maßnahmen erforderlich, die v. a. auf eine Intensivierung einer Religionspolitik abzielen, die „die demokratiefördernde Kraft des religiösen und weltanschaulichen Pluralismus ins Zentrum rückt“ (Pickel 2019, 15). In der Studie hat sich gezeigt, dass v. a. der gelebte Pluralismus vor Dogmatismus und Vormachtstellungen einzelner Religionen und Weltanschauungen vorbeugt und den Dialog zwischen den Religionen und Weltanschauungen ebenso fördert, wie die gegenseitige Toleranz (vgl. ebd.) Daraus ergibt sich, dass es einer Förderung von Wissen über andere Religionen ebenso braucht, wie vermehrte soziale Kontakte zwischen Anhänger*innen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen. Dieses Wissen und die sozialen Begegnungen seien die besten Mittel, um Ängste, Vorurteile und Grenzen abzubauen. (vgl. ebd.) Schule kann – mit Bezug auf diese Erkenntnisse – ganz bewusst als ein Ort der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt gelebt und als ein Ort der Begegnung gestaltet werden. Dafür bieten sich entsprechende Projektwochen ebenso an, wie bspw. Podiumsdiskussionen mit diversen externen Expert*innen

zu spezifischen religiösen und weltanschaulichen Themen. Vielfältige Möglichkeiten ergeben sich aber auch im Unterricht, wenn Schüler*innen und Eltern bspw. eingeladen werden, über ihre unterschiedlichen Religionen oder Weltanschauungen zu berichten.

Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten

Wie eben ausgeführt, haben die Bundesländer in der liberalen Demokratie der Bundesrepublik Deutschland ein je eigenes Schulgesetz, das dem Grundgesetz untergeordnet ist und den Erziehungsauftrag der Schule i.S. der Demokratie aufgreift und – mehr oder weniger – ausformuliert. Exemplarisch soll hier ein Blick in die Vorgaben (auszugsweise) des Landes Nordrhein-Westfalen (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen 2005) geworfen werden.

Im ersten Teil (allgemeine Grundlagen) formuliert das Land den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule in § 2 Abs. 2 wie folgt:

„Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung. Die Jugend soll erzogen werden im Geist der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und zur Friedensgesinnung“.

Es finden sich dementsprechend demokratische Grundwerte wie die Achtung vor der Würde des Menschen, die Bereitschaft zum sozialen Handeln, die Menschlichkeit, die Duldsamkeit (Toleranz) und Achtung vor Andersdenkenden und die Verantwortung für die Umwelt sowie der Wille zum Frieden niedergeschrieben. All diese Grundwerte sollen Pädagog*innen im Schulalltag leben und vermitteln. Abs. 3 verweist zudem darauf, dass die Schule das Erziehungsrecht der Eltern achten muss und gemeinsam mit diesen an den Bildungs- und Erziehungszielen partnerschaftlich zusammenarbeiten soll. Dies kann dann eine Herausforderung darstellen, wenn die Bildungs- und Erziehungsziele von Schule und Elternhaus divergieren. Es ist dann die Aufgabe der Schule, den Eltern die demokratischen Grundwerte transparent und verständlich so zu vermitteln, dass Missverständnisse und Widerstände geklärt und aufgehoben werden können. Dabei gilt insbesondere hervorzuheben, dass die Schule nicht willkürlich, sondern aus demokratischer Überzeugung vor dem geltenden Recht handelt. Der Schule obliegt es weiterhin „die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen (Abs. 4) zu vermitteln. Dabei hat sie die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen zu berücksichtigen

(vgl. ebd.) Bemerkenswert ist für den Umgang mit Vielfalt auch Abs. 5, der dezidiert auf die inklusive Bildung eingeht. Dort steht u. a.: „Die Schule fördert die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung“ (§ 2 Abs. 5 Schulgesetz NRW – SchulG).

Ebenso wird in Abs. 6 (3) hervorgehoben, dass Schüler*innen lernen sollen eine eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten und (4) lernen sollen, in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer zu entwickeln. Schließlich wird auch darauf verwiesen (5), dass Menschen unterschiedlicher Herkunft vorurteilsfrei zu begegnen sei und dass es darum ginge, die Werte der unterschiedlichen Kulturen kennenzulernen und zu reflektieren, sowie für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einzustehen. Mit Bezug auf die Religionsfreiheit wird explizit ausgeführt (7), dass die Schule ein Raum religiöser, wie weltanschaulicher Freiheit sei.

„Sie wahrt Offenheit und Toleranz gegenüber den unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen und Wertvorstellungen. Sie achtet den Grundsatz der Gleichberechtigung der Geschlechter und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin. Sie vermeidet alles, was die Empfindungen anders Denkender verletzen könnte. Schülerinnen und Schüler dürfen nicht einseitig beeinflusst werden“ (§ 2 Abs. 7 Schulgesetz NRW – SchulG).

Zusammen mit der Förderung der Integration von Schüler*innen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, bei gleichzeitiger Achtung der ethnischen, kulturellen und sprachlichen Identität dieser Schüler*innen (10), der freien Meinungsäußerung der Schüler*innen (§ 45 Abs. 1) und der Aufforderung zur Selbstvertretung (§ 74 Schülervertretung) liegt den Pädagog*innen hier insgesamt eine gesetzliche Grundlage vor, die umfassende Orientierung im Umgang mit Vielfalt – vor dem Hintergrund demokratischer – Werte bietet.

Zum Umgang mit Vielfalt, so kann abschließend festgehalten werden, liegen vielfältige Schriften – von denen hier nur ein Bruchteil Erwähnung gefunden hat – vor, und vieles wird bereits in der Praxis gelebt. Von besonderer Relevanz erscheint allerdings das sich *Bewusstmachens des demokratischen Auftrages*. Werte und Normen wollen einerseits *zur Sprache gebracht* werden und andererseits ist es – u.a. nach Negt – unabdingbar, dass die Mitglieder der Schulgemeinschaft und darüber hinaus, dieses demokratische Miteinander *als positiv für das eigene Alltagsleben* erfahren. Demokratiebildner*innen von heute haben diesen Auftrag und bereiten damit den Weg für eine demokratische und inklusive Gesellschaft der Zukunft.

Literaturverzeichnis

- Beaufragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. (2018): UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online unter: https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuer_e_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&cv=45.
- Bornemann, E. (2020): Die religiös-weltanschauliche Neutralität des Staates (Jus Ecclesiasticum). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kultusministerkonferenz (1973). Zur Stellung des Schülers in der Schule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25.5.1973. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/1973_05_25_Stellung_Schueler.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen. (2005): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Schulgesetz NRW – SchulG. Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000524#FN1.
- Negt, O. (2016): Versuch einer Ortsbestimmung der politischen Bildung. In: K.-P. Hufer & D. Lange (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 10-20.
- Palm, J. (2013): Berechtigung und Aktualität des Böckenförde-Diktums. Eine Überprüfung vor dem Hintergrund der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates – Möglichkeiten des Staates zur Pflege seiner Voraussetzungen durch Werterziehung in der öffentlichen Schule. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Pickel, G. (2019): Weltanschauliche Vielfalt und Demokratie. Wie sich religiöse Pluralität auf die politische Kultur auswirkt. Religionsmonitor – verstehen was verbindet. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Religionsmonitor_Vielfalt_und_Demokratie_7_2019.pdf.
- Prengel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 93-107.
- Schirach, F. von. (2015): Die Würde ist antastbar. Essays (8. Aufl.). München u.a.: Piper.

**Diversitätskompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern
Analysen institutioneller Strukturen**

**Diversitätskompetenz in medizinisch-therapeutischen
Handlungsfeldern**

Kultursensible Psychiatrie und Psychotherapie – Interview mit Prof. Dr. Meryam Schouler-Ocak

Das Interview führte Britta Konz.

Konz: Frau Professor Schouler-Ocak, Sie forschen unter anderem zu kulturellen Einflussfaktoren auf psychische Störungen und Inanspruchnahme von Leistungen im Gesundheitssystem und haben sich in ihrer Arbeit mit Patient*innen mit ‚Migrationshintergrund‘ im psychiatrisch psychotherapeutischen Gesundheitssystem habilitiert. Was hat zu Ihrem Engagement in diesem Bereich geführt?

Schouler-Ocak: Zunächst einmal habe ich selbst einen ‚Migrationshintergrund‘. Ich habe mich im Laufe meiner Facharztausbildung, aber auch schon im Studium und davor immer wieder als Person wahrgenommen, die die deutsche Sprache genauso gut beherrscht, wie die Muttersprache, wobei ich gar nicht sicher bin, ob Deutsch oder Türkisch für mich die Muttersprache ist. Ich glaube sogar, dass beides zutrifft. Aufgrund dieser Fähigkeit habe ich viel gedolmetscht. Vor allen Dingen habe ich in meiner Facharztausbildung in der Psychiatrie festgestellt, dass eine riesige Lücke bezüglich der Versorgung und auch Forschung in diesem Bereich existiert. Ich habe gesehen, wie Patient*innen, weil keine Kommunikation stattgefunden hat, sowohl die verbale Kommunikation als auch die kulturellen Aspekte angeht, missverstanden, fehl behandelt, vielleicht sogar schlechter behandelt wurden. Das waren die Faktoren, die mich in diese Richtung bewegt haben.

Konz: Können Sie ein Beispiel für einen Fall nennen, bei dem Sie den Verdacht hatten, dass da eine Fehlbehandlung stattfand?

Schouler-Ocak: Während der Facharztausbildung in der Psychiatrie war ich eine Ärztin mit ‚Migrationshintergrund‘, die Türkisch sprach. Und plötzlich kamen ganz viele Patient*innen, die Türkisch gesprochen haben. Aber nicht nur aus der Türkei, sondern auch mit anderen ‚Migrationshintergründen‘ kamen, weil sie das Gefühl hatten, mit mir ist hier jemand, der sich um sie kümmert. Und wenn diese Patient*innen außerhalb meiner Arbeitszeiten erschienen sind, sind sie teilweise weggeschickt worden. Sie sind an mich verwiesen worden, nach dem Motto: „Die ist dafür zuständig“. Aber ich habe betont: „Nein, bin ich nicht. Ich bin für alle da, nicht nur für die eine Gruppe“. Es gab dann sehr viel Unmut. Später habe ich erfahren, dass hinter meinem Rücken gemunkelt wurde, dass diese Patient*innen

mit Problemen meinetwegen kämen. Das war ein Grund, weshalb ich gesagt habe: „Das kann es doch nicht sein. Wir sind für alle da. Wir sind nicht nur für die eine oder die andere Gruppe zuständig und auch verantwortlich“. So ist es gekommen, dass ich gemerkt habe, hier muss sich etwas verändern.

Konz: Haben Migrant*innen mit psychischen Störungen oder psychiatrischen Krankheitsbildern besondere Bedarfe?

Schouler-Ocak: Das ist eine pauschale Frage, auf die man keine konkrete Antwort geben kann. Es kommt auf viele Faktoren kann wie beispielsweise die Gruppe und den Kontext. Woher kommen die Betroffenen, wie sind deren Kommunikationsmöglichkeiten, was sind die Belastungsfaktoren, die Risikofaktoren, wie sind die sozialen Lebenswelten? Es gibt unheimlich viele Faktoren, die man beachten muss, um entsprechende Ableitungen vornehmen zu können. Man kann nicht pauschal sagen ‚die Migrant*innen‘, sondern man muss sich jede*n individuelle*n Patient*in einzeln angucken.

Konz: Spielen denn die jeweiligen Herkunftsländer eine Rolle?

Schouler-Ocak: Ja, das tun sie. Je nachdem, wo die Patient*innen herkommen, gibt es Kulturen, in denen psychische Störungen oder Beschwerden wesentlich stigmatisierend und diskriminierend behandelt werden. Es existieren auch andere kulturelle Kontexte, wo die Psychiatrie für politisch Andersdenkende missbraucht worden ist, z.B. in der ehemaligen Sowjetunion, aber auch in Syrien. Oder auch Länder, wo der Kontakt zur Psychiatrie aus Angst vor Stigmatisierung nicht gesucht wird. Zudem existieren auch Länder, in denen Patient*innen mit schweren psychischen Störungen teilweise angekettet werden. Oder, Menschen schämen sich ihrer und sie schließen sie ein. Außerdem sind kulturelle Kontexte bekannt, in denen Menschen mit psychischen Störungen einfach so ‚mitlaufen‘ und das Umfeld toleriert sie. Es kommt also tatsächlich darauf an, aus welchen kulturellen Kontexten die Menschen stammen.

Konz: Was müsste Ihrer Meinung nach getan werden, um Hemmschwellen für Menschen die negative Psychiatrie-Erfahrungen gemacht haben, abzubauen, damit sie sich hilfesuchend an Fachleute wenden?

Schouler-Ocak: Ich denke Aufklärung, Informationsvermittlung und vor allen Dingen Schlüsselpersonen spielen hier eine wesentliche Rolle. Damit meine ich nicht nur muttersprachliche Mitarbeiter*innen oder den Einsatz von Dolmetscher*innen, sondern Personen, von denen man sich in der Community oder unter Freunden und in der Familie erzählt, dass sie vertrauenswürdig sind. Ich denke, es hat eine große Wirkung, wenn Vorbilder oder Personen, die in den Communities einen Einfluss haben, diese auf Ärzt*innen oder Therapeut*innen

verweisen. Positive Beispiele können natürlich auch sehr hilfreich sein. Auf der anderen Seite glaube ich, dass auch den Medien eine wichtige Rolle zukommt, insbesondere den sozialen Medien, aber auch traditionellere Medien, sei es in Schrift oder Bild, wenn hier die Hemmschwelle peu à peu gesenkt werden kann, ist das eine große Unterstützung. Darüber hinaus hat auch die Mund-zu-Mund-Propaganda großen Einfluss auf die Inanspruchnahme.

Konz: Was betrachten Sie in der Behandlung als Risiko- und was als Resilienz-faktoren?

Schouler-Ocak: Auch das ist eine ganz komplexe Frage, weil man immer wissen muss, von wem spreche ich hier? Die Gruppe der Migrant*innen oder Geflüchteten ist sehr heterogen. Generelle Risikofaktoren sind unterschiedliche: vor der Migration, während der Migration und nach der Migration. Vor allen Dingen weiß man inzwischen, dass die Post-Migrations-Stressfaktoren z.B. Erfahrungen, die die Menschen nach der Migration hier machen, sie tatsächlich krank machen können. Dazu gehören Diskriminierung, rassistische Attacken, Stigmatisierungen, soziale Ausschließung, also fehlende soziale Unterstützung, aber auch Arbeitslosigkeit, Armut, die Wohnungssituation, familiäre Trennung etc. Als Resilienz-faktoren oder Coping-Strategie sehe ich tatsächlich eine sinnstiftende Möglichkeit in der Arbeit. Das bedeutet Teilhabe aber auch Respekt, Anerkennung dessen, was jemand kann. Das heißt, die Fähigkeiten, Kompetenzen, Fertigkeiten sowie Problemlösungsstrategien über die jemand verfügt, einfach einsetzen darf. Auch Communities bilden Resilienz-faktoren. In sie ist man eingebettet, hat Schutz, soziale Unterstützung und Vernetzung.

Konz: In der Traumatherapie ist es von Bedeutung, eine sichere Umgebung zu haben. Inwiefern ist eine solche Therapie überhaupt möglich, wenn beispielsweise der Asylstatus von Geflüchteten noch unklar ist?

Schouler-Ocak: Früher wurde gesagt, zuerst die äußere Sicherheit vor der inneren Sicherheit. Das bedeutet, bevor man sich schweren Belastungen, Erinnerungen, Erlebnissen therapeutisch nähern kann, müssen erst die äußeren Rahmenbedingungen stabilisiert werden. Davon ist man heute ein wenig abgerückt. Ich denke, dass nicht alle, die traumatisierende Lebenserfahrungen machen mussten, eine spezifische Traumatherapie brauchen. Das heißt, bei traumainduzierten Störungen handelt es sich nicht nur um Posttraumatische Belastungsstörungen, sondern es können genauso gut Depressionen, Angststörungen, psychotische Störungen oder auch Abhängigkeitserkrankungen sein. Betroffene müssen in den neuen Umgebungen erst einmal eine gewisse Stabilität erreichen. Das bedeutet, dass die Wohnsituation entsprechend sein sollte, sie sinnstiftende Strukturen haben und einer sinnstiftenden Beschäftigung nachgehen können. Dazu zählt auch,

dass die Kinder in der Schule integriert werden und Erwachsene in Aus- und Fortbildungskursen mitmachen können. Damit meine ich nicht nur Sprachkurse, sondern auch ganz banal, z.B. einen Nähkurs, das ist ganz egal. Es geht darum, dass sie etwas zu tun bekommen, letztendlich geht es um Integration in die sozialen Lebenswelten. Je mehr die Betroffenen integriert sind, desto mehr nimmt die Zahl derjenigen, die wirklich eine spezifische Therapie benötigen, ab. Das heißt aber, dass diese anderen Maßnahmen zeitnah nach Ankunft in Deutschland den Personen angeboten werden müssen. Denn das bedeutet, dass sie in diesen niedrigschwelligen Angeboten ihre Selbstheilungskräfte ankurbeln können und dort auch ihre Erlebnisse und Erfahrungen integrieren können und so die Belastung, die auf sie wirkt, reduziert werden kann. Eine traumaspezifische Psychotherapie in diesem Feld, von der viele Kolleg*innen sagen, dass sie mit Dolmetscher*innen nicht gehen würde, ist in Ansätzen auch nonverbal möglich. Und wenn tatsächlich dann ein Dolmetscher*in benötigt wird, sollte dieser auch unbedingt hinzugezogen werden. Ich persönlich habe sehr viel Erfahrung mit Dolmetscher*innen in der Traumatherapie und anderen Therapien gemacht und kann nur berichten, dass es sehr gut funktioniert. Man muss sich dabei der besonderen Situation klar sein und das Setting muss allen Beteiligten ebenfalls klar sein. Aber noch einmal: Nicht jede*r, der*die eine traumatische Erfahrung gesammelt hat und eine Störung ausgebildet hat, braucht gleich eine spezifische Traumatherapie.

Konz: Welche Rollen spielen Religiosität und Spiritualität Ihrer Ansicht nach in der Psychotherapie?

Schouler-Ocak: Religiosität kann zum einen sehr intensiven Resilienzfaktor darstellen, haltstiftend und sinnstiftend für die Betroffenen sein und sie dadurch ein Stück weit durch die schwierigen Zeiten tragen. Andererseits aber können Religiosität oder Spiritualität genau das Gegenteil bewirken, dass man also die Krankheit in die Religion mit einbezieht und sich so quasi, die Bedeutung der Religiosität umkehrt. Dadurch kann sie nicht mehr als Schutzfaktor oder sinnstiftendes Moment fungieren, sondern genau das Gegenteil darstellen und belasten.

Konz: In einem früheren Interview haben Sie beschrieben, dass es eine Frage ist, ob sich muslimische Patient*innen möglicherweise an einen Hodscha wenden. Ist das eine wichtige Information, die behandelnde Psychiater*innen oder Psychotherapeut*innen wissen müssen?

Schouler-Ocak: Die Überzeugung sowie traditionelle Vorstellungen und Werte bezüglich der religiösen Rituale sind sehr weit verbreitet. Ich glaube schon, dass es auch über die Generationen hinweg im Immigrationsprozess weitergegeben wird. Wenn Patient*innen sagen: „Ich war beim Hodscha“ (hier: der Korankundige), würde ich das nicht gleich als Widerstand betrachten. Der*die Patient*in sucht

Hilfe und Rat, der ihm* ihr vielleicht gegeben wurde. Dennoch möchte ich dann gerne wissen: Was war das für ein Hodscha? Was hat die betroffene Person für ihn bezahlt? Was musste er*sie noch machen? Und was hat der Hodscha angeordnet, angesetzt, gemacht oder empfohlen? Sobald der Hodscha in meine Therapie eingreift, das heißt also, dem, was ich mit meine*r*m Patient*in besprochen habe, oder ihm verordnet habe, entgegenwirkt, bin ich absolut dagegen und würde ihn auch bitten, das zu unterbinden. Ansonsten, wenn er nicht schadet, ist alles in Ordnung. Die*der Patient*in kann Amulette tragen oder ähnliches, wenn sie*er keinen Schaden davon trägt. Ich frage bei der Anamnese und auch während der Behandlung regelmäßig, ob es in der Vorgeschichte schon Konsultationen bei einem Hodscha gegeben hat.

Konz: Sie haben sich in der interkulturellen Migrations- und Versorgungsforschung in einer interkulturell zentrierten Psychotherapie engagiert und 2015 auch die Leitlinien für kulturelle Kompetenzen in der European Psychiatric Association mitentwickelt. Worum geht es da genau?

Schouler-Ocak: Die European Psychiatric Association, bei der ich seit 2019 im Vorstand bin, ist eine große Fachgesellschaft, die in 44 Mitgliedsstaaten und über 80000 Mitglieder hat. Diese Psychiatrie-Fachgesellschaft hat Leitlinien im Umgang in der Behandlung von Schizophrenie, Depressionen und so weiter, und auch in Behandlung von Personen mit ‚Migrationshintergrund‘ entwickelt. Hier entstand eine Guideline über kulturelle Kompetenz. Kernaspekte sind z.B., wenn die sprachliche Kommunikation mit dem*der Patient*in aus einem anderen kulturellen Kontext schwierig ist, dann sollte unbedingt eine*n qualifizierte*n Dolmetscher*in, Sprach- und/oder Kulturvermittler*in eingebunden werden. Behandelnde sollten kulturelle Erklärungsmodelle von Patient*innen für bestimmte Störungen kennen, aber auch, wie ihre Behandlungserwartungen aussehen können. Es geht aber auch um pharmakologische Wirkmechanismen. Denn es existieren teilweise sehr große Unterschiede in den Polymorphismen, also in den Abbauwegen oder Abbaumechanismen von Wirksubstanzen in den Medikamenten. Es gibt immer noch die Auffassung, dass Patient*innen z.B. aus bestimmten Regionen bestimmte Medikamente nicht regelmäßig einnehmen, dass die Compliance nicht gut sei. Es kann sich hier aber um jemanden handeln, der die Substanz im Körper schnell verstoffwechselt und der Spiegel daher nicht steigt. Um solche Missverständnisse zu vermeiden, ist es wichtig, über diese Phänomene informiert zu sein.

Interkulturelle Kompetenz ist ein Querschnittsthema. In der Medizin sollten die Pfleger*innen, Therapeut*innen, die Mediziner*innen, also alle, die mit Patient*innen zu tun haben, eigentlich im Studium oder der Ausbildung fest verankerte Module über die interkulturelle Kompetenz haben, um das alles zu lernen.

Oder wenn das nicht integriert werden kann, müsste es später im Beruf in den Fort- und Weiterbildungen stattfinden. Dazu gehört auch ein selbstreflexiver Umgang mit Vorurteilen. Man sollte sich von eigenen Stereotypen, Vorurteilen oder auch von dem eigenen Bias distanzieren und lösen können.

Konz: Was ist interkulturelle Psychiatrie?

Schouler-Ocak: Interkulturelle Psychiatrie ist im Prinzip etwas ähnliches, wie wenn ‚einheimische‘ Mediziner*innen mit Patient*innen mit ‚Migrationshintergrund‘ oder Personal mit ‚Migrationshintergrund‘ und ‚einheimischen‘ Patient*innen zusammenarbeiten. Es geht darum, dass mit unterschiedlichen Menschen aus unterschiedlicher Herkunft, also zwischen den Kulturen, gearbeitet wird. Die interkulturelle Psychiatrie befasst sich mit dem Feststellen von Risikofaktoren und Störungsbildern, dem Umgang mit diesen Patient*innen, der Behandlung, den Behandlungserwartungen aber auch um mit möglichen sprach- und kulturgebundenen Verständigungsproblematiken, für die entsprechende Lösungen gefunden werden sollten. Interkulturelle Psychiatrie ist Teil der Sozialpsychiatrie.

Konz: Was würden Sie sich von Kolleg*innen und anderen medizinischen Fachkräften in diesem Zusammenhang wünschen?

Schouler-Ocak: Wir sind alle Teil der Gesellschaft oder Abbild der Gesellschaft. Ich wünsche mir, dass wir unsere Bias, Stereotypen, Vorurteile reflektieren und die nötige Neutralität und Objektivität haben. Ich wünsche mir, dass die Kolleg*innen das tatsächlich so leben und so reagieren und nicht, sobald sie einem den Rücken zukehren, in alte Muster zurückfallen. Ich wünsche mir, dass interkulturelle Kompetenz im Berufsleben akzeptiert und integriert wird. Und ich wünsche mir, dass alle Patient*innen, egal, woher sie kommen mit den gleichen Maßstäben angesehen und behandelt werden. Ich wünsche mir, dass alle offen sind und nicht nach dem Motto „Dafür bin ich nicht zuständig“ handeln und sogar Patient*innen „ablehnen“. Denn das ist eine Erfahrung, die wir immer wieder machen, dass Kolleg*innen bei uns anrufen und sagen: „Ich habe hier eine*n Patient*in aus Land XY. Wir kennen uns damit nicht so gut aus. Sie sind die Spezialistin. Können wir Ihnen den*die Patient*in nicht zuschicken?“. – Hier sage ich Ja und Nein. «Ja», wenn es wirklich nicht anders geht, aber auf der anderen Seite auch «Nein», denn wenn ich den Kolleg*innen immer die entsprechenden Patient*innen abnehme, ist das eine Überforderung meiner selbst oder unserer selbst. Auf der anderen Seite würde man dadurch die Spezialisierung bestimmter Zentren fördern, aber dafür andere Bereiche vielleicht nicht so unterstützen, z.B. die Insellösungen, in denen „türkische Ärzt*innen türkische Patient*innen, russische Ärzt*innen russische Patient*innen“ behandeln, ein Stück weit parallel ver-

hindern, damit die Integration dieser Patient*innen in das Regelsystem erfolgen kann. Ich stehe für den integrativen Ansatz.

Konz: Sie waren unter anderem Mitglied der Task Force on Needs of Refugee and Asylum-Seeking Patients in Europe. Was war ihr Anliegen?

Schouler-Ocak: Es handelte sich um eine Arbeitsgruppe, die unter anderem jedes Jahr auf dem EPA-Kongress einen Kurs dazu anbot. Es war ein Ausbildungskurs, wo CME-Punkte erworben werden konnten. Es war viel Input von sehr kompetenten Kolleg*innen. Zusätzlich organisierten wir regelmäßig verschiedene Veranstaltungen. Die Kolleg*innen, die sich in dieser Arbeitsgruppe engagierten waren eine internationale Gruppe, die sehr viel Erfahrung mit geflüchteten Menschen hatte.

Konz: Gibt es bei traumatisierten Familien oder Eltern, die zusätzlich ein Kind mit Behinderung haben, möglicherweise besondere Herausforderungen oder besondere Diskriminierungen? Haben Sie hier Erfahrungen? Haben Sie dazu schon Patient*innen gehabt?

Schouler-Ocak: Ja, wir haben solche Patient*innen, die mit der Situation völlig überfordert sind, allein, weil es ihnen nicht gut geht und dazu diese Doppel- oder Mehrfachbelastung kommt. Sie brauchen mehr Unterstützung, z.B. durch unsere sozialpädagogischen Mitarbeiter*innen. Je nach Situation besteht die Möglichkeit zur kinder- und jugendpsychiatrischen Mitbehandlung oder zur Betreuung der gesamten Familie. Da können wir uns in alle Richtungen bewegen. Wir sehen nicht nur die Eltern, sondern auch das Kind und versuchen über das Jugendamt oder über Hilfesysteme Entlastung zu geben, Betreuung und Unterstützung zu organisieren.

Konz: Es gibt Kontexte oder Relevanzsysteme, in denen Behinderung als Strafe erlebt worden ist. Sehen Sie hier Zusammenhänge zwischen Fluchtmigration und einem Kind mit Behinderung?

Schouler-Ocak: Ich hatte schon geflüchtete Patientinnen, die behinderte Kinder hatten. Bei einer Familie mit sogar zwei behinderten und einem gesunden Kind stand tatsächlich „Gottesstrafe“ im Raum. Die Eltern haben sich immer gefragt: „Was haben wir bloß gemacht, dass Gott uns solche Kinder schickt?“. Ich erinnere mich, aber ich weiß, dass sie die Kinder im Laufe der Behandlung besser annehmen konnten und irgendwann sind sie nicht mehr gekommen. Ich weiß leider nicht, was aus der Familie geworden ist, zuletzt war das Verhältnis zu den behinderten Kindern deutlich entspannter gewesen.

Konz: Wie sehen Sie den Zusammenhang von Trauma und Elternschaft? Wenn Eltern selbst keine positive Zukunftsimaginationen entwickeln können, schlägt es sich ja vermutlich auch auf die Eltern-Kind-Bindung nieder. Gibt es da Aspekte, von denen Sie sagen würden, die müssten Pädagog*innen beachten, wenn sie den Kindern z.B. in der Schule begegnen?

Schouler-Ocak: Hier ist es wichtig, dass die Pädagog*innen oder Lehrkräfte sehr wachsam sind, gerade bei geflüchteten Kindern. Nicht nur die Eltern, sondern auch die Kinder haben eine Menge gesehen und/oder erlebt. Wir haben die „Study on Female Refugees“, eine repräsentative Untersuchung von geflüchteten Frauen in unterschiedlichen Bundesländern in Deutschland durchgeführt und festgestellt, dass es Mütter gab, die gesagt haben, dass sie den Schleppern eine Entlohnung geben mussten. Es kam auch vor, dass sie ihren eigenen Körper, aber auch ihre Kinder zur Verfügung gestellt haben. Die Lehrkräfte sollten wachsam sein, sensibel sein und da genauer hinschauen. Das betrifft vielleicht auch Hunger unterwegs oder Verletzungen an den Füßen, Angst vor Überfällen, vor Aggressivität, vor Explosionen, also kriegerischen Auseinandersetzungen und so weiter. Das alles ist an den Kindern nicht spurlos vorbeigegangen, auch wenn sie jetzt in Deutschland sind und zur Schule gehen. Ich denke, da ist es wichtig, dass diese Personen angesprochen und gefragt werden, ob sie Hilfe und Unterstützung benötigen. Ich gehe davon aus, dass der Zugang hier anders gestaltet und die Zugangsbarrieren verringert werden können und müssen.

Konz: In den Schulen ist es vielfach Praxis, dass gesagt wird, die Kinder sollen hier erstmal ankommen und die Sprache lernen. Das Thema Erlebnisse auf der Flucht und Traumatisierung wird zunächst ausgeklammert. Würden Sie zu diesem Vorgehen raten oder hätten Sie andere Ratschläge, die Sie für die Kommunikation zwischen Schule und Elternhäusern und möglicherweise auch medizinisch-therapeutischen Einrichtungen geben würden?

Schouler-Ocak: Ich würde das tatsächlich genauso machen. Ich würde die potentiell traumatischen Ereignisse in der Schule nicht ansprechen, weil ich nicht absehen kann, was ich damit auslöse. Ich habe keine Ahnung, wer was erlebt hat oder auch nicht erlebt hat. Letztendlich kann das Ansprechen ein Trigger sein und Erlebtes hochbringen. Dann können Kinder Erfahrungen und Erlebnisse wieder durchleben müssen.

Was manchmal von selbst passiert, ist, dass die Kinder z. B. im Kunstunterricht einfach von sich aus etwas malen. Wenn da etwas von den Kindern kommt, kann man das vorsichtig ansprechen. Ansonsten würde ich empfehlen, dass solche Dinge in therapeutischen Settings unter geschützten Rahmenbedingungen offen und direkt angesprochen werden können, aber nicht im Unterricht mit anderen

Kindern zusammen. Die Kinder machen das von sich aus, wenn sie es möchten, weil Kinder vieles spielerisch und künstlerisch verarbeiten. Wichtig ist die rasche Herstellung von „Normalität“ mit Integration der Kinder in das Sozial- und Bildungsleben.

Konz: Welche interkulturellen oder religiösen Kompetenzen, müssten Pädagog*innen und Fachkräften Ihrer Meinung nach erwerben, um da eine gute Zusammenarbeit mit Eltern mit ‚Migrationshintergrund‘ und einem Kind mit Behinderung zu ermöglichen?

Schouler-Ocak: Der wichtigste Punkt ist, die Betroffenen als Menschen zu betrachten. Oftmals ist dieser Begriff «Flüchtling» oder «Syrier» negativ konnotiert und als Überschrift oder Label vorgegeben. Das muss erstmal weg. Die erste Frage muss lauten, wen habe ich als Menschen vor mir? Der zweite Punkt ist: Verständigung herstellen. Das heißt, ich als Pädagog*in muss mit den Eltern wirklich kommunizieren können. Das kann auch heißen, dass ich mir vielleicht sogar eine*n Dolmetscher*in dazu hole, möglichst eine qualifizierte, professionelle Person. Bei einer*m Laien-Dolmetscher*in, die*den ich ad-hoc dazu nehme, weiß ich nicht, inwieweit er*sie tatsächlich das übersetzt, und auch inhaltlich und sinngemäß vermittelt, was gesagt wurde und wieder zurückübersetzt. Ich weiß nicht, ob er*sie irgendetwas hinzufügt, ergänzt, interpretiert, weglässt. Ich kann auch nicht einschätzen, wenn das ein Bekannter oder Verwandter ist, welche emotionalen Machtgefüge im Hintergrund sind.

Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang auch Kinder von traumatisierten Eltern. Es ist unglaublich, dass diese Kinder bei ihren Eltern dolmetschen müssen. Und zwar überall. Sei es bei Behörden oder sei es bei Ärzt*innen. Das sollte man eigentlich verbieten, weil die Kinder genug belastet sind. Es löst auch aus, dass sie sich ein Stück weit für ihre Eltern schämen, die sich nicht ausdrücken können. Sie müssen dann übersetzen und stehen in so einer Situation drüber, weil sie die Sprache beherrschen und eigentlich wollen die Kinder das nicht. Ich glaube auch, dass sie in diesem Setting nicht alles übersetzen, aus Scham, aus Peinlichkeitsgefühlen, aus abwertenden Haltungen von den Therapeut*innen oder den Fragenden, die sie spüren. Sie rutschen dadurch in eine ganz schwierige Rolle hinein oder werden hineingedrängt. Es handelt sich um völlig überfordernde Rollenkonfusionen oder Rollendiffusionen und es sind massive Belastungen der Kinder, unabhängig vom Inhalt. Es handelt sich hierbei um eine Parentifizierung der Kinder, die die Elternrolle und damit die Verantwortung für die Eltern übernehmen müssen oder können.

Um auf die Frage nach den interkulturellen oder religiösen Kompetenzen zurückzukommen: Die Probleme sollten gründlich geklärt werden. Worum geht es? Hier

kommt auch die kulturelle Ebene dazu: Wie interpretieren die Eltern, dass ihr Kind behindert ist? Welche Erklärungen und Vorstellung haben sie darüber und dazu? Was haben sie bislang gemacht und wie sieht der Alltag im Moment aus? Man sollte ins Detail gehen und sich ein Bild machen, wie geht es diesem Menschen, der mir gegenüber sitzt in dieser Situation, was macht und braucht er? Ich finde das ist sehr, sehr wichtig, tatsächlich von Mensch zu Mensch und dafür zu sorgen, dass man sich verständigen und verständlich machen kann.

Das wichtigste ist, dass wir Mediziner*innen, die Pädagog*innen, die Lehrkräfte, die Polizei, also das System, uns mehr öffnen. Das ist ein Schritt zur Haltungsänderung, denn interkulturelle Kompetenz baut auf Haltungsänderung auf. Das heißt, ich muss die Haltung entwickeln und haben, dass der Mensch, der mit gegenüber sitzt, ein*e Patient*in ist, egal welche Hautfarbe, welche Haarfarbe, und so weiter. Ich bin die Medizinerin und ich bin für alle da. Das ist etwas ganz anderes, als wenn ich aus unterschiedlichen Gründen sage: „Ich bin ein*e deutsche*r Arzt*Ärztin. Ich verstehe den nicht, ich kann den nicht behandeln“. Das ist eine andere bislang wenig beachtete Zugangsbarriere, an der wir arbeiten müssen.

Informationen zu den Autor*innen

Afeworki Abay, Robel: afro-deutscher und queer-feministischer Aktivist, Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Rassismus- und Herrschaftskritik, Intersektionalität, Postkoloniale Theorien, Diskriminierungssensible Bildungsarbeit, Partizipative Forschung sowie Indigenous, Diversity, Community und Disability Studies.

Boger, Mai-Anh; Dr. phil.: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Psychoanalytischer Pädagogik und Philosophien der Alterität und Differenz.

Dannenbeck, Clemens; Prof. Dr.: Professor für Soziologie und Sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen in der Sozialen Arbeit an der Hochschule Landshut, University for Applied Sciences, Fakultät Soziale Arbeit. Arbeitsschwerpunkt: Inklusionsforschung, Disability Studies, Bildungspolitik, Cultural Studies, Kritische Rassismus- und Antisemitismusforschung, Kritische Soziale Arbeit.

Dworschak, Wolfgang; Prof. Dr.: Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung einschließlich inklusiver Pädagogik, Universität Regensburg, Fakultät für Humanwissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, sozialrechtliche Unterstützungssysteme, geistige Behinderung und herausforderndes Verhalten

Eppenstein, Thomas; Prof. Dr.: Seniorprofessor am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main und lehrte zuvor Erziehungswissenschaften und Theorien Sozialer Arbeit an der Evangelischen Hochschule RWL in Bochum. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Bildung und pädagogische Kompetenzen, Soziale Inklusion und Veränderungswissen.

Falkenstörfer, Sophia; Prof. Dr.: Katholische Hochschule Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Migration und Behinderung, Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung, sozialrechtliche, ethische, historische und gegenwärtige Fragen der Heil-, Behinderten- und Sonderpädagogik.

Funk, Christine, Prof. Dr.: Professorin für Systematische Theologie, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB). Arbeitsschwerpunkte: Theologie des Sozialen, christlich-muslimischer Dialog

Gerner, Susanne; Dr. phil., Dipl. Päd.: Professorin für Theorien und Methoden Sozialer Arbeit an der Evangelischen Hochschule Darmstadt, Studienstandort Schwalmstadt-Treysa; Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit, Differenz, Diversität und Inklusion in ihrer Relevanz für Forschungs- und Handlungsbezüge Sozialer Arbeit.

Jochmaring, Jan; M.A.: Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Rehabilitationssoziologie, Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften; Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Übergangs- und Ungleichheitsforschung; Soziologie der Behinderung; Migration und Behinderung

Knauth, Thorsten; Prof. Dr.: Professor für Religionspädagogik, Universität Hamburg, Arbeitsschwerpunkte: Empirische und konzeptionelle Fragen einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt, Interreligiöses und interkulturelles Lernen.

Kohan, Dinah; Dr.; Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V., Soziologin (M.A.), Leitung des Inklusionsbereichs Gesher.

Konz, Britta; Prof. Dr.: Professorin für evangelische Religionspädagogik, Technische Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Heterogenitätssensible Lernprozesse mit Kunst, Interkulturelle, Interreligiöse und Intra-religiöse Bildung, Migrationssensible Religionspädagogik, Religionspädagogische Mediendidaktik.

Krasnov, Mark; Studienrat; Lehrer für Jüdische Religion, Hebräisch und Spanisch an der Diltheyschule Wiesbaden; langjähriges ehrenamtliches Engagement in der Jüdischen Gemeinde Wiesbaden und bei der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.

Lätzsch, Cornelius; M.A. (Empowerment Studies): Kooperatives Graduiertenkolleg „Ver-nachlässigte Themen der Flüchtlingsforschung“ Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Disability Studies, Refugee and Migration Studies, Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit

Mecheril, Paul; Prof. Dr.: Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld (AG 10: Migrationspädagogik und Rassismuskritik). Arbeitsschwerpunkte: Migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen und Bildung; Rassismustheorie; Pädagogische Professionalität.

Mehring, Paweł; M.A. (Transkulturelle Studien): Kooperatives Graduiertenkolleg „Ver-nachlässigte Themen der Flüchtlingsforschung“ Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Refugee and Migration Studies, Rassismuskritik, Vulnerabilität, Intersektionalität, Post- und Decolonial Studies, Disability Studies.

Molitor, Verena; Dr.: wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektkoordinatorin am Zentrum für Deutschland-und Europastudien der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: NGOs und Aktivismus, LGBTIQ* und Polizei, sexual citizenship, regionale Identitäten in Medienrepräsentation sowie Wissenschaft-Praxisprojekte im Bereich der Minderheiten/Diskriminierungen und Polizeiausbildung/Öffentliche Verwaltung.

Natarajan, Radhika Dr. phil.: Lehrbeauftragte Institut für Pädagogik, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel & Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit; Vorurteilsbewusstheit beim Deutschen als Fremd-, Zweit- und Bildungssprache; diskriminierungs- und geschlechtersensible Pädagogik.

Okuna, Eva; Ref. jur., Dipl. Juristin, LL.B.; Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V., Leitung des Jugendprojekts des Inklusionsbereichs Gesher.

Paraschou, Athina, Dr.: Dozentin an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und empirische Bildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität in Gießen, lehrt im Institut für Schulpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs-/Schul-/Unterrichtsforschung, Schulsozialarbeit und Migrationsforschung.

Pendler, Anna: Kindheitspädagogin (B.A.); Sozialpädagogische Bildungsforscherin (M.A.).

Proyer, Michelle; Ass. Prof.in Dr.in.: Universität Wien, Zentrum für Lehrer*innenbildung und Instiut für Bildungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und dem Nexus Behinderung und Kultur.

Reindl, Silke, Dr.: Universität Duisburg-Essen, Institut für Evangelische Theologie, Lehrstuhl für Religionspädagogik, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsstelle interreligiöses Lernen im Rahmen des Graduiertenkollegs zu querschnittlichen Fragen der Lehrer*innenbildung sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Rüger, Stella, M.A.: wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Quantitative und qualitative Forschungsmethoden am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Intersektionalität und soziale Ungleichheit, (Flucht-)Migrationsforschung, Disability Studies, postmoderne und poststrukturalistische Theorien sowie qualitative Forschungsmethoden.

Schouler-Ocak, Meryam; Prof. Dr.: Professorin für Interkulturelle Psychiatrie und Psychotherapie, Leitende Oberärztin der Psychiatrischen Universitätsklinik der Charité im St. Hedwig-Krankenhaus, Leiterin des Fachbereiches Interkulturelle Migrations- und Versorgungsforschung, Sozialpsychiatrie.

Schröter, Anne; Dr.: wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion, Technische Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Differenzreflexive Lehramtsausbildung, Einstellungsforschung, Norm und Normalität.

Schulz, Miklas; Vertr. Prof. Dr. phil.: Vertretungsprofessur Inklusive Pädagogik und Diversität an der Universität Duisburg-Essen. (Beurlaubt) wissenschaftlicher Mitarbeiter (Postdoc im Bereich Allgemeine Behindertenpädagogik/Soziologie der Behinderung) am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Disability/Critical Blindness Studies, Differenz und Intersektionalität, Rekonstruktive Methoden der Sozialforschung sowie Dispositivanalyse.

Selmayr, Anna; Universität Regensburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung einschließlich inklusiver Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, soziale Ungleichheit, geistige Behinderung und Deutsch als Zweitsprache.

Shah Hosseini, Negin; Dipl.-Psych.:in: Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: psychische Beeinträchtigung im Kontext von Flucht/Migration, Disability Studies, Postkoloniale Theorien, Rassismuskritik.

Soremski, Regina Dr.: wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Pädagogik des Jugendalters an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheit, Sozialisations- und Migrationsforschung.

Wesselmann, Carla; Prof. Dr.: Professorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Wissenschaften der Behinderung an der Hochschule Emden-Leer. Arbeitsschwerpunkte: Dis-

bility Studies und Teilhabeforschung sowie Menschenrechte, Nachhaltigkeit und Soziale Arbeit in Hospiz und Palliative Care

Winkler, Kathrin; Prof. Dr.: Professorin für Religionspädagogik und Religionswissenschaft an der Ev. Hochschule Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Ökologische Transformation als Aufgabe religiöser Bildung, Migration und Religion, Religionssensible Schulentwicklung, Theologie der Religionen und Theorien interreligiösen Lernens, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit.

Witten, Ulrike; Prof. Dr.: Universität Bielefeld, Abteilung Theologie. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und Religionspädagogik, Religionsdidaktik angesichts religiös-weltanschaulicher Heterogenität und diakonische Bildung.

Zimenkova, Tatjana; Prof. Dr.: Professorin für Soziologie an der Hochschule Rhein Waal. Arbeitsschwerpunkte: politische Partizipation, sexual citizenship, Diversität und Teilhabe, Normierungen sowie urbaner Zusammenhalt, Transferprojekte im Bereich LGBTQI*/Schule/Polizei sowie NGOs und Exekutive.

Der Sammelband bringt interdisziplinär theoretische und empirische Erkenntnisse zu DisAbility und Migration in Bildungskontexten sowie Analysen der Intersektionalität von Behinderung, Migration und Religion in Bildung und Gesellschaft zusammen. Er sucht nach Vernetzungen der Anliegen der Migrationspädagogik, Disability-Studies und Religionspädagogik. Dabei werden Theoretisierungen über Zugehörigkeitsnarrative der Migrationsgesellschaft sowie Partizipationsmöglichkeiten in medizinisch-therapeutischen und pädagogischen Handlungsfeldern vollzogen. Zudem wird nach notwendigen Kompetenzen pädagogisch Handelnder gefragt. Ein besonderes Augenmerk richtet sich auf Forschungskontexte, die Subjektperspektiven von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung sowie ihrer Eltern in den Blick nehmen.

Die Herausgeberinnen



Prof. Dr. Britta Konz ist Professorin für Religionspädagogik an der TU Dortmund. Aktuell forscht sie u.a. zu Heterogenität, Migration und Religion.



Dr. Anne Schröter ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Rehabilitationswissenschaften an der TU Dortmund. Aktuell forscht sie zu Differenzherstellung in Schule und Unterricht.

978-3-7815-2497-2



9 783781 524972