

Forschungsforum «Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bildung»: Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung

(Mai-Anh Boger, Constance Engelfried & Stephanie Weber-Wachner, Mechtild Gomolla, Elke-Nicole Kappus, Nicole Wagner & Marco Messina, Monika Kirloskar-Steinbach, Florian Cristóbal Klenk, Merle Kondua & Constantin Wagner, Carolin Küppers, Susanne Leitner, Anna Cornelia Reinhardt und Emine-Gökçen Yüksel)

Inhalt

Einführung

Bettina Blanck: Vorwort zum Forschungsforum «Begriffserklärungen in Wissenschaft und Bildung»:
Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung...44

Ausgangspositionierungen

Mai-Anh Boger: Drei Ebenen der Verschränkung und ein Caveat...46

Constance Engelfried & Stephanie Weber: Diskriminierungskritische Demokratiebildung am Beispiel der
Lebensphase «Jugend»...49

Mechtild Gomolla: Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung in der (Post-)Migrationsgesellschaft
und ihre Bedeutung für die plurale Demokratie...52

Elke-Nicole Kappus, Nicole Wagner & Marco Messina: Diversitätssensible und diskriminierungskritische
Bildung im Kontext sozialer Gerechtigkeit...55

Monika Kirloskar-Steinbach: Diversitätssensibilisierung und Vertrauensbildung...58

Florian Cristóbal Klenk: Differenzreflexive Bildung...61

Merle Kondua & Constantin Wagner: Bildung als Moment des Abbaus oder der Reproduktion von
Diskriminierung? Zur Debatte um Diversitätssensibilität und Diskriminierungskritik...64

Carolin Küppers: 'Complicity' und 'Accountable Spaces' als Konzepte diskriminierungssensibler Bildung...67

Susanne Leitner: Critical Global Citizenship Education als transformationsorientierte Perspektive für
diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung...70

Anna Cornelia Reinhardt: (Super-)Diversity and discrimination in the education systems of migrant societies:
perspectives on childhood(s) and inequality...73

Emine-Gökçen Yüksel: Diskriminierungskritische und diversitätssensible Bildung...76

Erweiterte Positionierungen¹

Mai-Anh Boger: Das D-Wort ist ein Kind aus dem Wald der Un-Begriffe...80

Constance Engelfried & Stephanie Weber-Wachner²: Diskriminierungskritische Bildung zwischen
theoretischer Konvergenz und praktischer Umsetzung – oder die Notwendigkeit einer hermeneutischen
Perspektive...84

Elke-Nicole Kappus, Nicole Wagner & Marco Messina: Diversitätssensibel, differenzreflexiv,
diskriminierungskritisch: Lehrer*innenbildung im Kontext sozialer (Un-)Gerechtigkeit...93

Monika Kirloskar-Steinbach: Demokratie-Bildung und *askesis*...102

Florian Cristóbal Klenk: Differenzreflexivität reloaded – Machtkritische Anschluss- und
erziehungswissenschaftliche Leerstellen diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Bildung...106

Merle Kondua & Constantin Wagner: Bildung als Moment des Abbaus und / oder der Reproduktion von
Diskriminierung. Möglichkeiten und Grenzen von Diskriminierungskritik in Bildungsinstitutionen...116

Susanne Leitner: Transformation als immanenter Bestandteil diskriminierungskritischer Bildung...122

Anna Cornelia Reinhardt: Konvergenz und Divergenz. Reflexivität als Modus einer diversitätssensiblen und
diskriminierungskritischen Bildung in der superdiversen Migrationsgesellschaft...127

Emine-Gökçen Yüksel: Die Exklusivität diskriminierungskritischer Wissensproduktion...133

Fortführende Abschlüsse³

Constance Engelfried & Stephanie Weber-Wachner: Resümee und Perspektive:

Diskriminierungskritische Bildung als Gestaltungsverantwortung – ein Ausblick...137

Mechtild Gomolla: Lern- und Bildungsräume institutionalisieren, in denen Pluralität und Gleichheitsziele zur Grundbedingung des Handelns werden können...140

Elke-Nicole Kappus, Nicole Wagner & Marco Messina: Diversitätssensible, differenzreflexive und diskriminierungskritische Bildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, (Berufs-)Praxis und Politik...144

Susanne Leitner: (politisch) Denken in der (Lehrer*innen-) Bildung...147

Anmerkungen

1 und 3 Leider können sich nicht immer alle Teilnehmer:innen durchgehend beteiligen. Deshalb sei an dieser Stelle auf die Möglichkeit hingewiesen, dass in itdb auch Briefe zu bereits veröffentlichten Forschungsforen veröffentlicht werden, die ihrerseits vielleicht auch Ausgang für fortsetzende Vertiefungen und Auseinandersetzungen sein könnten.

2 Stephanie Weber führt seit Kurzem den Nachnamen „Weber-Wachner“ und veröffentlicht entsprechend im weiteren Verlauf unter diesem Namen. Da die übrigen Diskutant:innen erst nach Abschluss der Runde mit den Erweiterten Positionierungen hiervon erfahren haben, beziehen sie sich bis dahin in ihren Beiträgen noch auf „Weber“.

Vorwort zum Forschungsforum «Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bildung»: Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung

Bettina Blanck

((1)) Dieses Forschungsforum mit einer Expert*innendiskussion zur Frage nach dem, was unter «Diversitätssensibler und Diskriminierungskritischer Bildung» zu verstehen ist und was sie sein könnte, ist das dritte Forschungsforum in der Reihe, in der es um *Begriffsklärungen* in Wissenschaft und Bildung gehen soll. 15 Wissenschaftler:innen verschiedenster Disziplinen mit unterschiedlichen aber auch gleichen Forschungsfokussen konnten gewonnen werden, die allein oder in Teams zunächst in elf Ausgangspositionierungen die Diskussion eröffneten. Leider konnten sich in der darauffolgenden Runde der Erweiterten Positionierungen nicht alle Diskutant:innen beteiligen. Die Erweiterten Positionierungen sind gewissermaßen das Herzstück der Diskussion, weil sich hier alle Diskutant:innen angesichts der Vielfalt der in den Ausgangspositionierungen zum Ausdruck kommenden Darlegungen erneut im Spektrum dieses Diskussionsfeldes positionieren und hierbei auf alle Mitdiskutant:innen eingehen müssen, in welchem Ausmaß auch immer. Nachdem allen Diskutant:innen alle Erweiterten Positionierungen zugesandt wurden, hatten sie die Möglichkeit dazu noch einen optionalen Fortführenden Abschluss zu verfassen. In diesem können z. B. offene Fragen festgehalten oder Forschungsausblicke gegeben werden. Eine Autorin, die sich nicht an den Erweiterten Positionierungen beteiligen konnte, hat dann hier ihre weiterführenden Überlegungen einbringen können.

((3)) Inhaltlich eignet sich dieses Forum in besonderer Weise auch für den Einsatz in Seminaren, um über vielfältige Positionierungen zu diskriminierungskritischer und diversitätssensibler Bildung nachzudenken und eine eigene Position entwickeln und begründen zu können. Gern weise ich deshalb an dieser Stelle nochmals darauf hin, dass es im Forschungsforum von itdb auch Raum gibt, in dem über die Arbeit mit itdb-Forschungsforen in Seminaren berichtet werden kann, gern auch in gemeinsam mit Studierenden verfassten Synopsen. Die Forschungsforen fordern ja mit ihrer Vielfalt an Positionen dazu auf, sich klärungsförderlich mit den verschiedenen Argumentationssträngen, Perspektiven und Kontroversen auseinanderzusetzen. Hierzu gehört wesentlich auch zu prüfen, inwiefern alternative Positionen vorliegen, welche sich vielleicht vereinbaren lassen und welche noch zu berücksichtigen wären, aber nicht in der Diskussion vertreten sind. Schließlich stellt sich die Frage, wie vor dem Hintergrund des so geklärten Forschungsfeldes mit zu erwägenden alternativen Positionen verantwortbar mit jeweiligen Problemen und Fragestellungen umgegangen werden kann. Wenn in Seminaren derart klärungsförderlich mit itdb-Forschungsforen gearbeitet und dies in einem Bericht dokumentiert würde, so könnten hiermit Forschungskontinuitäten im Forum ermöglicht werden, wenn etwa ein solcher Bericht Ausgang einer neuen Diskussion würde. Interessierte können sich gern bei der Herausgeberin des Forschungsforums melden.

((4)) Eine weitere in itdb vorgesehene Möglichkeit, Diskussionen über jeweilige Forschungsforen hinweg zu ermöglichen, sind briefliche Stellungnahmen zu veröffentlichten Foren. Wichtig ist hierbei aber eine Kontaktaufnahme mit der Herausgeberin des Forschungsforums, um z. B. auch Möglichkeiten zu besprechen, wie etwa ein Brief Ausgang für eine fortsetzende Diskussionsrunde sein könnte.

((5)) Zum Verständnis der Diskussionsbeiträge sei noch erwähnt, dass es für alle Beiträge immer Vorgaben bezüglich der maximalen Seitenzahl gibt, sodass der Gesamtumfang noch bewältigbar bleibt. Das Forschungsforum lebt davon, dass sich alle Autor:innen hieran halten, wofür herzlich gedankt sei. Außerdem erfordert die Gesamtorganisation der Diskussion eine besondere Disziplin beim Einhalten von Abgabeterminen, was dann leider manchmal dazu führen kann, dass Teilnehmer:innen aufgrund unvorhersehbarer Ereignisse dann auch schon mal aus der eigentlichen verpflichtenden zweiten Runde herausfallen.

((6)) Schließlich möchte ich mich bezüglich der umfassenden Recherchen zu potentiellen Diskutant:innen an dieser Stelle herzlich bei Lara-Maria Kauffmann und Lena Maria Möhring bedanken. Die Unwegsamkeiten zersprengter Formatierungen beim Zusammenführen der Einzelbeiträge hat dieses Mal Priska Aregger lösen können, wofür ihr herzlich gedankt sei.

Ausgangspositionierungen

Drei Ebenen der Verschränkung und ein Caveat

Mai-Anh Boger

1 Kernthesen

((1)) Uns wurde die Frage gestellt, «inwiefern diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung inter- und transdisziplinär zu konzipieren ist». Meines Erachtens ist dies aus drei Gründen der Fall:

((2)) Erstens erlaubt die inter- und transdisziplinäre Arbeit intersektionale Reflexionen bzw. Analysen zur Interdependenz von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen.

((3)) Zweitens ist es (insb. mit Blick auf Intersektionen) unabdingbar, Forschungen, die sich mit partikularen bzw. partikularisierten Gruppen befassen (wie Frauen- und Geschlechterstudien, Migrationspädagogik etc.), in Relation zu universalen Fragen (wie z.B. Bildung für alle, Universalität der Menschenrechte) zu setzen.

((4)) Drittens ist das sog. «mainstreaming» – im Sinne des Versuchs, diversitätssensible und diskriminierungskritische Perspektiven in allen Bereichen der Gesellschaft, aber eben auch in allen Disziplinen zu verankern – nur auf dem Wege inter- und transdisziplinärer Dialoge umsetzbar.

((5)) Da alle diese Thesen nicht neu sind, wird die Frage zuletzt auf den Kopf gestellt. Der Beitrag endet daher mit einem Verweis auf Tücken und Fallen des inter- und transdisziplinären Verkehrs.

2 Intersektionalität braucht Interdisziplinarität

((6)) Das Entstehen kritischer Forschungsfelder zu Diskriminierung – wie z.B. den Frauen- und Geschlechterstudien, der rassismuskritischen Migrationspädagogik, den Disability Studies – war und ist eine mit institutionellen Kämpfen verbundene Errungenschaft (Hark 2005).

((7)) Für jedes dieser Forschungsfelder war es bei Gründung wichtig und richtig, die jeweilige Gruppe im Sinne eines strategischen Essentialismus (Spivak 2008) erst einmal sichtbar zu machen und die entsprechende einschlägige Expertise zu versammeln. Sowohl auf dem politischen bzw. gesamtgesellschaftlichen Parkett, als auch im wissenschaftlichen Kontext wurden die jeweiligen Gruppen schließlich lange Zeit übersehen, ignoriert, dethematisiert.

((8)) Für alle diese Felder gilt jedoch ebenso, dass sie an kritischen Hinterfragungen dieser strategischen Essentialismen (wie z.B. dem Signifikanten ‘Wir Frauen’) arbeiten und die Artefakte und Leerstellen, die mit einem gruppenbezogenen Zuschnitt einhergehen, in den Blick nehmen.

((9)) In den letzten beiden Dekaden zeigt sich dies insbesondere auch in Form intersektionaler Kritiken und Analysen (Crenshaw 1995).

((10)) Diese stellen die ‘Aufgabenteilung’ zwischen den einzelnen gruppenbezogenen Feldern in Frage und zielen auf eine stärkere Vernetzung und Synthese, um die Risse, die durch diese Aufgabenteilung in der Diskurslandschaft entstehen, zu kitten (Boger 2017).

((11)) Mit dem Begriff «intersectional invisibility» (Purdie-Greenaway & Eibach, 2008) und anderen Konzepten wird dabei auf Personen sowie Konstellationen verwiesen, die durch einen monodisziplinären Fokus (z.B. *nur* auf Behinderung oder *nur* auf Geschlecht) gar nicht oder nur inadäquat repräsentiert werden. Hier geht es um ganz praktische Kritiken konkreter Projekte, in denen Intersektionalität als «Korrekturlinse» fungiert.

((12)) Zudem geht es um theoretische Perspektiven und Analysen, welche nach den Verschränkungen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen fragen (wie z.B.: Wie sind patriarchale Vorherrschaft, koloniale Ausbeutung und ökonomische Verhältnisse miteinander verbunden?). Gesellschaftstheoretische Arbeiten dieser Form bedürfen ebenso verknüpfender oder eben synthetisierender Vorgehensweisen.

((13)) Intersektionalität muss demnach als inhärent inter- und transdisziplinäres Unterfangen verstanden und praktiziert werden: Sie fokussiert Vermittlungen zwischen Gender Studies, Queer Studies, Postcolonial Studies, Disability Studies etc.

((14)) Bejaht man die These, dass eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung auf intersektionale Reflexionen angewiesen ist, um intersektional invisibilisierte Konstellationen nicht zu übersehen und gesellschaftliche Verhältnisse nicht auf künstliche Weise isoliert zu betrachten, folgt daraus also die Notwendigkeit einer inter-/transdisziplinären Vorgehensweise für dieses Forschungsfeld.

3 Die Vermittlung zwischen Partikularem und Universalem

((15)) Die interdisziplinäre Kooperation erlaubt es zudem, Forschungen zu partikularen bzw.

partikularisierten Gruppen mit den jeweiligen im Allgemeinen vertretenen Zugängen zu verbinden.

((16)) Wenn man sich z.B. mit einem Thema wie ‘geschlechtergerechte Bildung’ befasst, gewinnt dieses erst durch die Verbindung mit *Allgemeiner Didaktik* und *Allgemeiner Schul(entwicklungs)theorie* an Kontur: Erst diese Verbindung erlaubt es, sich in die etablierten Diskurse einzuschreiben und diese in Richtung einer diskriminierungskritischen Perspektive zu verschieben.

((17)) Auch außerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaften ist ein Kernziel aller diskriminierungsbezogenen kritischen Wissenschaften sich, wie Spivak (2008, S. 68) es nennt, in den Kanon zu ‘hacken’. Dazu bedarf es besagter Vermittlung zwischen dem jeweiligen diskriminierungskritischen Feld und dem, was in einem Fach als ‘allgemeine’ oder ‘universale’ Perspektive dargestellt wird.

((18)) Zu diesen Formen der Vermittlung zwischen Partikularem und Universalem zählen auch Arbeiten, die sich mit emanzipatorischen Universalismen – wie z.B. dem Universalismus der Menschenrechte – befassen (Boger 2019).

((19)) Im pädagogischen Kontext geht es hierbei um das Ziel einer emanzipatorischen Bildung *für alle*.

((20)) Im inter- und transdisziplinären Diskurs kann in diesem Sinne von einem emanzipatorischen Universalismus ausgehend gefragt werden, wer an diesem teilhaben kann und wer von diesem exkludiert wird. Eine diskriminierungskritische Analyse dieser Form dialektisiert als ‘universal’/’allgemein’ geltende theoretische Perspektiven mit den kritischen Einwürfen und Dezentrierungen aus den jeweiligen partikularisierten Feldern.

4 Eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe

((21)) Zuletzt vereint alle diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Forschungsfelder, dass diese mit dem Anspruch gesamtgesellschaftlichen Wandels verbunden sind. Schule (oder auch andere pädagogische Einrichtungen) kann nicht isoliert betrachtet werden, sondern ist Teil des gesellschaftlichen Gefüges, in dem sich Sexismus, Rassismus, Ableismus etc. artikulieren.

((22)) Wer gegen Diskriminierung kämpft, wünscht sich also logischerweise, dass nicht nur die Pädagogik, sondern die Gesellschaft insgesamt sich an den Werten der Demokratie, der Menschenwürde, der Gleichheit und Solidarität etc. orientieren möge.

((23)) Dies geht mit dem Anspruch einher,

diversitätssensible und diskriminierungskritische Perspektiven in allen Sphären bzw. Teilsystemen der Gesellschaft – und somit auch in allen dafür relevanten wissenschaftlichen Disziplinen – zu verankern.

((24)) Ein anschauliches Beispiel hierfür bietet das Großprojekt ‘Inklusion behinderter Menschen an Regelschulen’. Um dieses umzusetzen, bedarf es nicht nur didaktischer und schulentwicklungstheoretischer Konzeptionen; Barrieren können auch technischer oder architektonischer Natur sein, weswegen sich auch natur- und ingenieurwissenschaftliche Zweige an diesem emanzipatorischen Projekt beteiligen können. Die transdisziplinäre Reichweite kann also sogar über die Grenzen der üblichen sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektiven hinausgehen.

((25)) Auch dieser Aspekt ist sicherlich nicht neu: Schließlich verstehen sich die meisten der hier adressierten Forschungsfelder nicht als Disziplin im engeren Sinne des Wortes, sondern enden auf ‘Studies’, da sie von vornherein als offene transdisziplinäre Felder gedacht wurden. Hierfür wurden Begriffe wie z.B. «In/Disziplin» geprägt (Kessé & Hornscheidt, 2017). Konsequenz zu Ende gedacht, lassen diese die Diskussionsfrage dieser Ausgabe als hinfällig erscheinen, da die disziplinäre Verankerung historisch betrachtet erst lange nach der Offenheit der transdisziplinären Austauschräume für möglich und sinnvoll gehalten wurde (Hark 2005).

((26)) Zudem beschreibt das inter- und transdisziplinäre Konzentrieren unterschiedlicher diversitäts- und diskriminierungstheoretischer Ansätze die akademische Seite dessen, was man in Politik und Zivilgesellschaft *Solidarität* nennt. Der gelungene inter-/transdisziplinäre Dialog ist letztlich ein Spiegelbild unserer Fähigkeit, uns auch über die Grenzen partikularer Gruppen hinaus solidarisch zu zeigen und gemeinsam Sorge für eine bessere Welt zu tragen.

5 Caveat

((27)) Wie gezeigt wurde ist das inter- und transdisziplinäre Arbeiten in Gender Studies, Queer Studies, Disability Studies etc. nicht die begründungsbedürftige Ausnahme, sondern immer schon der Regelfall gewesen. Die intersektionale Wende (These 1), der Anspruch sich in den jeweiligen Kanon zu hacken und dominante Diskurse zu verschieben (These 2) und das Anliegen eines gesamtgesellschaftlichen Wandels (These 3) machen inter- und transdisziplinäres Arbeiten unabdingbar.

((28)) Insofern ist die Frage danach, warum bzw. wann man *nicht* inter-/transdisziplinär arbeiten sollte, vielleicht die interessantere. Bei allem Enthusiasmus für den inter- und transdisziplinären Austausch birgt dieser schließlich auch Risiken bzw. Fallen, vor denen man sich hüten sollte. Zuletzt daher fünf Thesen dazu, in welche Richtung das inter- und transdisziplinäre Arbeiten nicht entgleiten sollte:

((29)) Der Dialog zwischen den Disziplinen und Forschungsfeldern sollte nicht in eine paradoxe Deprofessionalisierung münden, bei der am Ende 'alle alles ein bisschen machen und nichts richtig'. Die intersektionale Wende sollte zum Beispiel nicht dahingehend missverstanden werden, diskriminierungsachsenspezifisches Wissen zu delegitimieren. Es ist nach wie vor wichtig und richtig, Forschungsprojekten (und auch praktischen Interventionen/Organisationen) einen klaren Zuschritt zu geben und bestimmte Gruppen in diesen zu adressieren.

((30)) Dies erscheint auch geboten, um Redlichkeit und Demut zu bewahren: einem Menschen allein wird es niemals möglich sein, alle Diskurse zu allen Diskriminierungsformen zu überschauen. Der interdisziplinäre Diskurs wird schließlich dadurch lebendig, dass sich in diesem Menschen mit *verschiedenen* Expertisen begegnen (Akbaba et al., 2025). Einen 'intersektional-inklusiven Einheitsbrei' hielte ich daher für verfehlt.

((31)) Dies gilt insbesondere, da die Marginalisierung kritischer Forschungsfelder im ungünstigsten Fall in eine Dynamik münden kann, bei der aus Spatzwängen heraus alle transdisziplinär zusammenrücken *müssen*.

((32)) Einsparzwänge und Streichungen können sich konkret auf finanzielle Mittel und Stellen beziehen oder sich auch im dem verzweiferten Versuch zeigen, alle relevanten Forschungsfelder und Diskriminierungsachsen in ein einziges Modul (der Lehrkräftebildung) oder sogar in ein einziges Seminar zu stopfen. Hier ist transdisziplinäres Arbeiten eine pragmatische Antwort auf begrenzte (zeitliche) Ressourcen statt einer frei gewählten Tugend.

((33)) In dieser Spur zeigt sich, dass Inter- und Transdisziplinarität auch Ausdruck einer als schmerzlich empfundenen Ortlosigkeit sein kann. So mancher Karriereweg in kritischen Forschungsfeldern kündigt von akademischer Heimatlosigkeit und Getrieben-Sein.

((34)) Vielleicht handelt es sich hier insgesamt also um einen Fall für die Frage nach dem einfachsten Kriterium für Freiheit: ist man frei es zu tun *und*

es zu lassen? Könnten wir das inter- und transdisziplinäre Arbeiten auch lassen?

((35)) In meinem Fall ginge es tatsächlich nicht. Insofern habe ich mir das inter- und transdisziplinäre Arbeiten mit diesen Ausführungen nicht als Option, sondern als Sachzwang plausibiliert.

Literatur

- Akbaba, Y.; Boger, M.; Buchner, T.; Niggemann, J.; Windheuser, J. (2025). Erfahrungen der Exklusion – Ein Dialog zwischen den Forschungsfeldern zu class, disability, gender und race. In: Hackbarth, A.; Häseker, A.; Bender, S.; Boger, M.; Bräu, K.; Panagiotopoulou, J. (Hrsg.): *Erfahrungen von Exklusion*. Barbara Budrich. S. 125-141.
- Boger, M. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Abruf unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>.
- Boger, M. (2019). Wer partizipiert an wessen Bildung? Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42(3), S. 4–10.
- Crenshaw, K. W. (1995). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics and violence against women of color. In K. Crenshaw; N. Gotanda; G. Peller & K. Thomas (Hrsg.), *Critical race theory – The key writings that formed the movement*. (S. 357-383). New Press.
- Kessé, E.; hornscheidt, I. (2017). Der Schauplatz der Disziplinarität: Was macht Inter-, Trans- und Postdisziplinarität mit Gender Studies (und was ist gar nicht fragbar so). In: B. Rosemarie und K. Thiele (Hrsg.): *Doing Gender in Medien-, Kunst- und Kulturwissenschaften. Eine Einführung*. LitIT, S. 79–98.
- Hark, S. (2005). *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*. Suhrkamp.
- Purdie-Greenaway, V. & Eibach, R. (2008). Intersectional invisibility – The distinctive advantages and disadvantages of multiple subordinate-group identities. *Sex Roles*, 59, 377-391.
- Spivak, G. C. (2008). *Righting wrongs. Unrecht richten*. Diaphanes.

Verfasser*in

Mai-Anh Boger, Prof. Dr. phil.

Universität Koblenz

Diskriminierungskritische Demokratiebildung am Beispiel der Lebensphase «Jugend»

Constance Engelfried und Stephanie Weber

Diskriminierungskritisch oder diversitätssensibel

((1)) Beschäftigen wir uns mit den Termini Diversität und Diskriminierung, ist aus unserer Perspektive «diskriminierungskritisch» der zu favorisierende Begriff. Wir verwenden ihn, da er strukturelle Machtverhältnisse fokussiert und auf soziale Ungleichheiten verweist. «Kritisch» signalisiert die Haltung, dominante Narrative zu hinterfragen und Veränderung anzustreben. Diskriminierung wird hier als gesellschaftliches Machtverhältnis verstanden – nicht als individuelles Fehlverhalten.

((2)) Es gilt zu berücksichtigen, dass eine undifferenzierte Betrachtung «der Jugendlichen*» den unterschiedlichen Positionierungen und bestehenden Differenzen innerhalb dieser Gruppe nicht gerecht wird. «Diversität» verweist zwar auf Differenz und Heterogenität, bleibt aber oft machtblind und negiert soziale Ungleichheit. «Sensibilität» greift zu kurz, um echte Teilhabe zu sichern. Erst die Kombination beider Begriffe macht deutlich: Es reicht nicht, Vielfalt anzuerkennen – sie muss diskriminierungskritisch reflektiert und strukturell abgesichert werden.

Grundlagen diskriminierungskritischer und diversitätssensibler Demokratiebildung

((3)) Aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft und Sozialen Arbeit ist diskriminierungskritische Demokratiebildung im Zusammenhang mit einer lebenswelt- und subjektorientierten Pädagogik zu betrachten. Dabei setzt eine gelingende Demokratiebildung die Anerkennung der subjektiven Erfahrungen von Jugendlichen* in ihren je spezifischen sozialen Kontexten voraus. Demokratiebildung wird in Anlehnung an den lebensweltorientierten Ansatz von Thiersch (vgl. bspw. Grunwald/Thiersch 2018; Thiersch 2020) nicht als ein abstrakter Bildungsauftrag aufgefasst, sondern als alltägliche Erfahrung von Mitbestimmung und Teilhabe.

((4)) Gerade in einer zunehmend pluralisierten Gesellschaft ist die Berücksichtigung der sozialen

Realitäten und Mehrfachzugehörigkeiten der Jugendlichen* im Kontext demokratischer Bildungsprozesse von zentraler Bedeutung. Bildung muss Räume eröffnen, innerhalb derer die unterschiedlichen Stimmen, Erfahrungen und Interessen sichtbar und verhandelbar werden. Eine demokratische Gesellschaft, die von Vielfalt lebt, kann nicht auf Homogenität setzen, sondern muss Differenz produktiv integrieren.

((5)) Dabei muss Demokratiebildung diversitätssensibel gestaltet werden: Die unterschiedlichen sozialen und kulturellen Lebenslagen, religiösen Hintergründe, Geschlechteridentitäten und individuellen Fähigkeiten gilt es als integralen Bestandteil von Bildungsrealität zu verstehen und anzuerkennen. Diversitätssensibilität meint nicht nur die Wahrnehmung von Unterschieden, sondern die aktive Gestaltung von Bildungssettings, die allen Jugendlichen* gleiche Partizipationschancen ermöglichen.

((6)) Eine diskriminierungskritische Perspektive ergänzt Diversitätssensibilität durch die Analyse struktureller Machtverhältnisse und deren Auswirkungen auf Bildungsprozesse.

Demokratiebildung und der lebensweltorientierte Ansatz

((7)) Lebensweltorientierung zeichnet sich dadurch aus, dass Jugendliche* als aktive Subjekte ihrer Bildung ernst genommen werden. Mit Bezug auf Thiersch (vgl. Grunwald & Thiersch) bedeutet dies, dass der gelebte Alltag als Grundlage pädagogischer Konzepte verstanden werden muss. Bildungsinstitutionen sind widersprüchlich: Sie eröffnen Partizipation und reproduzieren Diskriminierung. Entscheidend hierbei ist die Anknüpfung der Bildungsangebote an die vielfältigen Alltagserfahrungen und sozialen Ressourcen junger Menschen. Bildungseinrichtungen müssen reflektieren, welche Strukturen Teilhabe fördern oder behindern.

((8)) Der Ansatz der Lebensweltorientierung nach Thiersch (ebd.) fordert eine Anbindung der Sozialen Arbeit und Bildungsangebote an den «gelebten Alltag». Statt einer defizitorientierten Sichtweise auf die Jugendlichen*, werden ihre Perspektiven zum Ausgangspunkt der Konzeption von Bildungsangeboten. Hiernach bedeutet Demokratiebildung nicht die Vermittlung theoretischer Inhalte, sondern die Ermöglichung konkreter Partizipationserfahrungen in den jeweiligen Lebenskontexten – in der Schule, im Jugendzentrum oder im digitalen Raum.

((9)) Auf diese Weise wird deutlich, dass gelingende demokratische Bildungsprozesse eine Anknüpfung an die subjektiven Erfahrungen, Bedürfnisse und Ressourcen von Jugendlichen* erforderlich machen. In den Lebenswelten Heranwachsender* werden gesellschaftliche Machtverhältnisse ebenso wie Deutungs- und Handlungsmuster sichtbar: Demokratiebildung muss darauf reagieren, indem sie den Jugendlichen* nicht nur Teilhabe möglich macht, sondern eine Anerkennung ihrer Perspektiven und Erfahrungen zusichert. Dabei werden sowohl die Fähigkeit zur demokratischen Selbstbestimmung gestärkt als auch Chancen auf individuelle und kollektive Emanzipation eröffnet.

Partizipation als Kernelement demokratischer Bildung und Intersektionalität

((10)) Eine partizipative Gestaltung von Demokratiebildung ist wesentlicher Bestandteil ihrer Wirksamkeit. Partizipation ist ein menschenrechtlich verankertes Grundrecht. Entscheidungsprozesse in Bildungsinstitutionen müssen verbindlich und kontinuierlich sein. Partizipation bedeutet nicht eine bloße Beteiligung an bereits vordefinierten Entscheidungen, vielmehr sollen Jugendliche* Gestaltungsmacht erleben, ihre eigenen Anliegen einbringen und demokratische Prozesse aktiv mitgestalten.

((11)) Entlang intersektionaler Differenzlinien sind Teilhabechancen ungleich verteilt. Daher muss eine diskriminierungskritische Demokratiebildung, um bestehende Ungleichheiten in Bildungsprozessen abzubauen, intersektionale Verschränkungen von Machtverhältnissen explizit mitdenken (vgl. Crenshaw 2013; Winker/ Degele 2009). Intersektionalität macht deutlich, dass Diskriminierung nicht auf eine eindimensionale Erfahrung zu reduzieren ist, sondern verschiedene Diskriminierungsachsen sich überlagern können.

((12)) Ein Beispiel hierfür bildet die Situation von Jugendlichen*, die z.B. rassistische, geschlechtsspezifische und sozioökonomische Benachteiligung erfahren.

((13)) Solch komplexe Benachteiligungsstrukturen gilt es seitens der Bildungsinstitutionen zu erkennen, um gezielt Strategien entwickeln zu können, die allen Heranwachsenden* gleichberechtigte Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen. Dazu zählen niedrigschwellige Beteiligung, Empowerment und institutionelle Reflexion.

((14)) Partizipation ist ein zentraler Prozess demokratischer Bildung. Dies bedeutet nicht nur,

dass Jugendliche* in Entscheidungsvorgänge einbezogen werden, sondern tatsächliche Gestaltungsmacht erfahren. Demokratische Lernprozesse ermöglichen jungen Menschen, ihre Interessen zu artikulieren, Aushandlungsprozesse mitzugestalten und Verantwortung zu übernehmen. Demokratiebildung wird hierdurch zu einer Praxis der Selbstermächtigung, die sowohl individuelle Handlungsfähigkeit als auch kollektives Engagement fördert.

((15)) Kritisch zu betrachten ist, dass Partizipationsangebote in Bildungseinrichtungen oftmals einen nur symbolischen Charakter aufweisen und Jugendlichen* eine reale Entscheidungsmacht vielfach vorenthalten bleibt. Es besteht die Gefahr, Partizipation als ein rein formales Prinzip zu verstehen, ohne wirkliche Einflussmöglichkeiten. Daher ist es von besonderer Relevanz, dass partizipative Strukturen kein bloßes Postulat darstellen, sondern konsequent in den Alltag von Bildungsinstitutionen integriert und strukturell abgesichert werden.

((16)) Die Umsetzung von Partizipation bedeutet nicht zuletzt, dass Fehler und Konflikte im Rahmen der Beteiligungsprozesse nicht als Scheitern wahrgenommen werden, sondern als notwendiger Bestandteil demokratischen Lernens. Schulen und Bildungseinrichtungen sind dazu aufgerufen, eine fehlerfreundliche Lernkultur zu etablieren, die es Jugendlichen* ermöglicht, ihre eigene Meinung frei und ohne Angst zu äußern und Mitgestaltung auszuüben.

Schule als Raum diskriminierungskritischer Bildung

((17)) Die Realisation diskriminierungskritischer Demokratiebildung kann nicht auf einzelne Fächer oder Projekte beschränkt bleiben, sondern ist als Querschnittsaufgabe zu verstehen, welche die gesamte Organisation der Schule durchdringt. Es geht dabei um die Entwicklung einer diskriminierungskritischen Schulkultur, die institutionelle und strukturelle Barrieren abbaut und Prinzipien der Demokratie im Alltag erlebbar macht (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019).

((18)) Eine derartige Schulkultur macht verbindliche Beteiligungsstrukturen wie Schüler*innenräte mit Entscheidungsbefugnissen, diskriminierungskritische und diversitätssensible Curricula und niedrigschwellige Beschwerdeverfahren für Diskriminierungserfahrungen erforderlich. Institutionelle Selbstreflexion ist zentral: Schulen müssen prüfen, ob ihre Strukturen Machtverhältnisse reproduzieren oder abbauen. Es gilt demokratische

Prinzipien wie Gleichheit, Teilhabe und Anerkennung auf allen Ebenen der Schulkultur konkret umzusetzen.

Inter- und transdisziplinäre Perspektiven

((19)) Die Gestaltung diskriminierungskritischer Bildung setzt eine inter- und transdisziplinäre Vernetzung von Erziehungswissenschaft, Sozialer Arbeit, Soziologie, Gender Studies und politischer Bildung voraus. Erziehungswissenschaft und Soziale Arbeit bereiten die Grundlagen für die Analyse von Bildungsprozessen und sozialer Teilhabe. Gender Studies und Soziologie geben Aufschluss über strukturelle Machtverhältnisse und gesellschaftliche Ungleichheiten. Politikwissenschaftliche Perspektiven ergänzen die Analyse auf Basis demokratietheoretischer Ansätze.

((20)) Dabei bedeutet eine inter- und transdisziplinäre Kooperation nicht eine bloße Nebeneinanderstellung theoretischer Zugänge, sondern eine produktive Verschränkung der verschiedenen Ansätze und Perspektiven. Um komplexe Phänomene wie Diskriminierung, Teilhabe und demokratische Bildung in gemeinsamen Forschungsprojekten und Bildungsinitiativen umfassend bearbeiten zu können, müssen disziplinäre Grenzen gezielt überwunden werden. Durch diese Zusammenarbeit werden innovative Ansätze für die Praxis entwickelt – etwa die Konzeption diskriminierungskritischer Fortbildungsprogramme für Lehrkräfte oder diversitätsbewusster Bildungssettings.

Ausblick: Herausforderungen und Forschungsbedarfe

((21)) Die aufgeführten Impulse bilden eine Grundlage für weiterführende Diskurse und praxisnahe Weiterentwicklungen. Sie verdeutlichen, wie Demokratiebildung gestaltet werden kann, um zu einer nachhaltigen Stärkung von Jugendlichen* mit komplexen Diskriminierungserfahrungen beizutragen und Partizipation in Bildungseinrichtungen wirksam zu verankern. Neue Herausforderungen im Zusammenhang mit diskriminierungskritischer Demokratiebildung entstehen durch den digitalen Raum. Mit den sozialen Medien bewegen sich Jugendliche* in Kontexten, die einerseits Partizipation ermöglichen, und andererseits Diskriminierung, Hate Speech und Desinformation verstärken.

((22)) Forschung muss digitale Beteiligungschancen und Ausgrenzungsrisiken stärker betrach-

ten. Es stellt sich zudem die Frage, welche pädagogischen Konzepte notwendig sind, um junge Menschen in ihrer Mündigkeit zu stärken und diskriminierende Dynamiken im Netz kritisch zu reflektieren. Ein weiterer Forschungsbereich fragt, wie Bildungsinstitutionen diskriminierungskritische Demokratielernräume schaffen, die strukturelle Veränderung und empowernde Praxis verbinden.

((23)) In Anbetracht gesellschaftlicher Polarisierungsvorgänge und wachsender sozialer Ungleichheiten gewinnt eine kritisch orientierte politische Bildung, die dazu beiträgt, Jugendliche* in ihrer Fähigkeit zur solidarischen und reflektierten Praxis zu stärken, zunehmend an Bedeutung. Dabei muss politische Bildung systemische Machtverhältnisse reflektieren und konkrete Handlungsoptionen zur gesellschaftlichen Mitgestaltung aufzeigen. Demokratiebildung im Sinne diskriminierungskritischer, lebensweltorientierter, diversitätssensibler und partizipativer Bildungspraxis bleibt ein zentrales, interdisziplinär vernetztes Forschungs- und Praxisfeld, das einer kontinuierlichen Weiterentwicklung bedarf.

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019). Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden: Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule. Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Engelfried, C. (Hrsg.) (2024). Diskriminierungskritische Demokratiebildung an Schulen. Wochenschauverlag.
- Crenshaw, K. W. (2013). Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren. In H. Lutz et al. (Hrsg.), Fokus Intersektionalität (S. 35–58). Springer VS.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2018). Lebensweltorientierung. In H.-U. Otto et al. (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit (S. 906–915). Ernst Reinhardt Verlag.
- Thiersch, H. (2020). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Grundlagen und Perspektiven. Belz Juventa.
- Winker, G. & Degele, N. (2009). Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Transcript Verlag.

Verfasser*innen

Prof. Dr. Constance Engelfried

Stephanie Weber

Hochschule München

Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung in der (Post-)Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für die plurale Demokratie

Mechtild Gomolla

((1)) Als ‚diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung‘ werden heterogene, sich z.T. überlappende pädagogische Konzepte bezeichnet, die in Deutschland etwa seit der Jahrtausendwende in verschiedenen Bildungsbereichen entwickelt wurden (z.B. Soziale Arbeit/Sozialpädagogik, Schule). Unter den Vorgaben internationaler und europäischer Menschenrechtsverträge (AGG, UN-BRK) werden in Bezug auf Gender und sexuelle Identität, Menschen mit (diagnostizierten) Beeinträchtigungen oder einer Migrationsgeschichte eine Orientierung an Vielfalt und universellen Prinzipien der Gleichheit, Selbstbestimmung und Solidarität postuliert (Prenzel 2015). In der (Post-)Migrationsgesellschaft haben außerdem Neuorientierungen im Verständnis von Integration – von einer Integrationspolitik für Migrant:innen hin zu einer demokratischen und „teilhabeorientierte[n] Gesellschaftspolitik für alle“ (Foroutan/Ikiz 2016, 148) – das Thema Anti-/Diskriminierung auf die Agenda gebracht, z.B. bzgl. der schulischen Benachteiligung vieler Kinder und Jugendlicher mit Migrationsgeschichte (KMK 2013). Die Aufarbeitung des NSU-Komplexes, nachfolgende rassistisch, antisemitisch und rechtsextremistisch motivierte Mordanschläge, der Hashtag #MeToo und die Black Lives Matter-Proteste gegen Polizeigewalt haben dem Rassismus in Gesellschaft und Institutionen – auch als gravierendes Demokratiedefizit – breite öffentliche Beachtung verschafft (Antirassismusbeauftragte 2023). In den Fachdebatten zur politischen Bildung werden Erfordernisse der Inklusion, Antidiskriminierung und Bekämpfung des sich normalisierenden (Rechts-)Extremismus zunehmend als zusammenhängende Aufgabenfelder konzipiert (Achour/Gill 2017).

((2)) Im Zusammenhang von Schule und Migration/gesellschaft, der im Folgenden exemplarisch diskutiert wird, werden diversitätssensible und diskriminierungskritische Ansätze als Gegenentwurf zu punktuellen Sonder- und Zusatzmaßnahmen verstanden (v.a. zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache und interkulturellen Bildung). Letztere werden seit Jahrzehnten aufgrund

ihrer defizitorientierten und paternalistischen Ausrichtung kritisiert. Ausgehend von essentialistischen Kulturdifferenztheorien werden soziale Grenzziehungen (wir vs. Andere), Stereotype, Benachteiligungen und Ausschlüsse eher verstärkt als aufgebrochen, während strukturelle Teilhabebarrrieren unsichtbar bleiben.

((3)) Diskriminierungskritische Ansätze gehen von der Annahme aus, dass die Schule – ähnlich wie andere Bildungsinstitutionen – auf zwei Ebenen mit Diversität, Diskriminierung, Rassismus und (Rechts-)Extremismus konfrontiert ist: Zum einen obliegt es ihr, die nachkommenden Generationen zu befähigen und zu ermutigen, sich eigensinnig in demokratische Prozesse einzubringen und für Menschenrechte einzutreten. Zum anderen müssen Lehrer*innen und Schulen eine inklusive, gerechte und demokratische Bildung für alle gewährleisten. Dazu ist im pädagogischen Alltag kritisch zu reflektieren, wo dieser Anspruch verfehlt wird, schulische Praxen selbst in rassistische oder populistische Denkweisen und Strukturen verstrickt sind und bestimmte Gruppen institutionell diskriminiert werden. Bei allen Divergenzen und Spannungen zwischen den unterschiedlichen theoretischen Positionen und pädagogischen Konzeptualisierungen gelten Formen einer institutionellen Schulentwicklung als pragmatischer Handlungsrahmen, um vielfältige Bedürfnisse und Erfahrungshintergründe berücksichtigen und mehrdimensionale Diskriminierungen abbauen zu können (Foitzik/Hezel 2019; Gomolla 2005).

((4)) Obgleich an einzelnen Schulstandorten und in lokalen Netzwerken durchdachte Angebote und Materialien zu Fortbildungs- und Schulentwicklungszwecken bestehen, die auch institutionelle und strukturelle Diskriminierung adressieren wollen, sind gezielte diskriminierungskritische Schulentwicklungsprozesse in der Praxis jedoch bisher die Ausnahme. Wo entsprechende Initiativen etabliert werden, werden v.a. fehlende legitimatorische, finanzielle, zeitliche und fachliche Ressourcen eingeklagt. Wissenschaftliche Evaluationen deuten nicht zuletzt auf ein fehlendes klares Mandat übergeordneter Behörden sowie eine geringe Verschränkung behördlicher und schulischer Praktiken hin (Gomolla 2019).

((5)) Eine Teilursache liegt darin, dass in Politik, Medien und Teilen der wissenschaftlichen Fachwelt nach wie vor ein theoretisch unzulängliches und verkürztes Verständnis von Diskriminierung und Rassismus dominiert. In einer individualisierenden Perspektive werden primär vorurteilsgeleitete verbale Äußerungen und Handlungen Einzelner oder kleinerer Gruppen als (rassistische)

Diskriminierung bewertet. Dass Rassismus „Resultat eines gesellschaftsgeschichtlichen Gewaltzusammenhangs [ist], der sich in der Persistenz rassifizierter sozialer Ungleichheit fortsetzt“ (Stender 2023, 11) und in Institutionen und Organisationen verankert ist (z.B. im Bildungs- und Beschäftigungssystem), fällt aus dem öffentlichen Diskurs noch immer beinahe komplett heraus.

((6)) Formen der institutionellen oder strukturellen Diskriminierung sind trotz ihrer einschneidenden Wirkungen auf die Teilhabe- und Lebenschancen marginalisierter Gruppen (z.B. Bildungsabschlüsse, Berufspositionen, Einkommen, Gesundheitsprofile, statistische Lebenserwartung) oft nicht auf den ersten Blick zu erkennen und für Betroffene schwer nach-zuweisen. In politischen Debatten werden sie häufig bagatellisiert oder rundweg abgestritten, nicht zuletzt um unpopuläre politische Konsequenzen zu vermeiden (Stender 2023).

((7)) Als institutionelle Diskriminierung werden Praktiken der Herabwürdigung, Benachteiligung und Ausgrenzung in Organisationen (z.B. Schulen, Beratungsstellen, Ämter) und im Handeln der in ihnen tätigen Professionellen (Lehrer*innen, pädagogische Fach- und Leitungskräfte) bezeichnet. Es geht um „dauerhafte Benachteiligungen sozialer Gruppen, die auf überindividuelle Sachverhalte wie Normen, Regeln und Routinen sowie auf kollektiv verfügbare Begründungen zurückgeführt werden.“ (Hasse/Schmidt 2012, 883) Dabei gelten Organisationen als „Institutionentyp mit erheblichem Diskriminierungspotenzial, weil die Umsetzung formaler Regelungen Spielräume für nicht in der Sache begründete Ungleichbehandlungen eröffnet.“ (ebd., 886). In Abgrenzung zur Vorurteilsforschung wird angenommen, dass Diskriminierung in Organisationen auch unabhängig von individuellen Ressentiments oder Böswilligkeit zustande kommt, sich also nicht auf Fehlverhalten Einzelner in Organisationen (‘rotten apples’-Theorie) reduzieren lässt. Sichtbar zu machen ist, inwiefern in organisationalen Entscheidungen „soziale Typisierungs- und Klassifikationsschemata, die ein integraler Bestandteil gesellschaftlicher Sprach- und Kommunikationssysteme sind“ (Gomolla/Radtke 2009, 266) (z.B. migrations- oder islamfeindliche Diskurse) virulent werden, so dass eine Regelhaftigkeit des Denkens und Handelns mit benachteiligender Wirkung für bestimmte Gruppen entsteht. Dies ist etwa der Fall, wenn schullaufbahnrelevante Routineentscheidungen weniger auf Leistungen und bildungsbiografische Daten gestützt werden als auf (diffuse) Beurteilungen der Sprachkenntnisse sowie defizitorientierte und ste-

reotypisierende Einschätzungen des Familienhintergrundes; auch werden geregelte Zuweisungsverfahren oft unterlaufen, sobald Ressourcen fehlen.

((8)) Der Begriff der strukturellen Diskriminierung wird teilweise synonym mit institutioneller Diskriminierung verwendet, jedoch zumeist als das umfassendere Konzept verstanden, als „Netzwerk sozialer Beziehungen und Praktiken [...], in denen sich rassifizierte Dominanzen und Unterordnungen gesamtgesellschaftlich reproduzieren.“ (Stender 2023, 20). Betont wird insbesondere eine Entsprechung von Diskriminierung in der Sozialstruktur und verfestigten sozialen Ungleichheiten. Negativspiralen von materieller Armut, sozialräumlicher und Bildungssegregation werden ebenso als strukturelle Diskriminierung eingeordnet wie Diskurse und Ideologien, die Menschen mit realer oder zugeschriebener Migrationsgeschichte, Geflüchtete oder ‚Schwarze‘ Menschen herabwürdigen oder durch Stereotype missrepräsentieren. So legen etwa Schulbuchanalysen einen nationalistischen, rassistischen oder kulturalistischen Bias in Lehrmitteln und Materialien offen (Marmer/Sow 2015).

((9)) Gegenläufig zu politischen Bekenntnissen zur Inklusion sowie zur Bekämpfung von Bildungsungleichheit und Rassismus werden schulische Handlungsräume, um Pluralität und Diskriminierung administrativ, organisational und pädagogisch wirksam begegnen zu können, seit mehr als einem Vierteljahrhundert im Zuge der tiefgreifenden, neoliberal inspirierten Strukturreformen im öffentlichen Schulsystem tendenziell eher verengt. Wie eigene Analysen schulpolitischer Dokumente zeigen, ist im Gefüge der seit der PISA-2000-Studie mit Nachdruck implementierten datenbasierten Schulsteuerung (Stichworte: Schulautonomie, New Public Management, Standards- und Kompetenzorientierung, Schulleistungsvergleiche) ein Wiedererstarken assimilationistischer Handlungsorientierungen zu verzeichnen, z.B. die Abwertung von Unterricht in Herkunftssprachen oder die Reduktion Interkultureller Bildung auf eine Art ‚Sonderpädagogik‘ für Lernende mit ‚Migrationshintergrund‘ statt ihrer Anerkennung als Dimension allgemeiner Bildung. Transformatorische Schulentwicklungs- und Bildungsprozesse werden auch dadurch versperrt, dass – forciert durch die theoretischen und empirischen Modellbildungen der primär quantitativen Schulqualitätsforschung – die Ursachen für Bildungsungleichheit primär auf Fähigkeiten der Schüler*innen, v.a. ihre Deutschkenntnisse und ihren Familienhintergrund (einschließlich des Grades der ‚Integration‘) zurückgespiegelt werden. Qualitative Studien, die auch strukturelle und institutionelle Diskriminierung

thematisieren, finden kaum Berücksichtigung. Diskriminierung wird hauptsächlich als Lerngegenstand für die Schüler*innen definiert. Die betriebswirtschaftliche Ausrichtung sowie die Standards- und Kompetenzorientierung ziehen Beschneidungen der Breite des Curriculums und der Bildungsziele nach sich (z.B. die Reduktion politischer Bildung als eigenes Fach und fächerübergreifende Aufgabe) sowie eine schwindende Orientierung an längerfristigen Bildungsprozessen der Schüler*innen, welche v.a. die Chancen von deprivilegierten Individuen und Gruppen mindern (Gomolla 2024).

((10)) Um Bildungsinhalte, institutionelle pädagogische Arrangements und Prozesse unter menschenrechtlichen und demokratischen Normen kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln, benötigen Lehrer*innen u.a. Fachkräfte ein Verständnis von Bildungsorganisationen als politisch und kulturell strukturierte institutionelle und soziale Räume, in denen Lern- und Bildungschancen auf vielfältigen Wegen eröffnet wie versperrt werden. Sie müssen ihre eigenen Arbeitszusammenhänge auf Diskriminierung(srisiken) hin untersuchen, diese sichtbar machen und soweit das in ihren konkreten Handlungskontexten möglich ist, Alternativen entwickeln können. Dazu ist eine professionelle Kultur der Auseinandersetzung mit Gerechtigkeit als regulativer Idee erforderlich, d.h. einem Ideal, das nie ganz oder linear erreicht werden kann – aber die Richtung einer dauerhaften Anstrengung und Auseinandersetzung vorgibt, mit Konflikten, Fehlern und Rückschlägen. Entscheidend ist, dass die Bekämpfung von Ungleichheit und Diskriminierung nicht an Organisationen und Professionelle delegiert werden kann, sondern Maßnahmen gegen Diskriminierung auf allen Ebenen – rechtlich, politisch, wissenschaftlich und pädagogisch – relevant sind. Sie dürfen nicht abgekoppelt sein von anderen Initiativen und Reformen, welche die Strukturen, Routinen und das Handlungswissen in Bildungseinrichtungen beeinflussen. Grundlegende Begriffe der Pluralität, Demokratie, Gerechtigkeit, Solidarität, Verantwortung, Handlungsmacht und Handlungsräume müssen dabei neu gedacht, erstritten, mit Leben gefüllt und adaptiert werden, um auf die komplexen gegenwärtigen Problemlagen reagieren zu können.

Literatur

Achour, S. & Gill, T. (Hrsg.). (2017). Was politische Bildung alles sein kann. Wochenschau Verlag.
 Foitzik, A. & Hezel, L. (Hrsg.). (2019). Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. Beltz.

- Foroutan, N. & İköz, D. (2016). Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, V. Kourabas & M. Ranggner (Hrsg.), Handbuch Migrationspädagogik. Beltz, 138-151.
- Gomolla, M. (2019). Evaluationsstudie „Qualitätsentwicklung von Schule in der Migrationsgesellschaft: Fortbildung zur interkulturellen Koordination“. In: Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management (ZDfm), 1-2, 117-123.
- Gomolla, M. (2024). Migration und Schule – Restrukturierungen des Diskurses im Kontext datenbasierter Schulentwicklung im Spiegel einer Dokumentenanalyse. In: Zeitschrift für Bildung und Erziehung, 77(1), 7-25.
- Gomolla, M. (2005). Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (3. Aufl.). VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hasse, R. & Schmidt, L. (2012). Institutionelle Diskriminierung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), Bildung und Gesellschaft. Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Springer VS, 883-899.
- Jennessen, S., Kastirke, N. & Kotthaus, J. (2013). Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich: Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. ADS.
- KMK (2013). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013).
- Marmer, E. & Sow, P. (Hrsg.) (2015). Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Beltz Juventa.
- Prenzel, A. (2015). Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. EWE 26(2), 157-167.
- Stender, W. (2023). Rassismuskritik: Eine Einführung. Kohlhammer Verlag.

Verfasser*in

Mechtild Gomolla, Prof. Dr.
 Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung im Kontext sozialer Gerechtigkeit

Elke-Nicole Kappus, Nicole Wagner &
Marco Messina

1 Begriffsklärung: Diversität, Diversitätssensibilität und Diskriminierungskritik

((1)) Der Begriff «Diversität» wird im öffentlichen Diskurs oft verkürzt als «Vielfalt» verstanden. Dagegen verweist er aus unserer Sicht auf ein mehrdimensionales Konzept, das für die Gleichzeitigkeit von Gemeinsamkeit und Unterschiedlichkeit sowie für das Spannungsfeld von Vielfalt und Ungleichheit in pluralen Gesellschaften steht.

((2)) Die Auseinandersetzung mit Diversität lässt sich auf zwei Entstehungszusammenhänge zurückführen: Einerseits auf die Bürgerrechtsbewegungen und deren menschenrechtsbasierten Anspruch auf Gleichbehandlung und Antidiskriminierung, andererseits auf das Diversity Management, das im wirtschaftlichen Kontext die gezielte Nutzung individueller Potenziale fokussiert. Im Bildungskontext spielen beide Perspektiven eine Rolle: Individuelle Unterschiede und Potenziale sollen wertgeschätzt und gefördert werden; zugleich soll aktiv auf die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit hingewirkt und damit die Umsetzung nationaler sowie internationaler Vorgaben – wie der Agenda für nachhaltige Entwicklung (Vereinte Nationen, 2015) sowie menschenrechtlicher Übereinkommen zur Beseitigung von Rassismus (1965), der Diskriminierung von Frauen (1979) oder der Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen (2006) – unterstützt werden.

((3)) Unser Verständnis von Diversität sowie einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Bildung orientiert sich am Social Justice und Radical Diversity-Ansatz (Czollek et al., 2023). Dieser verbindet die Auseinandersetzung mit Diversität untrennbar mit der kritischen Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie mit der «konkreten Utopie» einer an Gerechtigkeit und Anti-Diskriminierung orientierten Gestaltung der sich fortlaufend pluralisierenden Gesellschaft. Bildung in diesem Sinne hat transformativen Charakter, ist den Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, der Achtung von Menschenrechten und der

demokratischen Teilhabe aller verpflichtet und auf die Vermittlung entsprechender Haltungen und Praktiken ausgerichtet.

((4)) Vor diesem Hintergrund kann «Diversitätssensibilität» im Bildungskontext als die Fähigkeit verstanden werden, «unterschiedliche, (menschengemachte) Ungleichheitsstrukturen (wie z.B. Antisemitismus, Rassismus, Sexismus, Heteronormativität [...] etc.), die in unserer Gesellschaft wirkmächtig sind und die Lebensrealität sowie Partizipationschancen von Menschen negativ beeinflussen, zu identifizieren und sich [...] dafür einzusetzen, dass die Unterschiedlichkeit aller Gesellschaftsmitglieder als eine wertvolle Ressource und ein Potential für die Gesamtgesellschaft und die spezifische pädagogische Institution betrachtet wird» (Fereidooni, 2020, S. 5).

((5)) Ein diskriminierungskritischer Ansatz versteht Diskriminierung nicht (nur) als Folge individueller Verhaltensweisen, sondern als Resultat historisch gewachsener Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die sich in gesellschaftlich institutionalisierte Praxen und Funktionsweisen eingeschrieben haben (Czollek et al., 2019, S. 23, 30). Auf Grundlage der Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse fragt der diskriminierungskritische Ansatz, «was Diskriminierung für die jeweiligen Lebenspraxen von Personen, ihre Integrität, ihre Möglichkeit der Selbst- und Mitbestimmung sowie ihren Zugang zu Arbeit, Wohnen oder Bildung bedeutet» (Foitzik et al., 2019, S. 12). Im Zentrum steht nicht die Frage nach der «Schuld» Einzelner an diskriminierenden Haltungen und Handlungen, sondern die gemeinsame Verantwortung, an der Überwindung strukturell verankerter Ungleichheiten mitzuwirken.

((6)) Neben der Auseinandersetzung mit struktureller Ungleichheit und institutionellen Diskriminierungspraktiken erfordert eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung die kritische Reflexion des eigenen Diversitätsverständnisses sowie des Diversitätsdiskurses. Dabei gilt es zu fragen, «welche sozialen Verhältnisse und symbolischen Positionierungen mit dem Begriff (re-)produziert werden [...]». Wozu, unter welchen Bedingungen und für wen ist die Praxis Diversity angemessen? Und wer ist befugt zu sagen, was angemessen für wen ist?» Nur durch Hinterfragung der eigenen Positionierung und Einmischung in den Diversity-Diskurs kann das emanzipatorische Potenzial des Diversitäts-Ansatzes wirksam werden (Mecheril & Rosenstreich, 2005, S. 20).

((7)) Vor diesem Hintergrund wird deutlich: Eine diversitätssensible Bildung ohne diskriminierungskritische Perspektive bleibt unzureichend – ebenso wie ein diskriminierungskritischer Ansatz

ohne die Sensibilität bzw. das Bewusstsein für einen chancengerechten Umgang mit Diversität. Erst in ihrer Verbindung entfalten diese Ansätze ihre transformative Kraft.

2 Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung: Ein notwendig transdisziplinäres Projekt

((8)) Eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung, wie sie unter Absatz 1 beschrieben wurde, ist einem «breiten» Diversitätsverständnis verpflichtet, das gesellschaftlich wirkmächtige Differenzlinien situativ und kontextuell berücksichtigt. Die Liste potenziell relevanter Differenzlinien respektive Diversitätsdimensionen und deren intersektionale Verschränkungen ist dabei nie abschliessend, sondern muss kontinuierlich mit der jeweiligen sozialen Realität abgeglichen und mit entsprechend relevanten Wissensbeständen ergänzt werden.

((9)) Verschiedene Diversitätsdimensionen wie beispielsweise Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft oder Migration wurden – ebenso wie Ansätze der Diskriminierungsprävention und -intervention etwa gegen Sexismus, Ableismus, Klassismus oder Rassismus – lange Zeit isoliert und disziplinär fragmentiert bearbeitet. Für eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung gilt es, die verschiedenen theoretischen und methodischen Zugänge und deren Praxisbezüge miteinander zu verknüpfen und dabei eine nur additive Bündelung der verschiedenen Perspektiven zu vermeiden. Eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung ist ein eigenständiges, intersektionales und transdisziplinäres Projekt (vgl. Perko & Czollek, 2008), das nur in Zusammenarbeit unterschiedlicher Felder und Disziplinen sowie durch eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis erfolgreich umgesetzt werden kann.

((10)) Ein solch intersektionales und transdisziplinäres Projekt erfordert eine systematische und machtkritische Zusammenarbeit, die ungleiche Ressourcen, Sichtbarkeiten und institutionelle Machtverhältnisse zwischen Disziplinen, Professionen und gesellschaftlichen Akteursgruppen kritisch reflektiert und marginalisierte Wissensbestände und Positionen bewusst einbezieht. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bestehende Wissensbestände und disziplinäre Verortungen stets kritisch zu hinterfragen und laufend zu erweitern. Zentral für den Erfolg eines solchen Vorhabens sind nicht nur eine gemeinsame transformative Zielsetzung, sondern auch gesicherte Strukturen

und sichere Räume – sowohl für den kontinuierlichen Austausch als auch für die gemeinsame intersektionale diskriminierungs- und machtkritische Wissensproduktion sowie die Entwicklung entsprechender Forschungszugänge.

((11)) Eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung erfasst Diversität und Diskriminierung in ihrer Mehrdimensionalität: Sie reflektiert sowohl die vermittelten Bilder und Bedeutungszuschreibungen von Diversität als auch die didaktischen Anforderungen, die sich aus der Diversität der Lernenden respektive der Subjekte im Bildungskontext ergeben. Das Vorgehen gegen Diskriminierung erfordert die Fähigkeit, die spezifischen Legitimationsmuster unterschiedlicher Diskriminierungsformen ebenso zu erkennen und zu verstehen wie deren übergeordnete Funktionsweisen (vgl. Ideologien der Ungleichwertigkeit, Küpper, 2016). Es braucht ein kritisches Bewusstsein dafür, wie alltägliche, kollektiv geteilte Deutungsmuster soziale Gruppen abwerten oder privilegieren und so etwa zu sexistischer oder rassistischer Diskriminierung beitragen. Eine wirksame diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung setzt eine entsprechende Literacy der Bildungsinstitutionen und ihrer Akteur*innen voraus, die auf der Vernetzung unterschiedlicher Wissensbestände und disziplinärer Perspektiven aufbaut.

3 (Lehrer*innen-)Bildung im Kontext sozialer Ungleichheit

((12)) Bildung vermittelt – bewusst oder unbewusst – stets bestimmte Selbst-, Menschen- und Weltbilder. Damit trägt sie wesentlich zur Sozialisation von Individuen sowie zur (Re-)Produktion gesellschaftlicher Strukturen und sozialer Praktiken bei. Eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung steht in direkter Tradition des Bildungs- und Sozialisationsauftrags einer Gesellschaft, die den Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, der Achtung von Menschenrechten und der demokratischen Teilhabe verpflichtet ist und entsprechende Haltungen, Praktiken und Wertvorstellungen vermittelt.

((13)) Bildungsinstitutionen – allen voran die öffentliche Schule – sind einerseits «an der Stärkung und Reproduktion von Differenzordnungen beteiligt» (Mecheril & Shure, 2018, S. 64), eröffnen andererseits aber auch Potenziale für gesellschaftliche Transformation. Das transformative Potenzial kann jedoch nur realisiert werden, wenn sich Bildungsakteur*innen legitimerweise als «Agents of Change» (Pantić & Florian, 2015) ver-

stehen und eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Professionalisierung anstreben, die systematisch in den Institutionen der Lehrpersonenbildung verankert und gefördert wird (zu den Herausforderungen einer diskriminierungskritischen Professionalisierung siehe Ivanova-Chessex et al., 2022).

((14)) Lehrpersonenbildung spielt eine Schlüsselrolle für diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung. Denn zentrale Fragen sozialer Gerechtigkeit lassen sich in der Praxis nur dann wirksam bearbeiten, wenn Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung konzeptionelle Werkzeuge und reflexive Kompetenzen erwerben, um Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu erkennen, einzuordnen und pädagogisch verantwortungsvoll zu bearbeiten (Pantić & Carr, 2017). Dies erfordert die systematische Verknüpfung theoretischer Auseinandersetzung mit konkreten Fällen sozialer Ungleichheit im Schulalltag als Grundlage für professionelle Handlungsfähigkeit im Sinne einer transformativen Bildungspraxis.

((15)) Wo der transformative Auftrag der Bildungsinstitutionen – respektive das Verhältnis von Transformation und Reproduktion im Bildungsauftrag – umstritten ist, gerät auch die diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung in Kritik. Die Art und Weise, wie diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung im Kontext der Professionalisierung von Lehrpersonen vermittelt und verhandelt wird, kann somit als «Seismograph» entsprechender (bildungs-)politischer Tendenzen und bestehender Machtverhältnisse in den Bildungsinstitutionen verstanden werden.

Literatur

- Czollek, M., Czollek, L.C., Czollek, J., Eifler, N., Kaszner, C., & Perko, G. (2023). Social Justice und Radical Diversity. In A. Scherr, A.C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (2. Aufl., S. 799–818). Springer VS.
- Czollek, L. C., Perko, G., Kaszner, C., & Czollek, M. (2019). *Praxishandbuch Social Justice und Diversity: Theorien, Training, Methoden, Übungen* (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Fereidooni, K. (2020). Diversitätssensible Haltung und Kompetenz in der pädagogischen Arbeit. In Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa (Hrsg.), *Educational Briefing. Gleichheit, Unterschiedlichkeit, Mehrdeutigkeit – Kompetenz und Haltung für den Umgang mit Diversität in Bildungsprozessen* (S. 4–10). Schwarzkopf-Stiftung.
- Foitzik, A., Holland-Cunz, M., & Riecke, C. (2019). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Beltz.
- Ivanova-Chessex, O., Saphira, S., & Steinbach, A. (Hrsg.). (2022). *Lehrer*innenbildung: (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Beltz Juventa.
- Küpper, B. (2016). Ideologien der Ungleichwertigkeit und das Syndrom „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Ideologien der Ungleichwertigkeit* (S. 21–36). Heinrich-Böll-Stiftung.
- Mecheril, P., & Rosenstreich, G. (2005). «Diversity» als soziale Praxis: Programmatische Ansprüche und ihre Instrumentalisierung. *Alice*, 10, 18–20.
- Mecheril, P., & Shure, S. (2018). Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 63–89). UTB.
- Pantić, N., & Carr, D. (2017). Educating Teachers as Agents of Social Justice. In L. Florian & N. Pantić (Hrsg.), *Teacher Education for the Changing Demographics for Schooling. Issues for Research and Practice* (S. 55–67). Springer.
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333–351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Perko, G., & Czollek, L. C. (2008). Gender- und diversitygerechte Didaktik: Ein intersektionaler Ansatz. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 3, 1–25. <https://doi.org/10.25656/01:7588>
- Übereinkommen der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung, 21. Dezember 1965.
- Übereinkommen der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau, 18. Dezember 1979.
- Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 13. Dezember 2006.
- Vereinte Nationen. (2015). Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Vereinte Nationen.

Verfasser*innen

Elke-Nicole Kappus, Mag art. M.A.S.
 Nicole Wagner, M.A., Social Justice Trainerin
 Marco Messina, M.A., M.Ed.
 Pädagogische Hochschule Luzern

Diversitätssensibilisierung und Vertrauensbildung

Monika Kirloskar-Steinbach

((1)) Nach der Standardauffassung in der akademischen Philosophie heute verlangt das Fach ein hohes Abstraktionsvermögen von jenen, die sich wissenschaftlich am philosophischen Diskurs beteiligen möchten. Die Hauptaufgabe von Fachphilosophierenden soll darin bestehen, zur Theoriebildung beizutragen. Hierfür soll die Meinung von einzelnen Beteiligten einer wissenschaftlichen Diskussion ausgesetzt werden. Das heißt, aufgestellte Behauptungen soll man von der Gegenseite überprüfen lassen, das Behauptete sowie auch das Überprüfte soll überzeugend verteidigt werden können. Erst wenn eine Meinung diese einzelnen Schritte erfolgreich durchlaufen und überstanden hat, kann ihr zugebilligt werden, dass sie in der Tat einer zur Theoriebildung beitragenden Annahme werden kann. Das Verfahren selbst schafft Gleichheit unter den Teilnehmenden insofern als es ermöglicht, dass jederR Beteiligte für sich feststellen kann, warum die aus dem Prozess gewonnenen Annahmen objektiv und daher als wahr zu betrachten sind. Auf diese Weise entsteht eine Diskursgemeinschaft. Teilnehmende beziehen sich hierbei auf den bereits bestehenden Pool des Wissens. Beim gemeinsamen Verstehen des sozialen Lebens etwa können sie vor dem Hintergrund des geteilten Bedeutungshorizonts soziale Fakten postulieren und diese anschließend anhand von allgemeinen Begriffen wie ‚Erlebnis‘, ‚Erfahrung‘ und dergleichen diskutieren.

((2)) Details, welche Auskunft über die soziale Identität der Beteiligten geben könnten, spielen in diesem Prozess keine nennenswerte Rolle. Hierzu gehören beispielsweise Informationen über die Zugehörigkeit zur Klasse, benachteiligten rassifizierten und behinderten Gruppen aber auch Genderidentitäten. Angenommen wird, dass man an der philosophischen Auseinandersetzung als Mensch teilnimmt und nicht als Person mit einer konkreten sozialen Identität. Es geht weder darum, wahrzunehmen, ob sich Beteiligte in ihren sozialen Identitäten voneinander unterscheiden, noch zu analysieren, ob soziale Faktoren den Wissensgewinnungsprozess beeinflussen könnten.

((3)) Das hier beschriebene Selbstverständnis ist nicht diversitätssensibel. Anhand den in dieser Gemeinschaft geschaffenen Begriffen kann man des Weiteren auch nicht feststellen, ob die Beteiligten im Austausch sowie im gesellschaftlichen

Leben Diskriminierung – sprich eine ungerechtfertigte Ungleichbehandlung – erfahren oder auch nicht. Ob diese Lücke durch eine inter- und transdisziplinäre Bildung geschlossen werden kann, ist ohne eine zusätzliche Analyse nicht zu beurteilen. Wenn fachliche Diskussionen in anderen relevanten Disziplinen das hier dargestellte Selbstverständnis teilen, besteht kein Grund anzunehmen, dass diese Disziplinen in Bezug auf die Wahrnehmung und Sensibilisierung für Diversität im Vergleich mit der Fachphilosophie überlegen sind.

((4)) Gesellschaftliche Diskriminierung wirkt sich je nach Situation anders aus. Entscheidend ist die Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Strukturen und sozialen Kategorien. Wenn diese Wechselwirkung den Zugang zu gemeinsam erwirtschafteten intellektuellen und materiellen Ressourcen systematisch kompromittiert, können wir von einer Diskriminierung im oben genannten Sinne sprechen. Diese Einsicht des intersektionalen Ansatzes soll im Folgenden benutzt werden, um das Problem mangelnder Diversität in der Fachphilosophie zunächst zu beschreiben, um dann anschließend einen möglichen Ausweg vorzuschlagen.

1 Mangelnde Diversität in der Fachphilosophie

((5)) Obwohl europäische Gesellschaften von der damaligen imperialen und kolonialen Ressourcenausbeutung profitierten und über die Zeit ihren materiellen Vorteil ausbauen konnten, spielt die Kolonialisierung in den theoretischen Abhandlungen der Sozial- und Politischen Philosophie keine Rolle. Genauso kommen AfroamerikanerInnen in diesen Schriften nicht vor, die den Kolonialsiedlern auf dem amerikanischen Kontinent als fungible Ressource dienen durften. Die Ausblendung derartiger Details setzt sich heute noch fort. Der sich stark verändernden demographischen Zusammensetzung europäischer Gesellschaften wird auch in der deutschsprachigen Sozial- und Politischen Philosophie wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Es stellt sich die Frage, wie diese Forschungslücke entstanden ist.

((6)) Auch ein kursorischer Blick auf die europäische Philosophiegeschichte zeigt, dass Fachvertreter eine gemeinsame soziale Identität teilten. Diese Gemeinsamkeit förderte die Entstehung der Diskursgemeinschaft. Als *gentlemen* konnten Beteiligte einander vertrauen, ohne in jedem einzelnen Fall den Beweis von Neulingen abzuverlangen, warum sie zu dieser Partie von gutsituierten Bür-

gern zugelassen werden sollten. Die Wahrnehmung, dass auch besagte Neulinge *gentlemen* waren, genügte. Deren Schichtzugehörigkeit brauchte nicht explizit thematisiert zu werden. Man konnte sich von der Annahme leiten lassen, dass die Meinung des Neulings das Potential hatte, tatsächlich jeden Schritt des wissenschaftlichen Austausches zu bestehen. Hierbei war die Entstehungsgeschichte dieser Meinungen nachrangig. Ob PartnerInnen etwa in der Heranbildung dieser Auffassungen beteiligt waren oder auch nicht, konnte als ein für das philosophische Kerngeschäft (nämlich der Theoriebildung) irrelevantes soziologisches Detail aufgefasst werden. Wichtiger war, dass relevante Meinungen des Neulings in der Diskursgemeinschaft geteilt, von ihr überprüft und verteidigt werden konnten.

((7)) Wie wir heute wissen, florierte der europäische Wissenschaftsbetrieb im Zuge der europäischen imperialen und kolonialen Expansion. Die materiellen Ressourcen, die im Rahmen dieser Expansion nach Europa verschafft wurden, sorgten für einen Wissenschaftsboom. Dieser förderte Mobilität innerhalb der europäischen Standesgesellschaften. Neue Forschungsfelder entstanden, um in den Kolonien als ‚fremd‘ bezeichnete Menschen zu wissenschaftlichen Zwecken zu untersuchen. Ihre Körper wurden sorgfältig gemessen und die Messungen katalogisiert. Auf Basis dieser Messungen teilte man die untersuchten Menschen in Gruppen ein, um sie voneinander unterscheiden zu können. Den auf diese Weise geschaffenen Menschengruppen ordneten man spezifische Weltbilder zu. Ihre Philosophien, die das Verhältnis von Selbst und der Welt ausbuchstabierten, wurden anhand der in der europäischen Philosophie verfügbaren Begriffen durchleuchtet, um die Angehörigen dieser Traditionen besser ‚verstehen‘ zu können. Die Theorien, die dadurch entstanden, galten als wissenschaftlich haltbar, auch wenn man den Philosophien selbst jegliche Rationalität aberkannte bzw. nur die ersten Keime einer Rationalität zusprach. Details über dieses Kapitel europäischer Geschichte sind heute in der Fachphilosophie weniger bekannt. Die gegenwärtige Literatur zur epistemischen Ungerechtigkeit adressiert systematisch diese Vergessenheit.

((8)) Gesellschaften tendieren demnach dazu, ihre materiellen Ressourcen jener Gruppe zur Verfügung zu stellen, welche die Deutungshoheit für sich reklamiert. Wenn diese Ressourcen aber hauptsächlich dazu verwendet werden, die wahrgenommenen Interessen der eigenen Gruppe zu erfüllen, ist es sehr wahrscheinlich, dass die entwickelten Konzepte nicht alle Aspekte der gemeinsam geteilten sozialen Welt adäquat ausleuchten können. Hermeneutische Lücken entstehen für Mitglieder

der dominanten Gruppen (Medina).¹ Sie können dann die soziale Welt, die sie mit anderen Gruppen teilen, nicht mehr ausreichend verstehen.

((9)) Auch in der Fachphilosophie sind die Folgen dieser Lücken zu spüren. Durch die über die Jahrhunderte hinweg herrschende Homogenität ist in diesem Fach eine „Epistemologie des Nichtwissens“ entstanden (Mills). Daher wird philosophischen Fachbegriffen eine universelle Geltung nachgesagt, obwohl man mit ihnen nicht in der Lage ist, festzustellen, ob die ihnen zugeschriebene universelle Reichweite tatsächlich gegeben ist. Anders ausgedrückt: Durch die über Jahrhunderte herrschende Epistemologie des Nichtwissens ist ein Wissenschaftsprodukt entstanden, dessen Tauglichkeit (auch bezüglich Diversitätssensibilität) nicht gesichert ist. Der Grund liegt darin, dass die Qualitätssicherung intern erfolgt ist. Divers-situierte externe GutachterInnen wurden (und werden bisher) i.d.R. im Qualitätsverfahren nicht miteinbezogen.

((10)) So wie das Fach heute im europäischen Wissenschaftsraum ausgerichtet ist, sind in absehbarer Zeit keine Mittel für Diversität vorgesehen. Die Ergebnisse hiervon sind in der Lehre sehr deutlich. Obwohl Studierende zunehmend ein Curriculum verlangen, das ihnen in einer interdependenten Welt als Orientierungspunkt dienen kann, wird nach wie vor der Standardkanon in der Lehre eingesetzt. In den wenigen Ausnahmen, in denen der Kanon um Positionen aus Weltphilosophien bereichert wird, zögern viele Lehrende das vertraute Terrain bereits etablierter philosophischer Begriffe zu verlassen. Diese Positionen werden nicht benutzt, um über die Tauglichkeit des Kanons kritisch zu reflektieren. Damit aber bleibt die europäische Geschichte der imperialen und globalen Expansion, die nachhaltig europäische Gesellschaften geprägt hat, philosophisch nicht erschließbar.

2 Sozialer Kitt und Homogenität

((11)) Gemäß des intersektionalen Ansatzes erfüllte die fehlende Heterogenität in der Fachphilosophie einen Zweck. Die geteilte soziale Identität der Teilnehmer diente ihnen als sozialer Kitt. Dieser hielt die Diskursgemeinschaft zusammen. Teilnehmer konnten einander vertrauen. Dieser Kitt erlaubte es den Teilnehmern, konstruktiv mit den Ansichten der anderen umzugehen, ohne die Befürchtung zu haben, dass ihre Kritik grundsätzlich missverstanden werden könnte.

((12)) Doch die (dokumentierten) Unrechtserfahrungen von divers-situierten PhilosophInnen

weisen darauf hin, dass der Zusammenhalt innerhalb der Diskursgemeinschaft nicht mehr funktioniert. Trotz ihrer Fachausbildung in der Philosophie machen viele von ihnen die Erfahrung, dass Mitglieder der Diskursgemeinschaft wiederholt Herkunft, Gender, Klassenzugehörigkeit und körperliche Fähigkeiten heranziehen, um zu verdeutlichen, warum Erstere nicht zur europäischen Gemeinschaft der FachphilosophInnen gehören können. Sie bleiben aus der Diskursgemeinschaft ausgeschlossen. Ihnen wird dabei signalisiert, dass man das für die Diskursgemeinschaft notwendige Vertrauen (siehe oben) nicht entgegenbringen kann.

Doch monokausale Erklärungen, die diese vermeintliche Unfähigkeit in einzelnen sozialen Faktoren verankern, sind stark vereinfachend. Sie zeigen eine mangelnde Kenntnis für die soziale Dimension des Philosophierens. Allerdings können Mitglieder der Diskursgemeinschaft anhand des in dieser Gemeinschaft vorherrschenden Begriffsapparates nicht erfassen, warum ihre Erklärung für die vermeintliche Unfähigkeit von divers-situierten PhilosophInnen zum Philosophieren unhaltbar ist.

3 Förderung der Diversität in Forschung und Lehre

((13)) Ein Ausweg wäre, dass man gezielt Stellen für Diversität in Forschung und Lehre schafft. Praxisbeispiele deuten jedoch darauf hin, dass dieser Weg nicht sehr weit führen kann, solange FachphilosophInnen, deren Mitgliedschaft in der Diskursgemeinschaft unumstritten ist, mitentscheiden, ob die bestellte Diversität tatsächlich taugt. Aufgrund der bisherigen Analyse dürfte man den Grund hierfür besser verstehen. Wenn FachphilosophInnen dem oben beschriebenen Selbstverständnis folgen, ist ihre Sensibilisierung für Diversität typischerweise optimierungsfähig. Solange ihr Urteil über Diversitätsfördermaßnahmen für das Qualitätsverfahren entscheidend bleibt, wird das entwickelte Verständnis von Diversität sich wahrscheinlich kaum vom aktuellen Zustand unterscheiden. Und dieser ist, wie hier analysiert, vom Nichtwissen gekennzeichnet.

((14)) Der intersektionale Ansatz zeigt einen erfolgversprechenderen Ausweg aus dieser Lage. Demgemäß lohnt es sich zu fragen, warum dem Vertrauen unter den Diskursteilnehmenden eine große Rolle beigemessen wird. Ein möglicher Faktor scheint die Abhängigkeit voneinander zu sein. Diskursteilnehmende vertrauen einander, weil jeder für sich allein nicht imstande ist, alle Facetten des Menschseins konzeptuell zu erfassen. Sie sind

in jedem der oben beschriebenen Schritte des Wissenschaftsgewinnungsprozesses aufeinander angewiesen. Sie sind abhängig davon, was und wie andere Gemeinschaftsmitglieder ihre Erfahrungen artikulieren. Doch die Diskursgemeinschaft selbst schafft die Vertrauensfähigkeit nicht. Sie erntet diesbezüglich lediglich die Früchte, die andere menschliche Beziehungen säen und kultivieren und reicht diese weiter.

((15)) In pluralistisch verfassten hochkomplexen Gesellschaften Europas sind diese Beziehungen aber nicht immer beschränkt auf homogene Menschengruppen, auch wenn die langanhaltende Epistemologie des Nichtwissens in der Fachphilosophie als auch die subjektive Identifizierung mit einer bestimmten Herkunftsgruppe einen gegenteiligen Eindruck erwecken könnten.

((16)) Kurzum: Die gegenwärtig bezüglich des Themas Diversität bestehende Forschungslücke muss geschlossen werden, wenn die philosophische Reflexion über die gemeinsam geteilte soziale Welt die Gegebenheiten dieser Welt widerspiegeln soll. Ein erster Schritt zur Schließung dieser Lücke könnte darin bestehen, dass man sich darauf einlässt, auch von divers-situierten Philosophierenden zu lernen. Man könnte damit anfangen, Schriftstücke dieser PhilosophInnen zu lesen, in denen sie ihre Diskriminierung analysieren. Dabei werden FachphilosophInnen möglicherweise auch Einblick darin bekommen, mit welchen Mitteln divers-situierte Philosophierende die Lücken der Fachphilosophie zu füllen versuchen. Diese Lektüre könnte ihnen als Vorbereitung auf einen Dialog mit divers-situierten Philosophierenden dienen.

Anmerkung

1 Für das Literaturverzeichnis, siehe meine Erweiterte Positionierung in diesem Forschungsforum.

Verfasser*in

Prof. Dr. Monika Kirloskar-Steinbach
Vrije Universiteit Amsterdam

Differenzreflexive Bildung

Florian Cristóbal Klenk

Bildung und Differenz – zwei überdeterminierte Begriffe

((1)) Die Begriffe «Bildung» und «Differenz» in einem interdisziplinären Forschungsforum auf wenigen Seiten zufriedenstellend zu verhandeln, ist bereits angesichts ihrer disziplinären Konjunkturzyklen eine formal unlösbare Aufgabe. In Anerkennung dieses Umstandes möchte ich in dieser Ausgangspositionierung eine erziehungswissenschaftliche Begriffsbildung in den Fokus nehmen, die ausgehend von den titelgebenden Begriffen des Heftes eine *kritisch-dekonstruktive* (Hartmann 2024; Klenk 2025) Auslegung *differenzreflexiver Bildung* (Messerschmidt 2016) vorschlägt.

Kritische Bildung als Widerspruch

((2)) Ausgangspunkt für das hier zugrunde gelegte Begriffsverständnis ist die *Darmstädter Pädagogik* respektive *kritische Bildungstheorie* (Heydorn 1970; 2004). Inspiriert und zeithistorisch beeinflusst durch die *Kritische Theorie* der *Frankfurter Schule* gelang es ihr, eine «herrschafts- und ideologiekritische Perspektive auf Erziehungs- und Bildungsprozesse» (Bernhard/Rothermel/Rühle 2018: 15) zu entwickeln, die auch im Hinblick auf Fragen der Diskriminierungskritik und Diversitätssensibilität Relevanz besitzt.

((3)) Anders als es eine ungebrochene Lesart des neuhumanistischen Bildungsideals – «zur Mündigkeit», als «Entfaltung» oder «Befreiung» – nahelegen könnte, steht der Bildungsbegriff in dieser materialistischen Tradition nicht per se kontrastiv zur Herrschaft. Er ist aber ebenso wenig identisch mit ihr. Für Vertreter:innen der kritischen Bildungstheorie sind Erziehungs- und Bildungsprozesse *janusköpfig*, da sie in ihrer historischen Konstitution als Teil der vernunftbezogenen Infragestellung der Feudalherrschaft zugleich in die Reproduktion bürgerlicher Herrschaft *involviert* waren.

((4)) Der für die kritische Bildungstheorie konstitutive Widerspruch *von* – und eben *nicht zwischen* – Bildung und Herrschaft, Affirmation und Kritik wird innerhalb der Primärreferenzen (u.a. Heydorn, Koneffke, Gamm) meist mit Blick auf seine kapitalistische respektive *klassistische* Ausprägung verhandelt. In diesem Kontext ist auf Hey-

dorns Kritik am dreigliedrigen Schulsystem hinzuweisen, «das seiner Auffassung nach die Dreiklassengesellschaft vorlaufend produziere» (Wischmann/Jansen 2024: 269). Auch heute kann auf den Hochschulbildungsreport referiert werden, wonach von 100 Nichtakademikerkindern gerade einmal elf einen Masterabschluss erlangen und nur zwei eine Promotion erreichen (vgl. Hochschul-Bildungs-Report 2022: 13). Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft aktualisiert sich hier in der ungleichen Verteilung gesellschaftlicher Positionen, die – nicht ausschließlich, aber doch auch – durch die Vergabe formaler Bildungsabschlüsse in ihrer Ungleichheit stabilisierenden Funktion (re-)produziert wird. Bildung steht somit nicht im Widerspruch zur Herrschaft, sondern sie *ist* dieser Widerspruch. Und doch erlaubt sie es, ein solches Welt- und Selbstverhältnis zu entwickeln, mit dem jenen Herrschaftsverhältnissen widersprochen werden kann, welche durch Bildung erst evoziert werden. Bildung ist demnach *als* Widerspruch im doppelten semantischen Verständnis zu fassen.

((5)) Insofern bleibt ein für die kritische Bildungstheorie konstituierendes «Aber» präsent: Auf seinem Weg durch das Schulsystem wird das Subjekt in Erziehungs- und Bildungsprozessen nicht nur diszipliniert und in eine gesellschaftliche Ordnung integriert, sondern mit Kompetenzen ausgestattet, die sich nicht bloß funktional in die bestehende Wirklichkeit und kapitalistische (Re-)Produktionslogik einfügen (lassen). Es wird simultan befähigt, sich mittels Selbstdisziplinierung und Vernunftgebrauch nachträglich von der ihm auferlegten Herrschaft zu distanzieren und diese im Sinne der gebildeten Urteilsfähigkeit zurückblickend infrage zu stellen sowie womöglich zu transformieren (Bierbaum 2004: 192). So ist Schule für Heydorn zwar «Unterwerfung unter bestehende Herrschafts- und Klassenverhältnisse, aber nicht nur dies» (Heydorn 2004: 152).

((6)) Die Anerkennung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft impliziert nunmehr, dass Bildung auf eine kritische Selbstüberprüfung respektive *immanente Kritik* hin angelegt sein muss, um nicht nur Komplizin, sondern ebenso Dissidentin der gegebenen Herrschaftsverhältnisse zu werden, solange sie ihrem Ideal folgend die «Grenzen der Gegenwart zur menschlicheren Zukunft hin [zu] überschreiten» (ver-)sucht (Heydorn 1970: 8).

Differenzreflexivität als Dekonstruktion

((7)) In dem Fall, dass Bildungsprozesse einerseits auf individuelle sowie kollektive Mündigkeit und damit die Emanzipation von Herrschaftsverhältnissen abzielen, der Mensch andererseits als

mündig gilt, «wenn er sich der gesellschaftlichen Determination seiner selbst bewusst [...] und in der Lage ist, Wissen über die historisch-gesellschaftlichen Bedingungen zu entwickeln, diese zu kritisieren und gegebenenfalls Position gegen unterdrückende und diskriminierende Strukturen zu beziehen» (Borst 2011: 169), kann der Anspruch der kritischen Bildungstheorie nicht auf die ökonomische Dimension der Bildung – quasi als impliziter *Hauptwiderspruch von Bildung und Herrschaft* – begrenzt sein.

((8)) Nein, gegen eine solche Lesart wäre entschieden Widerspruch einzulegen, da sie die Spezifik der Ungleichheit erzeugenden Wirkungsweisen *intersektionaler Differenzordnungen* verkennt und damit die dialektische Pointe ihres eigenen Anspruchs unterläuft, weil sie *ableistische, heteronormative* oder *rassistische Macht- und Herrschaftsverhältnisse* rein als (nachrangige) Nebeneffekte der ökonomischen Strukturen behandelt. Ein kritischer Bildungsbegriff, der dieser Versuchung zur Vereindeutigung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen widersteht, hätte vielmehr ebenso die internalisierten Machtbeziehungen in ihrer sozialen Bedingtheit differenziert zu sehen, die – in Anlehnung an Michel Foucault und Judith Butler – das Feld *intelligibler Lebensweisen* qua *Subjektivierung* erschließen und begrenzen, ferner durch gouvernementale Selbstführungspraktiken kultivieren.

((9)) Kritische Bildungstheorie kann insofern durch *queere Subjekttheorien* herausgefordert werden: Jutta Hartmann (2024: 184) betont, dass es queere Theorien durch die *Dekonstruktion* von Differenzkategorien erlauben, naturalisierende und binäre Setzungen (etwa Mann/Frau; Hetero/Homo) als Effekte diskursiver Machtverhältnisse zu identifizieren. Schließlich lenken diese Theorieangebote den Fokus auf die soziale Machtförmigkeit von Diskursen. Sie problematisieren speziell jene normativen wie auch normalisierenden Setzungen, welche Geschlecht und Sexualität respektive verallgemeinert intersektionale Differenzordnungen als natürlich oder vorsozial gegeben voraussetzen.

((10)) Eines meiner zentralen Anliegen ist es, dass in einer dekonstruktiven Erweiterung der kritischen Bildungstheorie pädagogische *Diskurse*, schulische *Praktiken* wie auch institutionelle *Prozesse* und *Routinen* selbstkritisch dahin zu prüfen sind, inwieweit sie Mündigkeit als Potenzial menschlichen Zusammenlebens in Aussicht stellen und genau dies wiederum verfehlen, indem sie innere oder äußere Unfreiheit in Gestalt geschlossener Identitätskategorien (re-)produzieren. Eine *differenzreflexive Pädagogik* beschäftigt sich insofern auch mit diesen Praktiken, «also mit sich selbst: Sie befasst sich damit, wie pädagogisch Handelnde

Andere anders machen, wie sie Unterschiede wahrnehmen und woran Unterscheidungen festgemacht werden.» (Messerschmidt 2016: 166). Kontrastiv zum Subjektverständnis der kritischen Bildungstheorie meint dies, «das Subjekt weniger als Ausgangspunkt von Bildung zu wähen, es vielmehr verstärkt als deren Wirkung zu untersuchen» (Hartmann 2024: 189). Über die Dekonstruktion subjektivierender Normen der Anerkennung eröffnen sich zugleich neue Bildungspotenziale im Sinne von Kritik als Praxis der *Ent/Unterwerfung*. Ent/Unterwerfung als «Widerstand kann dabei vielfältige Formen annehmen. Er tritt gewöhnlich nicht als ‚große Weigerung‘ auf den Plan, sondern als Bruch mit gängigen Subjektivierungspraktiken, als alltägliche, stets erneuerte Unterbrechung» (Pongratz 2013: 171).

Weshalb der Begriff «Differenzreflexivität»?

((11)) Im Gegensatz zum Kompositum «differenzsensibel», das dem Begriff nach auf eine biologische oder psychologische Sensibilität – also Empfänglichkeit oder Wahrnehmungsfähigkeit – für Differenz verweist und diese Fähigkeit implizit essenzialisiert, sowie im Unterschied zum Terminus «diskriminierungskritisch», der mit dem rechtlichen Ausdruck der Benachteiligung operiert und den Schwerpunkt auf strukturell wirksame Ungleichbehandlungen legt, die – selbst dem erweiterten Verständnis *institutioneller Diskriminierung* (etwa nach Gomolla und Radtke) folgend – in pädagogischen Kontexten nicht immer eindeutig empirisch nachweisbar sind und in Vermittlungssituationen zudem häufig (unproduktive) Fragen nach der individuellen Un/Schuld von Akteur:innen evozieren (wenngleich es gerade um diese im Ansatz ja nicht gehen sollte), bevorzuge ich in Anlehnung an Messerschmidt (2016) den Begriff «Differenzreflexivität». Dieser rückt die erziehungswissenschaftliche Kernkategorie der «Reflexivität» ins Zentrum der Auseinandersetzung und bricht – auch im allgemeinen respektive physikalischen Wortsinn – semantisch ein Welt- und Selbstverhältnis auf, das auf die relationale Zurückwerfung bzw. -beugung der Welt auf das Individuum und vice versa verweist, womit er überaus anschlussfähig an den Bildungsbegriff ist.

Bildungsprozesse zwischen Stabilisierung und Transformation

((12)) Bezogen auf die empirische Operationalisierung von Bildungsprozessen halten Wisch-

mann und Jansen (2024) anhand biografieanalytischer Untersuchungen fest, dass «Bildungsprozesse, insbesondere unter Bedingungen sozialer Benachteiligung und im Angesicht struktureller Diskriminierung, [...] weniger stark als Transformationsprozesse verstanden werden [können], sondern eher als Stabilisierungsprozesse, die die (Wieder-)Herstellung der Handlungsfähigkeit ermöglichen können» (ebd.: 267). Für einen kritisch-dekonstruktiven Bildungsbegriff gilt somit Folgendes: Bei aller notwendiger Dekonstruktion von Differenzkategorien darf die Dialektik des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft als Prozess von Ent/Unterwerfung in Subjektivierungspraktiken nicht selbst verlassen werden, indem Bildung empirisch einseitig als Transformationsprozess gedeutet wird. Insofern ist im Sinne immanenter Kritik selbstkritisch anzumerken, dass eine Dekonstruktion von Differenzkategorien mit dem Ziel der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen in Bildungsprozessen – sei es initiiert durch biografische Krisen oder inspiriert durch pädagogische Irritationen – unter den heutigen Bedingungen wachsender globaler sozialer Ungleichheit nicht unreflektiert zu begrüßen ist. Ungeachtet des hiermit einhergehenden Risikos der *Reifizierung* von Identitätskategorien ist die Konsolidierung von Welt- und Selbstverhältnissen im Lebenslauf also nicht nur als Einschränkung von Freiheit zu interpretieren, sondern gemäß der Dialektik der Bildung und Paradoxie der Subjektivierung zugleich relevant für die Aufrechterhaltung von *Agency* – und damit letztlich für Formen von Widerspruch sowie Widerstand.

((13)) Mündigkeit bestünde demnach womöglich darin, situativ zu *balancieren* (Wischmann/Jansen 2024: 270), wann genau Transformation und wann die Stabilisierung von Welt- und Selbstverhältnissen im Lebenslauf als jeweils adäquates Mittel zur Aufrechterhaltung einer Form der Handlungsfähigkeit fungiert, die – frei nach Comenius – das «Potenzial zur Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten» birgt. In das Interesse einer kritisch-dekonstruktiven Differenzforschung, die Bildung nicht als einen Zustand, sondern als eine Subjektivierungspraxis der Ent/Unterwerfung versteht, rückt damit die jeweils empirisch zu beantwortende Frage, unter welchen sozialen Bedingungen sich Stabilisierung und/oder Transformation als Ausdruck von Kritik und/oder Affirmation erweisen.

Literatur

Bernhard, A., Rothermel, L. & Rühle, M. (2018).

Einleitung. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 11–23). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Bierbaum, H. (2004). Kritische Theorien des Subjekts (und) der Bildung. In L. A. Pongratz, W. Nieke & J. Masschelein (Hrsg.), *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik* (S. 181–201). Opladen: Leske + Budrich.

Borst, E. (2011). *Theorie der Bildung. Eine Einführung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hartmann, J. (2024). Queere Bildung – kritisch-dekonstruktive Perspektiven auf Geschlecht und Sexualität. In S. M. Baader, B. Hoffarth, B. Rendtorff & C. Thon (Hrsg.), *Erziehung und Bildung – geschlechtertheoretische Positionierungen* (S. 183–194). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Heydorn, H.-J. (1970). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Heydorn, H.-J. (2004). Zum Widerspruch im Bildungsprozess. In: Ders. *Studienausgabe*, Band 4 (S. 151–163). Wetzlar: Büchse der Pandora.

Hochschul-Bildungs-Report. (2022). *Hochschul-Bildungs-Report 2022*. Berlin: Stifterverband.

Klenk, F. C. (2025). Bildung in der post-heteronormativen Gesellschaft. In C. Bünger, C. Grabau, K. Jergus & M. Thuswald (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2025. Sexualität und Bildung. Gesellschaftskritische Einsätze* (S. 35–51). Weinheim: Beltz Juventa.

Messerschmidt, A. (2016). Differenzreflexive Kritik machtkonformer Bildung. In S. Müller & J. Mende (Hrsg.), *Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik* (S. 166–180). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Pongratz, L. A. (2013). *Unterbrechung. Studien zur kritischen Bildungstheorie*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Wischmann, A. & Jansen, M. (2024). Bildung als Balanceakt zwischen Transformation und Stabilisierung. In J. Lipkina, A. Epp & T. Fuchs (Hrsg.), *Bildung jenseits der Krise?* (S. 265–281). Opladen: Barbara Budrich.

Verfasser*in

Florian Cristóbal Klenk, Dr. phil.

Europa-Universität Flensburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Theorie der Bildung, des Lehrens und des Lernens

Bildung als Moment des Abbaus oder der Reproduktion von Diskriminierung? Zur Debatte um Diversitätssensibilität und Diskriminierungskritik

Merle Kondua und Constantin Wagner

1. Einleitung

((1)) Wir verfassen diesen Beitrag als Personen, die zwar den Anspruch haben, zu sozialer Ungleichheit und Bildung intersektional zu arbeiten, deren Expertisen aber vor allem im Bereich der Rassismuskritik (und teilweise in der Beschäftigung mit Geschlechterverhältnissen) zu verorten sind. Wir betonen dies, um unsere folgenden Einschätzungen zu kontextualisieren und darauf hinzuweisen, dass Erfahrungsexpert*innen und wissenschaftlich arbeitende Personen, die zu anderen Differenz- und Ungleichheitsdimensionen arbeiten, vielleicht zu anderen Einschätzungen kommen würden, selbst wenn sie aus gleicher disziplinärer Perspektive schreiben würden.

((2)) Wir verstehen Rassismuskritik als *eine* Form, ein Aspekt von Diskriminierungskritik und verstehen diskriminierungskritisches Arbeiten vor diesem Hintergrund als kollektives Projekt, in das unterschiedlich situierte Positionen und Expertisen einbezogen werden müssen. Eine disziplinäre Zugehörigkeit erscheint uns in diesem Rahmen weniger entscheidend als theoretische Rahmungen, politische Positionierungen und unterschiedliche Subjektpositionen, zumal ein diskriminierungskritisches Anliegen die Logik wissenschaftlicher Disziplinen u.E. ohnehin in Frage stellen sollte. Nichtsdestotrotz haben akademische Sozialisationen natürlich Einfluss auf Perspektiven: Wir schreiben als Personen, die auf unterschiedlichen Ebenen in der universitären Erziehungswissenschaft verortet sind.

((3)) Auch unsere eigenen Lehrangebote, die wir im Bereich der Diskriminierungskritik verorten, sind verwoben in epistemische Gewaltverhältnisse und hegemoniale Strukturen. Sowohl die von uns konzipierten Lehr-Lern-Settings als auch unsere Forschungsarbeiten verstehen wir als eingebettet in die bestehenden Machtverhältnisse der Institution Hochschule und des Bildungssystems. Die Reflexion dieses Umstands und unserer Rolle in der Vermittlung von diskriminierungskritischem

Wissen sehen wir dabei als wesentlich, um unserem Anspruch an Bildungsprozesse in Richtung diskriminierungskritischer (Selbst- und Welt-)Verhältnisse Rechnung zu tragen. In anderen Worten: Wir sind selbst Teil von Herrschaftsverhältnissen, durch sie limitiert und sehen uns folglich selbst nicht als außerhalb der Verhältnisse stehende Wissensgeber*innen, sondern als Co-Lernende beim Versuch, Diskriminierungsverhältnisse zu durchkreuzen (hooks 2023).

((4)) Im Folgenden wollen wir versuchen, die Debatte um „Diversitätssensibilität und Diskriminierungskritik“ im Kontext von Bildung zu differenzieren und argumentieren, dass diese Verbindung zwei zwar zusammenhängende, aber unterschiedlich gelagerte Debatten bzw. Ansätze beinhaltet. Wir gehen zunächst auf diversitätssensible Ansätze und Maßnahmen ein (Abschnitt 2) und profilieren dann diskriminierungskritische Ansätze im Verhältnis dazu (Abschnitt 3). Ein Fazit (Abschnitt 4) schließt den Text ab.

2. Diversitätssensibilität

((5)) Der Diskurs zu Diversitätssensibilität versucht, Vielfalt als gesellschaftliche Normalität zu benennen, weist sie aber auch immer wieder als Herausforderung aus, z.B. mit Blick auf Institutionen wie die Schule. Diversität und Heterogenität werden in der Erziehungswissenschaft seit etwa 15 Jahren vermehrt diskutiert (etwa mit Schwerpunkt auf Behinderung, Migration oder geschlechtliche Vielfalt). Diversitätssensibilität ist zu verstehen als Antwort und Reaktion auf Debatten und Forderungen in Bezug auf den Abbau von Vorurteilen und Stereotypen, zur Entwicklung von Interkultureller Kompetenz, zur Förderung von Inklusion und Chancengleichheit.

((6)) „Sensibilität“ verweist grundsätzlich auf Empfindung und Feinfühligkeit; der Begriff beschreibt einen Zustand bzw. ein Maß an Wahrnehmung bestimmter Reize. Durch eine Wertschätzung von Vielfalt soll ein neuer Blick entstehen, der die Verwertbarkeit von Differenzen als Ressource in den Fokus rückt. Die Frage, wie welche Differenzkategorien relevant werden bzw. worin soziale Ungleichheit wurzelt, steht in der Regel nicht im Fokus. Anders formuliert: Warum bestimmte Namen, Sprachen, Herkunft oder Körper als Reize wahrgenommen und als nicht der Normalität entsprechend konstruiert werden, wird häufig nicht thematisiert.

((7)) „Diversitätssensibilität bezeichnet die Fähigkeit unterschiedliche, (menschengemachte) Ungleichheitsstrukturen (...), die in unserer Gesellschaft wirkmächtig sind und die die Lebensrealität sowie Partizipationschancen von Menschen negativ beeinflussen, zu identifizieren und sich im pädagogischen Kontext, dafür einzusetzen, dass die Unterschiedlichkeit aller Gesellschaftsmitglieder als eine wertvolle Ressource und ein Potential für die Gesamtgesellschaft und die spezifischen pädagogischen Institutionen betrachtet wird.“ (Fereidooni 2020)

((8)) Forderungen nach diversitätssensibler Gestaltung politischer, schul-/ organisationsentwicklerischer und pädagogischer Prozesse gibt es bereits länger. Diversitätssensible Entwicklungen von Organisationen wurden implementiert und haben messbare Auswirkungen; praktische Beispiele wären z.B. eine gestiegene Sensibilität für Sprache bzw. diskriminierende Begriffe, Awareness-Teams bei Veranstaltungen, Übersetzung in Gebärdensprache oder Mehrsprachigkeit, barriereärmere Zugänge zu Räumen, etc. Ziel von Diversitätssensibilität ist es schließlich, Räume inklusiver zu gestalten und Vielfalt zu repräsentieren. In Bildungsinstitutionen sind häufig genutzte Konzepte Förderprogramme und Nachteilsausgleiche. Die (scheinbar universellen) Anforderungen, die Art und Weise des Arbeitens, der Wissensproduktion und -distribution bleibt dabei bestehen: Die Intervention ist eine Hilfestellung, die einzelnen Personen helfen soll, eine Passung herzustellen. Das Ziel ist es, (überspitzt formuliert) unterschiedliche Körper zu zeigen. Während das Bemühen, vielfältiger zu werden, durchaus authentisch sein kann, scheint es scheitern zu müssen (bzw. nur sehr begrenzt erfolgreich sein zu können), wenn Strukturen nicht verändert werden. Eine Diversifizierung (nicht nur) der Körper, sondern vor allen Dingen der Wissen- und Bildungsmöglichkeiten, findet kaum statt.

((9)) Diversitätssensibilität steht für die Bereitschaft, diversitätssensibel zu handeln, beinhaltet aber häufig keine Analyse von gesellschaftlichen Ordnungen und Normalitätskonzeptionen, z.B. in Bezug zu race, class und gender. Somit finden wesentliche Kritiken (und Praktiken) nicht statt, wie die Benennung bzw. Analyse von Weißsein und Maßnahmen zur Umgestaltung grundlegender Strukturen und Ordnungen. Es ist also davon auszugehen, dass durch diversitätssensible Maßnahmen Machtverhältnisse kaum in Frage gestellt werden müssen. Die diversitätssensible Gestaltung von Räumen ist als fortlaufender Prozess des *Aus-*

gleichs von Ungleichheit zu betrachten; Diskriminierungskritik fokussiert die *Hervorbringung* von Normalität, Differenz und Ungleichheit.

3. Diskriminierungskritik

((10)) Diskriminierung kann als historisch gewordenen, komplexes Phänomen verstanden werden, das auf institutionelle und organisatorische Strukturen, Praktiken sowie Ideologien und Diskurse verweist. Diskriminierungen sind Ausdruck von Herrschaft: „Wenn Diskriminierungen in einer Gesellschaft systematisch und über einen längeren Zeitraum von einer Gruppe, die ihre Interessen machtvoll durchsetzen kann, praktiziert werden, kann von systematisch ungleichen Machtverhältnissen gesprochen werden, also von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen.“ (Melter 2013, S. 99) Diese Herrschaftsverhältnisse beeinflussen als subjektivierende Zugehörigkeitsordnungen die Lebensläufe und -wege aller Personen. Diskriminierungskritik geht es folglich auch um die Umgestaltung von ungleichen Zugängen zu materiellen und ökonomischen Mitteln.

((11)) „Das Verständnis von Kritik in Bezug auf Diskriminierung und Herrschaft kann (...) in Forschung, Theorie und Praxis als eine analytische, theoretische und interventionsbezogene Herangehensweise und Praxis verstanden werden, die theoretisch und praktisch auf eine gerechtigkeitsorientierte Veränderung von Ideologien, Praxen und Verhältnissen hinsichtlich Zugangs-, Bildungs-, Bewegungs-, Kommunikations-, Anerkennungs-, Wohn- und Arbeitsmöglichkeiten abzielt.“ (Bliemetsrieder et al. 2016, S. 8) Es wird dabei von diskriminierungskritisch und nicht von antidiskriminatorisch gesprochen, weil eine komplette Abschaffung dieser Handlungspraxen und Gesellschaftsverhältnisse kaum möglich erscheint und um darauf hinzuweisen, dass es kein außerhalb von Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnissen gibt (Melter 2013, S. 100). Hier werden also andere Ansprüche formuliert als in Bezug auf Diversitätssensibilität: Einerseits größere (nicht nur der Nachteilsausgleich, sondern die Umgestaltung der Institutionen ist das Ziel), andererseits kleinere (Chancengleichheit erscheint als innerhalb des bestehenden Rahmens nicht realisierbar). Ein praktisches Beispiel in Bezug auf unsere Disziplin wäre es, die Frage zu stellen, welche Kompetenzen klassische Lehr-/Lernformen an den Hochschulen prüfen: Klausuren prüfen die Fähigkeit der Wiedergabe wissenschaftlichen Wissens unter Zeitdruck; Hausarbeiten prüfen (zumindest auch) die Kompetenz,

in beflissenem bildungssprachlichen Deutsch zu schreiben. Es erscheint fraglich, ob dies geeignete Prüfungsformate für die Kompetenzen, die es im sozialarbeiterisch-pädagogischen Feld braucht, sind (vgl. Kalpaka / Leiprecht 2023).

((12)) Diskriminierungskritik stellt das grundlegende Verständnis von Bildung in Frage und verweist darauf, dass eine diskriminierungsarme Praxis in einer Institution, die auf Selektion ausgelegt ist, kaum möglich scheint. Daraus resultieren teilweise radikale Forderungen. So fordert das Bridges-Kollektiv in seinem Manifest „Mauern niederreißen, Brücken bauen“ (2022, S.185): „(...) Keine Prüfungen mehr, keine Noten, keine Quantifizierung (...) Keine Privatisierung und Kommodifizierung von Wissen und von Lernräumen mehr. Keine Studienbeiträge, keine Gebühren, keine unbezahlte Arbeit, die sich als ‘passive’ Tätigkeit des ‘Studierens’ verbirgt. Keine rassistische und vergeschlechtlichte Arbeitsteilung mehr zwischen denjenigen, die die Universitäten leiten, denjenigen, die die Universitäten reinigen, und denjenigen, die an den Universitäten lernen. (...)“ Einige diskriminierungskritische Positionen formulieren (solche) programmatischen Forderungen, die wichtig erscheinen, aber pragmatisch nicht umzusetzen sind und so nur wenig konkrete Hilfestellungen bieten. In jedem Fall verweisen sie aber auf die Notwendigkeit einer grundlegenden Kritik. So formuliert Melter mit Bezug zu sozialarbeiterisch-pädagogischen Institutionen: „Diskriminierungs- und Rassismuskritik kann als Beobachtungs- und Analyseperspektive auf und für Institutionen und die eigene (Team-)Arbeit dienen. In diesem Sinn soll (...) gefragt werden: Was machen wir hier eigentlich? Welche Aufgaben, Funktionen entsprechend welcher Zielsetzungen und mit welchen Effekten führen wir aus? Wessen Aufträgen fühlen wir uns verpflichtet und wie gehen wir mit widersprüchlichen Anforderungen in einer von Rassismus, Sexismus strukturierten kapitalistischen Leistungsgesellschaft um?“ (Melter 2013, S. 106)

((13)) Als Modi der Diskriminierungskritik erscheinen Fragen, eine Öffnung von Räumen, Verlangsamung, Veränderung der Formen der Wissensproduktion und -distribution, Verwischung der Grenzen zwischen innerhalb und außerhalb der Institution, etc. Bei Veränderungsprozessen stellt sich aus diskriminierungskritischer Perspektive auch die Frage, wer lenkt bzw. nach *ownership*: Wird etwas vom Zentrum aus getan für marginalisierte Subjektpositionen oder gestalten marginalisierte Subjektpositionen (mit und um)?

4. Fazit / Ausblick

((14)) Häufig werden Diversitätssensibilität und Diskriminierungskritik als dasselbe verstanden. In unserer Positionierung haben wir versucht, zwischen diesen beiden Debatten zu differenzieren und herauszuarbeiten, dass Diskriminierungskritik eine Analyse und Umgestaltung der Strukturen einfordert, ohne fertige Lösungen anbieten zu können. Sie lädt stattdessen dazu ein, Modi der Diskriminierungskritik auszuprobieren.

Literatur

- Bliemetsrieder, Sandro / Gebrande, Julia / Jaeger, Arndt / Melter, Claus / Schäfferling, Stefan (2016): Bildungsgerechtigkeit und Diskriminierungskritik – zur Einführung, S. 7-18. In: dies.: Bildungsgerechtigkeit und Diskriminierungskritik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- BRIDGES Kollektiv (2022): Mauern niederreißen, Brücken bauen. Antirassistische feministische Bündnisse schaffen. Innerhalb, außerhalb und gegen Universitäten. Athen: FAC Press.
- Fereidooni, Karim (2020): Diversitätssensible Haltung und Kompetenz in der pädagogischen Arbeit, S. 4-11. In: Schwarzkopf Stiftung (Hg.): Educational Briefing 2020.
- Kalpaka, Annita / Leiprecht, Rudolf (2023): Exklusive Hochschule. Einblick in institutionelle Routinen rassistischer Unterscheidungen, S. 65-79. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Heft 43.
- Melter, Claus (2013): Kritische Soziale Arbeit in Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnissen – eine Skizze, S. 93-111. In: Spetsmann-Kunkel, Martin / Frieters-Reermann, Norbert (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Berlin u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Verfasser*in

Merle Kondua, M.A. und Constantin Wagner, Prof. Dr.; Institut für Erziehungswissenschaft, Johannes Gutenberg Universität Mainz

‘Complicity’ und ‘Accountable Spaces’ als Konzepte diskriminierungssensibler Bildung

Carolin Küppers

1 Einleitung

((1)) Wie lässt sich soziale Gerechtigkeit im Hochschulkontext vermitteln? Wie können Lernräume hier diskriminierungssensibel gestaltet werden? In diesem Diskussionsbeitrag widme ich mich diesen Fragen exemplarisch aus zwei Perspektiven.

((2)) Zunächst beschäftige ich mich damit, wie wir uns auch in Lernräumen stets mit unseren eigenen Erfahrungen mit Diskriminierung und Privilegierungen einbringen, und wie sich in diesem Kontext solidarisch mit von Diskriminierung Betroffenen (inter)agieren lässt. Eine Möglichkeit hierfür stellen die Konzepte des ‚Verbündet-Seins‘ oder der Kompliz*innenschaft dar, die ich kurz vorstellen möchte. In einem nächsten Schritt frage ich, wie Lernräume gestaltet werden können, so dass ein solidarischer Umgang mit den Diskriminierungserfahrungen von Teilnehmenden möglich wird? Dieser Frage widmen sich Bildner*innen aus der Social Justice Bildung schon länger.¹ Hier kursieren unter dem Stichwort der ‘Brave(r) Spaces’ unterschiedliche Überlegungen, wie Lernräume gestalten werden können, ohne gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse zu reproduzieren. Diesen Diskussionen möchte ich nachspüren, und abschließend die Weiterentwicklung der ‘Brave(r) Spaces’ zu ‘Accountable Spaces’ berücksichtigen.

2 Verbündet sein – als Kompliz*in handeln

((3)) «Wir sind immer mittendrin» schreibt Donna Haraway (1995: 103) in einem Interview und führt weiter aus:

Diese Tatsache sollten wir schätzen und als etwas nutzen, das uns neue Möglichkeiten eröffnet, statt zu versuchen, die Dinge streng zu reglementieren. Es ist sehr wichtig, die Dinge direkt anzugehen, ihre Komplexitäten aufzugreifen und sich die Kompetenzen anzueignen, die dafür nötig sind (ebd.).

Auch wenn Haraway sich hier auf die Wissensproduktion und deren Darstellung bezieht, lässt sich diese Überlegung hervorragend auf die verschiede-

nen Positioniertheiten, die in Lehr- und Lernsettings aufeinandertreffen, beziehen. Wir alle sind – auf unterschiedlichste Arten und Weisen – eingebunden in Strukturkategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Klasse, Nationalität, Sexualität, Alter etc., die unseren Zugang zu Ressourcen (materiell und ideell) und gesellschaftlicher Teilhabe regulieren. Intersektionale Überlegungen haben dabei gezeigt, dass keine dieser Kategorien für sich alleinsteht, sondern gerade im Zusammenspiel einen die gesellschaftlichen Machtverhältnisse mitkonstituierenden Effekt hat (Küppers 2014). Wir sind also stets intersektional verortet innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse und bringen die damit einhergehenden Erfahrungen von Diskriminierung und Privilegierung auch in Lernräume mit ein.

((4)) Aus einer Perspektive, die Diskriminierungssensibilität und soziale Gerechtigkeit zum Ziel hat, ergibt sich hieraus, dass es die Verantwortung derjenigen in der jeweils privilegierten Position sein muss, sich solidarisch mit Menschen zu verhalten, die von Diskriminierung betroffen sind. Dies ist ein leicht erklärtes Ziel, deren Umsetzung setzt allerdings mehr voraus als das bloße Vorhaben.

((5)) Häufig fällt in Diskussionen darüber, was man denn nun konkret tun kann, um aus privilegierter Perspektive gegen Diskriminierung aktiv zu werden, der Begriff des ‘Verbündet-Seins’, oder auf Englisch ‘Allyship’. Das Konzept kommt aus der Social Justice Bildung und beschäftigt sich damit, wie solidarische Bündnisarbeit im Kontext von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen aussehen kann. Unter Verbündeten oder Allies werden Angehörige einer privilegierten sozialen Gruppe verstanden, die ihren sozialen Status dazu nutzen, um sich gegen Ungerechtigkeiten gegenüber diskriminierten Gruppen, einzusetzen (Perko/Czollek (2014: 153). Es geht um ein positionierungssensibles Handeln zusammen mit Menschen, die wir mehrheitlich nicht persönlich kennen, deren Kampf gegen Diskriminierung wir aber unterstützen (Bönkost 2023; 161). Also darum, sich aktiv solidarisch und unterstützend zu verhalten, um der Diskriminierung ausgegrenzter Gruppen konsequent entgegenzuwirken. Im Zentrum steht dabei eine ethisch-politische Haltung, die allen Menschen Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ermöglichen möchte, ohne dass dies einen direkten eigenen Vorteil verspricht (Anzaldúa 2000: 476).

((6)) In Social Justice Trainings wurde zwar von Anfang an hervorgehoben, dass widerständiges Handeln zentral ist, für das Verbündet-Sein. Mittlerweile werden allerdings die Begriffe Verbündete oder Allies häufig auf eine oberflächliche Art und Weise gebraucht. Oft werden sie eher als

positive Selbstdarstellung beansprucht, ohne das eigene Handeln maßgeblich zu hinterfragen oder zu verändern (Bönkost 2023: 163). Aus diesem Grund wird das Konzept, bzw. zumindest dessen weit verbreitete Aneignung, kritisiert. Bspw. lehnt das antikapitalistische indigene Kollektiv *Indigenous Action* den Verbündeten-Begriff wegen dieser unzureichenden Umsetzung ab und fordern stattdessen 'Complicity' (Kompliz*innenschaft) ein (ebd.). Ein*e Kompliz*in ist *Indigenous Action* (2014) zufolge «a person who helps another commit a crime». Kompliz*innen sind also Menschen, die bereit sind Konfrontationen einzugehen und die damit einhergehenden Konsequenzen mitzutragen im Kampf um Gleichberechtigung und Befreiung. Damit geht es nicht mehr um singuläre Akte, sondern um alltägliche und konsequente Solidarität. Bezogen auf die Wissenschaft fordern *Indigenous Action* bspw. nicht nur einen Fokus auf das Verlernen von Marginalisierung und Diskriminierung zu legen. Stattdessen sollten Kompliz*innen Wege suchen, um Ressourcen und materielle Unterstützung für marginalisierte Gruppen nutzbar zu machen, auch wenn dies heißen kann, sich gegen die Interessen der eigenen Institution zu stellen. Ein*e intellektuelle*r Kompliz*in würde so gemeinsam mit, und nicht *für* andere, Strategien entwickeln, um Befreiungskämpfe voranzutreiben (ebd.).

3 Brave Spaces – Accountable Spaces

((7)) Wie können mit diesen Überlegungen nun konkret Lehr- und Lernsettings an der Hochschule gestaltet werden? Was für einen Raum benötigen wir, um hier über Diskriminierung und Privilegierung in einen solidarischen Austausch zu kommen?

((8)) Häufig wird als Antwort auf diese Frage die Forderung nach einem Safe(r) Space laut. Also nach einem Raum, in dem sich insbesondere marginalisierte und/oder diskriminierte Personen sicher und unterstützt fühlen und sich frei und offen austauschen können (Kokits/Thuswald 2015: 88). Diese Forderung ist nachvollziehbar und an sich wünschenswert, dennoch stellt sich die Frage, inwiefern wir in Lernräumen eine solche Sicherheit gewährleisten können oder ob ein solches Versprechen nicht falsche Erwartungen und Hoffnungen weckt. In einem so diversen und differenzierten Kontext wie Hochschule ist es schwierig, individuelle Verletzbarkeiten jederzeit und umfänglich zu überblicken. Lernen ist selten ein Prozess, in dem gar keine Fehler und damit einhergehende Verletzungen passieren. Auch lässt sich keine eindeutige Antwort finden, wer sich auf welcher Grundlage in

einem Seminar sicher fühlen kann und was Sicherheit hier für jede*n Einzelne*n bedeutet.

((9)) Diese Überlegungen aufgreifend entwickeln Brian Arao und Kristi Clemens (2013) das Konzept der 'Brave Spaces'. Sie gehen in ihrer eigenen Seminarpraxis der Frage nach, was eigentlich hinter der Forderung nach 'Safer Spaces' liege und stellen fest, dass hier häufig ein sich sicher fühlen mit sich wohlfühlen verwechselt würde. Nun finden aber Lernprozesse häufig am Rande der Komfortzone statt. Diskussionen über Machtverhältnisse können unangenehm sein und es kann schmerzhaft sein, sich die eigenen Privilegien bewusst zu machen (ebd. 139). Die Angst, Fehler zu machen, kann zusätzlich einschüchtern. Andererseits erleben von Diskriminierung Betroffene oft, dass ihre Erfahrungen nicht anerkannt werden (ebd. 140). Arao und Clemens stellen dem folgend fest, dass Lernräume Orte sind, in denen Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Positionierungen zusammenkommen, wodurch sich Verletzungen manchmal nicht verhindern lassen. Daraus folgern sie, dass es stattdessen die Bereitschaft und erprobte Formen brauche, um sich kollektiv und solidarisch mit solchen verletzenden Erfahrungen auseinanderzusetzen (Kokits/Thuswald 2015: 88). Brave Spaces sind somit keine konfliktfreien Räume, sondern Lernräume, in denen es Zeit und Raum gibt, um grundsätzliche Vorstellungen auszuhandeln. Bspw. was alle Teilnehmenden jeweils unter Begriffen wie 'Respekt' verstehen und was der Unterschied zwischen einem 'Angriff' und einer Herausforderung (challenge) ist (Arao/Clemens 2013: 146 ff.).²

((10)) Brave Spaces erfordern somit eine Sensibilität gegenüber gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ein Anerkennen, welche Auswirkungen (wiederholte) Diskriminierungserfahrungen für Betroffene haben. Auch wenn Teilnehmende hier aushalten sollten, dass sie sich ggf. nicht zu 100% einig werden, muss es stets auch darum gehen, verletzende Erfahrungen als solche anzuerkennen und zu versuchen, die jeweils andere Perspektive nachzuvollziehen. Lernprozesse können es erfordern, Risiken einzugehen, weshalb es notwendig ist, die Verantwortung für die Intention und die Konsequenzen der eigenen Aussagen zu übernehmen (ebd. 144). Dafür braucht es in erster Linie den Mut, eine solche Auseinandersetzung immer wieder aufs Neue zu führen.

((11)) Genau dies ist inzwischen in die Kritik geraten – nämlich, dass die Forderung nach 'Brave Spaces' den täglichen Mut nicht genügend berücksichtige, den marginalisierte Communities überall zeigen müssen, um alltäglich verbreitete Vorurteile, Diskriminierung und Mikroaggressionen in

der Gesellschaft zu navigieren (Ahenkorah 2020). Dies führe dazu, dass „brave spaces [...] provide little value to those who must carry their bravery into a space intended to support them and their lived experiences“ (ebd.).

Elise Ahenkorah (2020) führt stattdessen den Begriff der ‘Accountable Spaces’ ein:

Accountability means being responsible for yourself, your intentions, words, and actions. It means entering a space with good intentions, but understanding that aligning your intent with action is the true test of commitment (ebd.).

Verantwortung (accountability) ermögliche es, Lernräume gemeinsam zu gestalten und in Echtzeit während und nach der Veranstaltung Solidarität zu zeigen. Sie ermöglichen marginalisierten Gruppen und ihren Kompliz*innen, ihre gut gemeinten Intentionen auch mit den Auswirkungen ihrer Aussagen und Handlungen in Einklang zu bringen. Dies erfordert in erster Linie Raum für Aushandlungen, den die Seminarleitung während jedes Lernprozesses halten sollte, um gemeinsam zu überlegen und festzuhalten, was dies für alle bedeutet.

((12)) Auch wenn wir in der Diskussion nach wie vor nicht an dem Punkt sind, abschließend beantworten zu können, was nun einen diskriminierungssensiblen Lernraum in Gänze ausmacht, so sind die Impulse, die die Überlegungen zu ‘Brave’ und ‘Accountable Spaces’ einbringen meines Erachtens doch unglaublich wertvoll. Sie zeigen u. a., dass wir immer wieder überarbeiten und hinterfragen müssen, wie ein inklusiver und verantwortungsvoller Lernraum gestaltet werden kann, in dem radikale Vielfalt, gegenseitige Anerkennung und kontroverser Dialog möglich sind.

Anmerkungen

1 Social Justice ist eine Form des Aktivismus und eine politische Bewegung, deren Ziel es ist, Gesellschaft von einem ungerechten und ungleichen in einen gerechten und gleichberechtigten Zustand zu verändern. Der Trainingsansatz der Social Justice tritt dafür ein, dass alle Menschen den gleichen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen haben: zu materiellen, kulturellen, sozialen, institutionellen und politischen Bereichen (Czollek 2019). Da das Format dieses Beitrags keine tiefere Beschreibung zulässt, sei hier für den deutschsprachigen Raum auf die unterschiedlichsten Texte von Lea Czollek und Gudrun Perko sowie die Weiterbildungsangebote des Instituts Social Justice & Radical Diversity verwiesen (<https://institut-social-justice.org/>).

2 Gerade weil es unangenehm sein kann, die eigenen

Privilegien anzuerkennen, kann die Frage hilfreich sein, was mich gerade davon abhält, bestimmte meiner Grundannahmen zu hinterfragen (Arao/Clemens 2013: 146 f.).

Literatur

- Ahenkorah, E. (2020). Safe and brave spaces don’t work (and what you can do instead). Medium. <https://medium.com/@elise.k.ahen/safe-and-brave-spaces-dont-work-and-what-you-can-do-instead-f265aa339aff>
- Anzaldúa, G. E. (2000). Allies. In Adams, M. et al. (Eds.), *Readings for diversity and social justice: An anthology on racism, antisemitism, sexism, heterosexism, ableism, and classism* (S. 475-477). Routledge.
- Arao, B., & Clemens, K. (2013). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. In L. M. Landreman (Ed.), *The art of effective facilitation: Reflections from social justice educators* (S. 135–150). Stylus.
- Bönkost, J. (2023). Kritisch weiß sein. Eine Anleitung zum Mitmachen. Unrast.
- Czollek, L. C., et al. (2019). *Praxishandbuch Social Justice und Diversity: Theorien – Training – Methoden – Übungen*. Beltz/Juventa.
- Haraway, D. (1995). »Wir sind immer mittendrin« Ein Interview mit Donna Haraway. In D. Haraway, *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 98-122). Campus.
- Indigenous Action. (2014). *Accomplices not allies: Abolishing the ally industrial complex*. <https://www.indigenousaction.org/accomplices-not-allies-abolishing-the-ally-industrial-complex/>
- Kokits, M. J., & Thuswald, M. (2015). Gleich sicher? Sicher gleich? Konzeptionen (queer)feministischer Schutzräume. *Femina Politica*, 1, S. 83-93.
- Küppers, C. (2014, August 6). Intersektionalität. Gender Glossar/Gender Glossary. <https://www.gender-glossar.de/post/intersektionalitaet>
- Perko, G., & Czollek, L. C. (2014). Das Konzept des Verbündet-Seins im Social Justice als spezifische Form der Solidarität. In A. Broden & P. Mecheril (Eds.), *Solidarität in der Migrationsgesellschaft* (S. 153-166). transcript Verlag.

Verfasser*in

Carolin Küppers, Prof.in Dr.in
Technische Hochschule Köln

Critical Global Citizenship Education als transformationsorientierte Perspektive für diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung

Susanne Leitner

1. Situiertes Sprechen über Diversität und Diskriminierung

((1)) Zu Beginn meines Beitrags möchte ich betonen, dass ich mein Blicken auf und Sprechen über Diversität und Diskriminierungskritik dezidiert als situiert im Sinne von Donna Haraway (1988) verstehe. Es ist ein Sprechen als *weiß* gelesene cis-Frau, die am eigenen Leib keine Erfahrungen von Rassismus, BeHinderung oder sonstiger machtvoller VerÄnderung gemacht hat. Meine Perspektive ist daher eine von Privilegien und auch den damit einhergehenden Lücken in meinen Erfahrungshorizonten geprägte. Zudem ist sie durch meine generell in kolonialen Wissenssystemen gerahmte spezifische Bildungs- und Berufsbiographie beeinflusst. Mein Sprechen über Diversität und Diskriminierung ist daher von der Hoffnung geleitet, Lernprozesse, die aus der Beschäftigung mit Überlegungen, die insbesondere aus der Rassismuskritischen Migrationspädagogik und den decolonial studies sowie der Arbeit mit Menschen mit Diskriminierungs- und VerÄnderungserfahrungen stammen, so gut wie möglich als ally (vgl. Amjahid 2021) in meine Resonanzräume zu übertragen. Die Sonderpädagogik als Fach, das ich studiert habe und in dem zu lehren mein Arbeitsauftrag ist, betrachte ich als Disziplin, die ihre eigene Verstrickung mit (kolonialer) VerÄnderung noch nicht annähernd ausreichend reflektiert (vgl. Tißberger 2022). Zu erkennen, wo ich als Vertreterin eines Faches sowie als Individuum selbst von (epistemischer) Gewalt und Ungerechtigkeit profitiere und diese Privilegien zugunsten von mehr sozialer und epistemischer Gerechtigkeit abzugeben, ist ein fehleranfälliger Lernprozess. Zu meiner Hoffnung gehört auch, an den Stellen offen für Kritik zu bleiben, an denen mir dies nicht gelungen ist.

2. Prämissen zu Diversität und diskriminierungskritischer Wissenschaft

((2)) Diversität verstehe ich nicht (nur) als Realität, die gegeben ist, sondern insbesondere als eine, die gesellschaftlich hergestellt und performt wird. Bildungsinstitutionen wie die Schule sind in diesem Sinne nicht nur aufgefordert, auf Diversität zu reagieren, also etwa einen sensiblen Umgang mit bereits verÄnderten jungen Menschen zu finden. Vielmehr betrachte ich Schule als Akteurin, die aktiv zur Herstellung von Diversität beiträgt, indem sie etwa Differenzen markiert und ihnen Bedeutung zuweist (vgl. Böhmer & Leitner i.E.).

((3)) Anders als Kolleg*innen, die eine Trennung zwischen Wissenschaft und (politischer) Positionierung einfordern und das Ideal von Wissenschaft noch immer (oder wieder vermehrt) als neutral ansehen, vertrete ich dezidiert die Auffassung, dass Wissenschaft, und insbesondere Sozialwissenschaft, die sich mit Diversität und Diskriminierung beschäftigt, immer politisch und eine Negation dessen als (unreflektierte) Affirmation von Hegemonieverhältnissen zu deuten ist (vgl. Kourabas 2020).

3. Bildungsperspektive zur Transformation: Critical Global Citizenship Education

((4)) Nachfolgend wird das Konzept der Critical Global Citizenship Education als Bildungsperspektive vorgestellt, die in der Tradition dekolonialer und machtkritischer Diskurse stehend einen Ausgangspunkt für kritische Reflexivität und Transformation in diskriminierungskritischen Bildungsprozessen bietet. Unter Global Citizenship Education (GCE) kann zunächst die Bildung von *global citizens* verstanden werden (vgl. UNESCO 2025). Diese sollen sich der globalen Vernetztheit der Welt bewusst und in der Lage sein, in Frieden miteinander leben zu können.

((5)) *Critical Global Citizenship Education* (CGCE) bedeutet nach Andreotti (2014) – im Unterschied zu neoliberalen und individualisierenden Ansätzen, die sie Soft Global Citizenship nennt –, dass globale Ungleichheiten und historisch gewachsene Machtstrukturen gezielt als Ursache für soziale Ungerechtigkeit erkannt und aus der Haltung einer solidarischen Verantwortung heraus adressiert werden. ((6)) Nach Torres und Bosio (2020) geht es dabei zunächst darum, kritisch zu hinterfragen, wie kolonial etablierte Praxen von

Ausbeutung und Unterdrückung noch heute fortwirken – und was meine eigene Positioniertheit in diesem Gefüge bedeutet. Diese Analyseperspektive manifestiert sich beispielsweise in einer kritischen Lesefähigkeit von Machtverhältnissen, wie sie Steyn und Vanyoro (2023) als Critical Diversity Literay (CDL) konzeptualisieren. Dabei definieren sie zehn Dimensionen, wie das Hinterfragen von struktureller Ungleichheit, die Fähigkeit zur kritischen Analyse hegemonialen Wissens, ein historisches Bewusstsein für Unterdrückungssysteme, die Dekonstruktion normativer Vorstellungen und eine Verpflichtung zu sozialer Gerechtigkeit u.a., die dabei helfen, Macht- und Diskriminierungsmechanismen bewusst zu machen. CDL steht in Verbindung mit dem von G. C. Spivak (vgl. Spivak, Colpani, & Mascath, 2022) geprägten Ansatz des Unlearnings, also der bewussten Distanznahme von scheinbar Selbstverständlichem.

((7)) CGCE erfordert also eine machtkritische Selbstreflexivität, bleibt dabei aber nicht stehen, sondern verfolgt auch ein an globaler sozialer Gerechtigkeit ausgerichtetes strukturelles Veränderungsinteresse. Pashby, Stein und Andreotti (2020) sprechen davon “to unsettle the hegemonic categories that normalise an inherently unequal status quo held up by a modern/colonial imaginary” (S.154). Damit ist CGCE anschlussfähig an Kritische Pädagogik im Sinne Paolo Freires (vgl. McLaren und Bosio 2022). Inspiriert von marxistischer Kapitalismuskritik regt CGCE zum Handeln und zur solidarischen Transformation von Gesellschaften hin zu mehr sozialer Gerechtigkeit an (vgl. Giroux und Bosio 2021). CGCE ist also eine erklärtermaßen nicht-neutrale Pädagogik, die eine Stimme im öffentlichen Raum beansprucht. Giroux und Bosio (2021) bezeichnen CGCE als einen handlungsorientierten „sense of radical humanism that comprehends social and environmental justice beyond national boundaries“ (S.5).

4. Conclusio: Das Potential von Critical Global Citizenship Education auf diskriminierungskritische Bildungsprozesse

((8)) Neben Implikationen für Forschung, die nach einem kritischen Verständnis nicht neutral und sauber sein kann oder will (Baquero Torres & Leitner 2024), lässt sich CGCE direkt auf pädagogisches Handeln in Bildungssettings anwenden.

((9)) So kann die **Analyseperspektive** von CGCE zum Professionalisierungsverständnis von Pädagog*innen beitragen. Auf personaler und or-

ganisationskultureller Ebene kann CDL als analytische Linse dienen, durch die die Wirkmächtigkeit kolonialer und globaler Macht- und Ungleichheitsverhältnisse im pädagogischen Handeln reflektierbar werden. Dies gilt einerseits auf mit Blick darauf, wie (professionelle) Beziehungsdynamiken (im Kollegium und in Bezug auf Adressat*innen) durch gesellschaftlich tradierte und aufrecht erhaltenen Differenzlinien überformt werden. Zum anderen kann CDL den Blick darauf schärfen, wie Bildungsinhalte kolonial geprägt sind und in welchem Verhältnis sie zu gesellschaftlichen Positionierungen (den je eigenen und denen der Adressat*innen) stehen, welche Selbstverständlichkeiten sie stillschweigend voraussetzen, welche Perspektiven sie zulassen und legitimieren und welche nicht (vgl. Leitner & Albers 2025).

((10)) Der **transformatorische** Aspekt von CGCE kann zudem in allen Arten von Bildungsangeboten zum Tragen kommen. Hier bestehen zahlreiche Anknüpfungspunkte, etwa zu kritischer Kulturarbeit (vgl. Treptow 2021), im Unterricht (vgl. Leitner i.V.) und auch schon beim Erkunden von und Nachdenken über Welt in der Kita. So möchte ich meinen Beitrag schließen mit einem von der südafrikanischen Psychologin Joan Hardman (2024, S. 31) in Cape Town fotografierten Graffiti, dem sie die programmatische Überschrift „Pedagogical Content in the Twenty-first Century“ gegeben hat:

*„Plant trees
Save seas
Punch Nazis and
Decolonise epistemologies“*

Literatur

- Amjahid, M. (2021). Der weisse Fleck. Eine Anleitung zum antirassistischen Denken (3. Aufl.). Piper.
- Andreotti, V. (2014). Soft versus Critical Global Citizenship Education. In S. McCloskey (Hrsg.), *Development Education in Policy and Practice* (21-31). Palgrave Macmillan UK.
- Baquero Torres, P. & Leitner, S. (2024). Migration, Diskriminierung und ESENT. Ein Plädoyer für durchque(e)rende Forschungszugänge. In *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE* 6, S. 196-208, DOI: 10.25656/01:30047; 10.35468/6103-13
- Böhmer, A. & Leitner, S. (i.E.). Heterogenität und Differenz im Bildungssystem: Eine kritische

- Betrachtung professionsbezogener Unterscheidungen am Beispiel eines sonderpädagogischen Förderschwerpunkts. In S. Baumann (Hrsg.). Heterogenität multiperspektivisch reflektieren. Heterogenität, Reflexion und Multiperspektivität in institutionalisierten Bildungskontexten.
- Giroux, H. & Bosio, E. (2021). Critical Pedagogy and Global Citizenship Education. In E. Bosio (Hrsg.), *Conversations on Global Citizenship Education. Perspectives on Research, Teaching, and Learning in Higher Education*. (3-10) Routledge
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hardman, J. (2024). A Cultural-Historical Approach Towards Pedagogical Transitions. *Transitions in Post-Apartheid South Africa*. Bloomsbury
- Kourabas, V. (2020). Rassismuskritik in umkämpften Zeiten. Zur Produktivität des aktuellen Normativitätsvorwurfs an machtkritische Forschung. In Bücken, S., Streicher, N., Velho, A., & Mecheril, P. (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik* (S. 213-232). Springer
- Leitner, S. & Albers, S. (2025). Hier bin ich Mensch, hier darf ich sein“. Beheimatetsein und kritische Distanznahme als Aspekte diskriminierungskritischer Lehrer*innenbildung. In W. Meixner & E. Yildiz (Hrsg.), *Heimat sind wir! Mehr- und weltheimische Perspektiven in der postmigrantischen Gesellschaft* (163-180). Transcript Verlag
- Leitner, S. (i.V.). Critical Global Citizenship als Perspektive zur kritischen Reflexion und Transformation von Migrationsveränderung in (schulischen) Bildungssettings. In Schahrzad, S.; Kunz, Th. & Ottersbach, M. (Hrsg.): *Umkämpftes 'Wir' - Prekäre Zugehörigkeiten in der (Post-)Migrationsgesellschaft* (erscheint bei Kohlhammer, Stuttgart).
- McLaren, P. & Bosio, E. (2022), 'Revolutionary critical pedagogy and critical global citizenship education: A conversation with Peter McLaren', *Citizenship Teaching & Learning*, 17:2, pp. 165-81, https://doi.org/10.1386/ctl_00089_1
- Pashby, K; da Costa, M; Stein, Sh. & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. In *Comparative Education*, 56:2, 144-164, DOI: 10.1080/03050068.2020.1723352
- Spivak, Gayatri Chakravorty; Colpani, Gianmaria & Mascath, Jamila (2022). Epistemic daring: an interview with Gayatri Chakravorty Spivak. In *POSTCOLONIAL STUDIES* 25 (1), 136-141. <https://doi.org/10.1080/13688790.2022.2030600>
- Steyn, M. & Vanyoro, K. (2023). Critical Diversity Literacy: A framework for multicultural citizenship education. In *Education, Citizenship and Social Justice*, 0(0), S. 1-17. <https://doi.org/10.1177/17461979231178520>
- Tißberger, M. (2022): "Not quite / not white". Eine Critical Whiteness-Perspektive auf die Rehabilitationspädagogik. In Leitner, S. & Thümmel, R. (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik*. (S. 24-43). Weinheim, Basel: Beltz
- Torres C.A., & Bosio, E. (2020). Global Citizenship Education at the crossroads: globalization, global commons, common good and critical consciousness. *Prospects*, 48, pp. 99-113. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-019-09458-w>
- Treptow, R. (2001). *Kultur und Soziale Arbeit*. Votum Verlag.
- UNESCO (2025). What you need to know about global citizenship education. Online: <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>, 03.05.2025

Verfasserin

Susanne Leitner, Jun.Prof'in, Dr.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

(Super-)Diversity and discrimination in the education systems of migrant societies: perspectives on childhood(s) and inequality

Anna Cornelia Reinhardt

((1)) Diversity-sensitive and anti-discriminatory education can only be adequately defined – whether in social scientific research or in (social-)pedagogical practice – by taking into account the interdependencies between social structures, institutional contexts (of socialization), and the configuration of individual lifeworlds. Two aspects would appear to be crucial for a sociologically informed understanding of (super-)diversity and discrimination in the education systems of migrant societies: firstly, the dynamics of change specific to migration that have led to a profound pluralization and diversification of social relations (cf. El-Mafaalani 2022, p. 140). This transformation affects both the functional systems of society as well as the course of individual lives, with particular relevance for the stages of childhood and adolescence. Secondly, the persistence of social (educational) inequality in migrant societies, which can be understood as the ‘experience of unequal treatment that is enacted by society, anchored in our institutions, and structurally perpetuated’ (cf. Gomolla, 2017, p. 142, own translation).

1. Superdiverse childhoods in unjust migrant societies

((2)) ‘Our society is unjust, [...] unfair to children. And that is nothing new.’ (El-Mafaalani 2021, p. 9, own translation). The persistence of inequality and power relations as well as structural disadvantages in educational institutions and the related dynamics of (re-)producing discrimination and educational inequality in the context of migration – and the associated systematic discrimination based on socio-economic background – are among the best-documented findings within the body of research on social inequality. These disparities contradict the meritocratic principles upheld by modern societies and raise fundamental questions on opportunities for participation in migrant societies.

1.1 (Educational) Inequality in a migration society

((3)) From the sociological standpoint, educational inequality must be understood as multidimensional: it not only concerns access to formal secondary school qualifications (Emmerich/Hormel 2017) but also levels of recognition (Honneth 1994), opportunities to participate, and formal, non-formal, and informal levels of involvement in schooling. Attempts to explain educational inequality vary considerably. In addition to self-selection, family decisions on education or the influence of the social milieu, more recent research places particular emphasis on the significance of institutional discrimination. From this perspective, educational inequality is not primarily linked to the behaviour of schoolchildren and their parents but is thought to be generated structurally – through rules, routines, and the logics of decision-making within the school system (cf. also Gomolla/Radtke, 2009). Discrimination can thus be understood as a phenomenon of societal structures that comes into effect at interactional, institutional, and symbolic levels (cf. Scherr, 2017, p. 40).

1.2 Superdiversity and childhood(s)

((4)) The (re-)production of unequal relations in migrant societies comes up against a social reality that has undergone a profound transformation and become increasingly pluralized in recent decades. Demographic shifts, such as an aging population, in conjunction with changes caused by migration have led to an ongoing increase in ethnic, cultural, and linguistic diversity. Simultaneously, the percentage of the populace with a ‘migration background’ has risen continually (see also Destatis, 2025), which is particularly evident in younger age cohorts.

((5)) In many regions of Germany, more than a third of children are growing up with a migration background; in West German cities they make up over 50% of the population in parts (see El-Mafaalani, 2022).

((6)) Childhoods and the associated educational institutions are thus markedly affected by societal pluralization – be it in terms of language, religion, family structures, or social conditions etc. Sociological categories of difference, such as ‘migration background’ or ‘history of immigration’ therefore fall short analytically by failing to capture the actual complexity of children’s lived experience from multiple perspectives.

((7)) It is at this point that the concept of superdiversity comes to bear, which was formulated by

Vertovec (2024) as a response to the empirically inadequate reduction of the sense of belonging in the context of migration to simply one of ethnicity or citizenship. It posits that within presumed homogeneous groups, such as children of migrant descent, there is a high level of internal differentiation that arises from the simultaneous impacts of multiple dimensions of difference, from residency status, migration experience, linguistic competency, educational background, family configurations to gender and socio-economic status among others.

((8)) Superdiversity thus not only describes a quantitative increase in diversity but also refers to new, overlapping social configurations that can no longer be adequately represented by conventional categories of difference. For social scientific inquiry, this means that childhoods and educational institutions are increasingly shaped by superdiverse structures, which on the one hand must be empirically documented and on the other hand shifts the focus of analyses to new patterns of differentiation and complex social formations (see Vertovec, 2024, p. 24). The simultaneity of structural discrimination and social diversification outlined here poses a significant challenge for education systems that strive to be anti-discriminatory and sensitive to diversity.

2. Perspectives for diversity-sensitive and anti-discriminatory education in the context of superdiverse childhoods

((9)) Against the background of these processes of profound social transformation, superdiverse childhoods, and persistent inequalities, the question arises as to how education can be theoretically, methodically, and practically framed in a way that incorporates critical awareness of discrimination and sensitivity to social diversity. Particular attention needs to be given to the institutional conditions that underpin our education systems as well as such issues as professionalism, constructs of difference, and how different groups are addressed.

((10)) Diversity-sensitive and intersectional approaches take this social transformation into account conceptually by understanding diversity as the norm and critically questioning dominant orders of (cf. Georgi, 2018, p. 61). Based on this understanding, further analysis of both discursive and institutional power structures, and the (re-)production of difference in a migrant society is essential. By doing so, we can reconstruct the concurrence of

various categories of difference relevant to inequality and how they influence each other (Riegel 2018).

((11)) ‘Under the primacy of diversity’ (Mecheril/Plöber, 2018, p. 287, own translation), it is important at the same time not to confuse the acknowledgement of differences with equalization (cf. Leiprecht, 2011, p. 37). Imperative is to promote the deconstruction of power relations and orders of belonging as well as a reflexive approach to categories and lines of difference in research, pedagogical practice, and at the institutional level (cf. Reinhardt 2024, p. 964).

((12)) In this way, we can strive for an integrative understanding of critical-reflexive diversity and social difference. How people are addressed within our education systems should thus no longer be exclusively determined by the ‘othering’ of migrants. Instead, differentiated perspectives have to be developed on the basis of an inclusive concept of a migrant society. What this means is an inclusive view of all persons– i.e., all people must be seen as potential recipients of educational offers – in conjunction with social transformation processes and the complexity of sociality. A critical review of scientific and pedagogical practice in the context of the dominant society, including how they position themselves, institutional (power) structures and collective principles of society that influence education.

((13)) Educational work requires an awareness of superdiverse social contexts, especially when it comes to children and adolescents, and an intersectional outlook that not only takes differences related to migration into account but also other categories of difference, such as social background, gender, religion, disability, and their symbolic interdependencies. It is not simply about ‘managing’ diversity but explicitly thematizing power relations, structural inequalities and exclusion, and to apply them to pedagogical theory and practice.

((14)) The goal is an integrative understanding of education that strengthens social justice, facilitates participation, and dismantles structural discrimination – and ultimately assumes a critical position towards racism and power. This can be achieved within in the education system by integrating relevant perspectives into the curricula and development of schools as well as through a critical analysis of the institutional logics of schools that often cement social inequality instead of dismantling it, as demonstrated by the theory of institutional discrimination (Gomolla/Radtke, 2009).

((15)) In conclusion it can be observed that anti-discriminatory and diversity-sensitive educa-

tion in migrant societies requires places of education like schools to be developed in such a way that they foster social justice, reduce institutional power imbalances, and facilitate the participation of all children and adolescents. To achieve this, we require sociological research that does justice to the complexity of social reality and the new configurations of superdiverse childhoods in an unjust migrant society – and that self-critically examines its own cognitive interests and situatedness through reflexive methodology. Furthermore, pedagogical approaches and education policies are required that consistently take into account the interdependencies between social structures, institutional contexts (of socialization) and individual lifeworlds.

Literatur

- Destatis (2025): Migration und Integration, https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html?templateQueryString=migrationshintergrund [Zugriff: 23.05.2025]
- El-Mafaalani, A. (2021): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft ihr Bildungssystem und seine Zukunft, Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag.
- El-Mafaalani, A. (2022): Das Integrationsparadox: Wandlungsdynamiken, Konfliktlinien und Krisenerscheinungen in der superdiversen Klassengesellschaft, *Leviathan*, 50. Jg., Sonderband 39/2022, S. 139–157.
- Emmerich, M./ Hormel, U. (2017): Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, I./ Kuhn, M./ Machold, C. (Hrsg.): *Differenz—Ungleichheit—Erziehungswissenschaft*, Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 103–121.
- Georgi, V. B. (2018): Diversity. In: Gogolin, I./ Georgi, V. B./ Krüger-Potratz, M./ Lengyel, D. / Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 61–66.
- Gomolla, M. (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, A./El-Mafaalani, A./Yüksel, G. (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden, S. 133–156.
- Gomolla, M./ Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honneth, A. (1994): *Kampf um Anerkennung*. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Leiprecht, R. (2011): Einleitung. In: Leiprecht, R. (Hrsg.): *Diversitätsbewusste soziale Arbeit*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 7–11.
- Mecheril, P./ Plößer, M. (2018): Diversity und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H./ Trepow, R./ Ziegler, H. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 6., überarbeitete Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 283–292.
- Riegel, C. (2018): Intersektionalität. Eine kritisch-reflexive Perspektive für die sozialpädagogische Praxis in der Migrationsgesellschaft. In: Blank, B./ Gögercin, S./ Sauer, K. E./ Schramkowski, B. (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder*, Wiesbaden: Springer VS, S. 221–232.
- Reinhardt, A. C. (2024): Soziale Arbeit und Anti-Diskriminierung. In: Scherr, A./ Reinhardt, A. C./ El-Mafaalani, A. (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 955–977.
- Scherr, A. 2017. Soziologische Diskriminierungsforschung. In: Scherr, A./ El-Mafaalani, A./ Yüksel, G. (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*, Hrsg. Albert Scherr, El-Mafaalani und Gökçen Yüksel, Wiesbaden: Springer VS, 39–58.
- Vertovec, S. (2024): *Superdiversität. Migration und soziale Komplexität*, Berlin: Suhrkamp.

Verfasserin

Anna Cornelia Reinhardt, Dr.ⁱⁿ

Technische Universität Dortmund, Institut für Soziologie, Arbeitsbereich Migrations- und Bildungssoziologie.

Diskriminierungskritische und diversitätssensible Bildung

Emine-Gökçen Yüksel

1 Bildung als sozialer Platzanweiser

((1)) Es ist hinreichend untersucht, gesellschaftspolitisch diskutiert und empirisch bestätigt worden: Das Bildungssystem erfüllt nicht das meritokratische Versprechen: es ist nicht die individuelle Leistung, die den Bildungserfolg bestimmt. Der Bildungserfolg von Kindern hängt maßgeblich von der sozioökonomischen Lage ihrer Familien und dem Bildungsstand der Eltern ab (Kracke et al. 2024, S. 1). Armutsbetroffene Kinder – insbesondere mit Migrations- oder Fluchtgeschichte – werden besonders benachteiligt (Krempkow 2022, S. 16).

((2)) Mechanismen der Diskriminierung, wie beispielsweise das untersuchte Phänomen der ungleichen Bewertungen bei gleichen Leistungen, sind kein individuelles Fehlverhalten einzelner Lehrkräfte (Nennstiel und Gilgen 2024, S.14). Vielmehr sind sie ein Ausdruck struktureller Selektionslogiken, die tief in den Routinen, Lehrplänen und Bewertungssystemen von Schule verankert sind. Bildung wirkt somit sozial selektiv, indem bestimmte Gruppenzugehörigkeiten und Differenzmerkmale explizit durch Leistungsentscheidungen oder implizit durch schulische Normalitätsvorstellungen wirksam gemacht werden.

((3)) Soziale Positionen und/oder Zugehörigkeiten zu Gruppen aufgrund von angenommenen oder tatsächlichen Merkmalen, werden in unterschiedlichen Bildungsentscheidungen relevant. In Bewertungen, Übergangsempfehlungen und pädagogischen Erwartungssituationen werden bestimmten sozialen Lagen und Differenzkategorien – bewusst oder unbewusst – Bedeutung und Wirksamkeit zugeschrieben. So wirken Bildungseinrichtungen an der Herstellung einer bestimmten gesellschaftlichen Ordnung mit und fungieren geradezu als soziale Platzanweiser.

2 Diskriminierung im und durch das Bildungssystem

((4)) Bildung in demokratischen und pluralistischen Gesellschaften ist mit dem Anspruch verbunden, grundsätzlich allen Menschen gleichermaßen offen zu stehen. Dieser Anspruch trifft jedoch auf

eine Realität, in der Bildungsprozesse und -biografien stark von der sozialen Position von Kindern und Jugendlichen sowie vom Bildungsstand und dem Einkommen ihrer Eltern abhängig sind. Bildungsinstitutionen gelten spätestens seit den Schulleistungsstudien PISA und IGLU weder als chancengerecht noch als inklusiv (Klemm 2021, S. 6 ff.) Dennoch werden in öffentlichen und politischen Diskursen wiederkehrend bestimmte Kollektivgruppen als verantwortlich für das schlechte Abschneiden in Schulleistungsstudien identifiziert und verantwortlich gemacht.

((5)) Die amtierende Bildungsministerin hat im Juni 2025 eine Obergrenze für Kinder mit Migrationshintergrund in Schulklassen als „denkbares Modell“ bezeichnet und damit ein diskursives Framing gewählt, das Differenzkategorien wie Migrationsgeschichte pauschalisierend adressiert, ohne die zugrunde liegenden strukturellen Ungleichheiten differenziert in den Blick zu nehmen (Tageschau, 4. Juli 2025).

((6)) So zeigt sich etwa durch die NADiRa-Studie, dass nicht alle „Migrantenkinder“ gleichermaßen benachteiligt sind, sondern vor allem als nicht-weiß wahrgenommene, also rassifizierte Kinder und Jugendliche (DeZIM 2020). Auch sind soziale Differenzkategorien wie Behinderung, Geschlecht und im Besonderen die soziale Position von Kindern und Jugendlichen entscheidend für die Frage, wer tatsächlich von Diskriminierung, sozialer Ausgrenzung und Benachteiligung betroffen ist – und zwar auf struktureller, institutioneller und interaktionaler Ebene.

((7)) Wie stark diese strukturellen Ungleichheiten in Bildungskarrieren wirksam sind, zeigen empirische Daten wie die des Chancenmonitors: So liegt die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, bei einem Kind mit einem alleinerziehenden Elternteil ohne Abitur aus dem untersten Einkommensviertel und mit Migrationshintergrund bei 21,5 Prozent. Bei einem Kind, mit zwei Elternteilen mit Abitur und ohne Migrationshintergrund liegt die Wahrscheinlichkeit bei 80,3 Prozent (Wößmann et al., 2023).

((8)) Diese signifikanten Unterschiede in Bezug auf Chancengleichheit lassen sich nicht durch individuelle Merkmale erklären, sondern weisen auf tief verankerte Ungleichheitsstrukturen im Bildungssystem hin.

3 Grenzen interkultureller Pädagogik

((9)) Über Jahre hinweg war die interkulturelle Pädagogik ein dominierender Ansatz im Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt im Bildungssystem.

Seit Ende der 1990er Jahre wird sie jedoch in den Sozial- und Erziehungswissenschaften zunehmend kritisch diskutiert. Ein zentraler Vorwurf lautet, dass interkulturelle Ansätze soziale Ungleichheitslagen auf vermeintlich ethnische oder kulturelle Unterschiede begrenze und dabei andere relevante Differenzdimensionen wie Klasse, Geschlecht oder Behinderung systematisch ausblende (Hamburger, 2018). Damit reproduzieren sie jene kulturalisierende Deutungsmuster, die sie eigentlich überwinden wollten.

4 Notwendigkeit diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Bildung

((10)) Im Gegensatz zu interkulturellen Perspektiven verengen diversitätssensible Ansätze gesellschaftliche Vielfalt nicht auf Kultur oder ethnische Zugehörigkeit. Vielmehr wird Diversität als eine Vielzahl von Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien verstanden, etwa Geschlecht/Gender, soziale Herkunft/Milieu oder Behinderung (Mecheril und Plöcker 2018, S. 283).

((11)) Diversitätsbewusste Perspektiven richten den Blick zudem auf die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen bestimmte Differenzen als selbstverständlich gelten und damit Machtverhältnisse stabilisieren. So formuliert Leiprecht (2018, S. 211):

„Diversitätsbewusste Perspektiven (...) befassen sich mit der Frage, unter welchen Voraussetzungen und in welchen Verhältnissen sich welche Konstruktionen als eine Art Allgemeinwissen durchsetzen, ob und in welcher Weise bestimmte Interessen und Strukturen damit verbunden sind und welche Folgen dies hat.“

((12)) Diversitätssensible Perspektiven gehen daher davon aus, dass soziale Differenzen nicht neutral sind, sondern Ausdruck einer machtvollen Differenzordnung. Diese ist mit ungleichen Teilhabechancen, sozialer Ausgrenzung und Diskriminierung verbunden (Mecheril und Plöcker 2018, S. 286). Entsprechend reicht es nicht aus, Unterschiede lediglich zu benennen oder anzuerkennen. Aus machtkritischer Sicht muss vielmehr gefragt werden, wie und warum bestimmte Differenzlinien in Bildungskontexten relevant gemacht werden – etwa durch Lehrpläne, Curricula, Bewertungssysteme oder institutionelle Routinen. In diesem Verständnis überschneiden sich diversitätssensible und diskriminierungskritische Perspektiven: Sie teilen

die Forderung, Bildungsinstitutionen in ihrer strukturellen Wirkmächtigkeit zu analysieren und Ausschlüsse gezielt sichtbar zu machen.

((13)) Diversitätssensible Perspektiven ermöglichen nicht nur die Identifikation sozialer Differenzkategorien, sondern stellen aus machtkritischer Sicht auch die Frage, wie und warum bestimmte Zuschreibungen von Andersartigkeit in konkreten Bildungskontexten wirksam gemacht werden.

((14)) In diesem Sinne gehen diversitätssensible und diskriminierungskritische Ansätze ineinander über: Sie analysieren gezielt jene Mechanismen, Strukturen und Routinen, die Ausschlüsse und Benachteiligungen nicht nur ermöglichen, sondern aktiv hervorbringen und reproduzieren – etwa durch Lehrpläne, Curricula, Bewertungspraktiken oder institutionelle Abläufe. Diskriminierungskritische Bildung setzt sich dabei reflexiv und gerechtigkeitsorientiert mit der eigenen Involviertheit in Machtverhältnisse auseinander, mit hegemonialen Wissensbeständen und subtilen, aber wirkmächtigen Praktiken der Markierung von Differenz (Melter 2021, S. 21). Es geht also um mehr als die (An-) Erkennung von Vielfalt: Die Reflexion und Kritik eigener professioneller Haltungen sowie die Auseinandersetzung mit institutionellen Ordnungen wird als zentraler Bestandteil pädagogischer Kompetenz verstanden (Bräu et al. 2024).

((15)) Denn Prozesse des Bewertens, Auswählens und Deutens durchziehen alle Bildungseinrichtungen, alle Disziplinen und Fachkulturen. So zeigen Studien, dass Kinder trotz gleicher Leistungen unterschiedlich bewertet werden – je nach sozialer Herkunft, zugeschriebener Migrationserfahrung oder gar Körpergewicht (Nennstiel und Gilgen 2024, S.14). Diskriminierungs- und machtkritische Bildung zielt daher auf eine Reflexion der Mechanismen, die soziale Selektion und damit einhergehende soziale Positionierungen ermöglichen und stabilisieren

((16)) In Zeiten des gesellschaftlichen Rechtsrucks und des Erstarkens autoritärer und rassistischer Bewegungen ist eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Perspektive nicht bloß ein pädagogisches Ideal, sondern eine demokratische Notwendigkeit. Denn sie verfolgt nicht nur ein gerechtigkeitsorientiertes sondern auch ein emanzipatorisches Ziel: Sie eröffnet Räume für Reflexion, kritisches Denken und Veränderung – für alle Beteiligten: Lernende wie Lehrende.

Literatur

Bräu, Karin; Budde, Jürgen; Hummrich, Merle; Klenk, Florian Cristóbal (Hg.) (2024): Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Berlin:

- Verlag Barbara Budrich.
- Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (2020): Rassismus in der Schule. Online verfügbar unter: <https://www.dezim-institut.de/projekte/projekt-detail/nadira-kurzstudie-rassismus-in-der-schule-6-09/>. Letzter Zugriff am 07.08.25
- Hamburger, Franz (Hg.) (2018): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. 3. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Klemm, Klaus (2021). Alle Jahre wieder – Zur Konstanz sozialer Ungleichheit in und durch Deutschlands Schulen. Online verfügbar unter: <https://ggg-web.de/service/ggg-downloads/category/361-dgb?download=1700:k-klemm-2021-alle-jahre-wieder-zur-konstanz-sozialer-ungleichheit-in-und-durch-deutschlands-schulen>. Letzter Zugriff am 07.08.25
- Kracke, Nancy; Schwabe, Ulrike & Buchholz, Sandra (2024): Trotz Akademisierungsschub immer noch ungleicher Zugang zur Hochschule. In: DZHW Brief, 2|2024. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Online verfügbar unter: https://www.dzhw.eu/publikationen/pub_show?pub_id=9115&pub_type=kbr. Letzter Zugriff 07.07.25.
- Krempkow, René (2022): Gleiche Chancen für alle? Konzeption und Ergebnisse eines „Migrations-Bildungstrichters“. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Abgerufen von https://www.gew.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/hv/Service/Presse/2022/20220922-Migrations-Bildungstrichter.pdf. Letzter Zugriff 07.07.25.
- Leiprecht, Rudolf (2018): Diversitätsbewusste Perspektiven für eine Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Beate Blank, Süleyman Gögercin, Karin E. Sauer und Barbara Schramkowski (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 209–220. Letzter Zugriff 07.07.25.
- Mecheril, Paul; Plößer, Melanie (2018): Diversity und Soziale Arbeit. In: Hans Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow und Holger Ziegler (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 283-292.
- Melter, Claus (Hg.) (2021): Diskriminierungs- und rassismuskritische soziale Arbeit und Bildung. Juventa Verlag. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Nennstiel, Richard; Gilgen, Sandra (2024): Does chubby Can get lower grades than skinny Sophie? Using an intersectional approach to uncover grading bias in German secondary schools. In: Plosone 19 (7), DOI: 10.1371/journal.pone.0305703.
- Tagesschau (2025, 4. Juli). Prien offen für Migrationsquote an Schulen. <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/prien-vorschlag-schulklassen-migration-100.html>. Letzter Zugriff 07.07.25.
- Wößmann, Ludger; Schoner, Florian; Freundl, Vera; Pfahler, Franziska (2023): Der ifo-„Ein Herz für Kinder“- Chancenmonitor. München. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2023-04-freundl-et-al-chancenmonitor.pdf>. Letzter Zugriff 07.07.25.

Verfasserin

Yüksel, Emine-Gökçen; Professorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Soziale Disparitäten, Hochschule Kempten

Erweiterte Positionierungen

Das D-Wort ist ein Kind aus dem Wald der Un-Begriffe

Mai-Anh Boger

1 (Um-)Wege der Begriffsarbeit

((1)) Nach dem ersten Lesen der Ausgangspositionierungen musste ich ein bisschen über mich selbst lachen. Offenkundig ist da ein Missverständnis passiert: Mir wurde in der Mailanfrage die Frage gestellt, «inwiefern diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung inter- und transdisziplinär zu konzipieren ist», also habe ich diese Auftragsformulierung einleitend zitiert (Boger, AP1) und dann beantwortet.

((2)) Allerdings ging an die anderen wohl die Fragestellung, was sie unter diversitätssensibler/diskriminierungskritischer Bildung verstehen, eine Aufforderung zur Begriffsarbeit also. Vielleicht habe ich die Formulierung aus der Anfrage-Email so wörtlich genommen, weil mir etwas an dieser anderen Lesart der Fragestellung missfiel. Denn die wissenschaftliche Begriffsarbeit zu diskriminierungskritischer bzw. diversitätssensibler Bildung erscheint mir als überaus umwegig. Beim Lesen der Ausgangspositionierungen erlebte ich daher einen jener Momente, in denen ich mich frage: «Was machen wir hier eigentlich?» (Melter 2013, S. 106 zitiert nach Kondua & Wagner, AP 12)

((3)) Denn wenngleich die anderen den Arbeitsauftrag im Gegensatz zu mir wohl richtig verstanden hatten, handelt es sich doch bei den wenigsten Beiträgen um Begriffsklärungen, geschweige denn um Arbeit am Begriff im erhabenen Sinne. Nicht nur in diesem Heft, im Diskursfeld insgesamt wird zuweilen in einigermaßen gleichmütigem Gestus auf eine Diversität an Diversitätsbegriffen rekurriert. Ich glaube, dies ist dem Gegenstand geschuldet: Da dieses Forschungsfeld regelmäßig von politischen Schlagworten und Debatten heimgesucht wird und auf diese auch antworten muss, wird die gründliche wissenschaftliche bzw. philosophische Arbeit am Begriff hier immer wieder unterminiert; sie gewinnt mitunter sogar absurde Züge.

((4)) Viele der Worte, die wir in diesem Forschungsfeld verwenden, werden unter politischem Druck geformt und verformt. In Zeiten, in denen mit dem Kürzel «DEI» verdeutlicht wird, dass es gewissen Menschen egal ist, ob jemand «diversity», «equity» oder «inclusion» sagt, wird dies

überdeutlich. Welchen Begriff genau jemand verwendet, ist den Aggressoren in solchen Situationen ebenso egal, wie den Attackierten, die sich gegen diese Formationen verbünden und verteidigen.

((5)) Nun will ich daraus nicht folgern, dass sich die Begriffsarbeit in diesem namenlosen und zugleich viel-namigen Feld nicht lohnt: Im Gegenteil glaube ich, dass es etwas Widerständiges hat, diesen zersetzen-wollenden Kräften zu entgegnen, indem man sich auf jenes konzentriert, das die wissenschaftliche Arbeit kennzeichnet: das Formieren von Begriffen aus einem *akademischen* Diskurs heraus.

((6)) Es gibt viele gute Beispiele für diese akademische Widerständigkeit, dieses Insistieren auf ein Denken, das sich den politischen Wellen und Trend-Worten nicht beugt. Zuweilen lässt sich dies jedoch auch als Entpolitisierung oder als Flucht in den Elfenbeinturm (selbst-)kritisch hinterfragen. Wann auf die akademische Arbeit am Begriff insistieren und wann im Namen der gemeinsamen politischen Sache auf Wortklaubereien verzichten? Lässt sich das Spannungsfeld so umreißen oder ist die Frage falsch gestellt?

((7)) Meinerseits habe ich in der Arbeit zur Theorie der trilemmatischen Inklusion diverse Diversitätsbegriffe kartographiert, um das «Theoriesynthesedefizit» zu bearbeiten, das aus dem Auseinanderfallen der Diskurse zu den jeweils favorisierten Differenzlinien und Begriffen – Vielfaltorientierung, Heterogenität, Inklusion, Diskriminierungskritik, Intersektionale Pädagogik, Differenzsensibilität etc. – erwächst. In der Formulierung des hiesigen Auftrags waren nun zwei davon genannt: Diskriminierungskritik und Differenzsensibilität. Doch hätten es offenkundig auch beliebige andere Worte aus obiger Liste sein können. Dies wird insbesondere darin deutlich, dass es sich bei «differenzsensibel» nicht um einen ernstzunehmenden akademischen Begriff handelt; er ist ein Platzhalter, ein Signalwort für etwas anderes.

2 (Un-)Begriffe im Feld der Diskriminierungsforschung

((8)) So hat in den Ausgangspositionierungen – sehr vorhersehbar – niemand geschrieben, dass er den Begriff «differenzsensibel» gegenüber «diskriminierungskritisch» bevorzugt, denn ja: Sensibel klingt nach ‘Sensibelchen’; zudem riecht das Wort nach Psychologismus und ist im Gegensatz zu dem altehrwürdigen Wort «Kritik» kein etablierter wissenschaftlicher Terminus. Für mich persönlich war dies einer der Gründe, warum ich nicht auf die Idee gekommen war, dass es um Begriffsarbeit gehen

würde, denn niemand schreibt dem Begriff «diversitätssensibel» hinreichende wissenschaftliche Dignität oder auch nur Potential zu. Aus meiner Lebenswelt heraus würde ich sagen: Er wurde im positiven Sinne aus diplomatischem Geschick und im negativen Sinne aus Feigheit erschaffen, weil er «weicher» klingt als Diskriminierungskritik, weniger konfrontativ, mehr nach einem theorieleeren «Lasst uns einander sensibel und achtsam wahrnehmen». Ob man ihn positiv als diplomatisch oder negativ als feige liest, ändert jedoch nichts daran, dass er aus politisch-taktischen Gründen existiert, während er akademisch nicht zu verteidigen ist.

((9)) Insgesamt erweist sich das Unterfangen als eines, dem man tendenziell ausweicht: Ich selbst bin ihm ausgewichen, indem ich mich auf die Frage der Inter- und Transdisziplinarität konzentriert habe (Boger AP). Engelfried & Weber legen in ihren einleitenden Absätzen kurz dar, dass Diversitätsdiskurse oft «machtblind» seien (Engelfried & Weber, AP 2) und wandern sodann zu feldspezifischen Fragen der Demokratiebildung, Lebensweltorientierung und der Lebensphase Jugend über. Kirloskar-Steinbach führt einiges zur Fachkultur der Philosophie aus; enthält sich aber bezüglich der Begriffsarbeit zu 'Diskriminierung' und 'Diversität' (und das obwohl die Arbeit am Begriff in der Philosophie einen deutlich stabileren Stand hat, die Absenz einer solchen Befassung dort also nochmal stärker auffällt!). Auch Küppers, Leitner und Yüksel legen jeweils spezifische Konzepte dar, ohne sich ausführlich den Grundbegriffen zu widmen.

((10)) Reinhardt erörtert das Konzept der Superdiversität; jedoch ohne Bezug zu einem Begriff von Bildung. Gomolla legt ihren Begriff institutioneller Diskriminierung dar – und endet (ebenso wie ich hier) darauf, dass «[g]rundlegende Begriffe der Pluralität, Demokratie, Gerechtigkeit, Solidarität, Verantwortung, Handlungsmacht und Handlungsräume neu gedacht, erstritten, mit Leben gefüllt und adaptiert werden» müssen (Gomolla, AP 10). Denn das Verständnis der D-Worte bewegt sich mit den Konzeptionen dieser gesellschafts-/kulturtheoretischen und philosophisch-ethischen Grundbegriffe mit.

((11)) Diese Ausweichbewegungen sind meines Erachtens nicht den einzelnen Autor*innen, also uns geschuldet, sondern eben dem Umstand, dass *erstens* die Begriffe dieses Feldes regelmäßig politisch-wissenschaftlichen Kollisionen unterliegen und dass *zweitens* die Konnexion der Begriffe «diskriminierungskritisch» (oder welches D-Wort auch immer) und «Bildung» stets etwas Schiefes hat, insofern eine Begriffsklärung, die ein zu enges

Paket aus beiden schnürt, eine fragwürdige Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme bedeuten würde.

((12)) Die meisten Beiträge konzentrieren sich mit Blick auf das zweitgenannte Problem eher auf die fraglichen Adjektive, also die zur Debatte stehenden D-Worte: Bei Kappus, Wagner & Messina geht es relativ ausführlich um das Verständnis von Diversität nach dem Radical Diversity Ansatz. Kondua & Wagner äußern sich umfänglich zu den Begriffen Diversitätssensibilität und Diskriminierungskritik. Zu dem Begriff von Bildung *als Begriff* wird jedoch in beiden Beiträgen nichts gesagt.

((13)) Dies geschieht nur bei Klenk in Form einer Darlegung zum Bildungsbegriff in der Spur Heydorns. Es ist der einzige Beitrag, in dem ein *systematischer* Zusammenhang zwischen einem D-Wort – in diesem Fall «differenzreflexiv» – und einem Bildungsbegriff im emphatischen Sinne geknüpft wird. Das scheint mir kein Zufall: Man muss das Pferd von hinten aufzäumen, also mit dem Bildungsbegriff beginnen und diesen sodann zur Frage der Differenz in Beziehung setzen. Die Beiträge, die vorne anfangen (wie auch meiner), die also mit Darlegungen zu Differenz und Diskriminierung – zwei nicht-pädagogischen Begriffen – beginnen, lassen diese im Anschluss in alle transdisziplinären Winde ausströmen oder exemplifizieren diese an einem eng umrissenen Feld, zu dem jedoch kein systematischer Zusammenhang geknüpft wird. Dabei wird auch oft explizit angeführt, dass dem so ist, dass man das Gesagte also auch an einem anderen Beispiel, einem anderen pädagogischen Praxisfeld, entlang einer anderen Diskriminierungsachse veranschaulichen könnte.

((14)) Was also macht die Begriffsarbeit in diesem Fall so schwer? Nun, ich würde sagen: Ob jemand von Diskriminierung, Differenz, Diversität oder dem D-Wort spricht, hat zumeist profane, pragmatische und/oder politisch-taktische, also nicht-wissenschaftliche Gründe. Manchmal auch karrierestrategische (also, wenn man so will: wissenschaftsbetriebliche Gründe, aber eben keine systematischen).

((15)) Es lassen sich Tendenzen dazu ausmachen, welcher Begriff in welchem Feld mehr oder weniger etabliert ist: Vergleicht man die Begriffe «inklusive», «macht- und herrschaftskritische» oder eben «intersektionale» Pädagogik/Bildung, gilt die grobe Daumenregel, dass bei Ersterem die Sonderpädagogiken (bzw. behinderungsbezogene Perspektiven) dominieren, bei «Macht- und Herrschaftskritik» eher die Denktraditionen zu *race* und *class* und bei Letzterem wiederum tendenziell die Spur des intersektionalen Feminismus, also die Gender Studies. Auf einer der Tagungen der AG

Inklusionsforschung der DGfE haben wir einmal explizit erfragt: Wie viele Leute wären auch hier, wenn die AG «Intersektionale Forschung» hieße? Oder «Heterogenitätsforschung»? Oder sonstwie? Das Ergebnis: es ist den Leuten nicht komplett egal, aber es liegt nicht am Begriff, sondern an den Menschen, von denen man imaginiert, dass sie sich von diesem oder jenem Begriff (nicht) angesprochen fühlen würden.

((16)) Meine eigene Ausgangspositionierung erscheint mir nun also als einigermaßen hinfällig, da off-topic. Zugleich zeigen sich die dort angeführten topoi durchaus auch in den anderen Beiträgen: Der dortigen Behauptung entsprechend hat die intersektionale Wende breit die Runde gemacht und auch inter- und transdisziplinäres Arbeiten erscheint in diesem Feld als selbstverständlich. Nachstehend zwei kurze Anmerkungen dazu.

3 Verständnisse von Intersektionalität und Interdisziplinarität

((17)) In den Beiträgen spiegeln sich die artikulierten Thesen zur Etablierung intersektionaler Perspektiven, zur Gewöhnlichkeit sowie zur Notwendigkeit interdisziplinären Arbeitens in diesem Forschungsfeld sowie zum Anspruch einer gesamtgesellschaftlichen Veränderung. Im Einzelnen:

((18)) Mit Blick auf Intersektionalität zeigt sich, dass diese als Anspruch breit etabliert ist. Zugleich bleibt es wichtig offenzulegen, mit welcher Diskriminierungsform man sich im Schwerpunkt befasst bzw. aus welcher Teildisziplin man kommt. Dies ist zum Beispiel in den Beiträgen von Kirloskar-Steinbach und von Yüksel der Fall, die den Fokus auf Migration/race/Kolonialismus legen, in ihren Konzeptionen aber implizit auch für andere Diskriminierungsformen offen sind und auch explizit intersektionale Perspektiven nennen. Mir scheint dieses Vorgehen, wie in der AP erörtert, als sehr angemessen. Denn die Begriffe der «Diskriminierungskritik», der «Differenzreflexivität» etc. mögen zwar einen diskriminierungsachsen-übergreifenden Anschein erwecken, doch sind die unterschiedlichen Verständnisse von Diskriminierung, Diversität etc. doch stets situierte. Sie nehmen verschiedene Akzente an, je nachdem aus welchem Schwerpunkt heraus sie verfasst sind.

((19)) Gegenläufig dazu kommt es in Theoriegebäuden, welche dem Anschein folgen *alle* mitzubedenken, zu Formen des Vergessens, in denen sich die jeweilige Situierung zeigt. Ein Beispiel hierfür ist die von Klenk referierte Heydornsche Rede von der Dreigliedrigkeit des Schulsystems, in

welcher sich die «Dreiklassengesellschaft» spiegelt (Klenk, AP 4). Doch war das deutsche Schulsystem niemals dreigliedrig: Es kennt auch die Sonderschule/Förderschule – in der sich meiner Lesart nach spiegelt, dass es gesellschaftliche Abjekt-Gruppen gibt: aus der Ordnung Ausgestoßene, als «behindert» Etikettierte, sogar von den emanzipatorischen Entwürfen Exkludierte (fraglicherweise das «Lumpenproletariat»).

((20)) Die Herausforderung mit Blick auf eine intersektionale bzw. diskriminierungsachsen-übergreifende Arbeit an den Begriffen Diskriminierung, Differenz, Diversität scheint mir in diesen Aporien zu bestehen: Wie lässt sich ein allgemeiner Begriff von Diskriminierung entfalten, welcher die Unterschiede zwischen verschiedenen Diskriminierungsformen und Situierungen in verschiedenen (Forschungs-)Feldern nicht nivelliert? Wie lässt sich der Fokus auf eine Diskriminierungsform (oder ausgewählte bestimmte) überschreiten, ohne sich dabei die besagten Probleme des Illusorischen, aber auch des Anmaßenden einzukaufen?

((21)) Kappus, Wagner und Messina schreiben hierzu: «Die Liste potenziell relevanter Differenzlinien respektive Diversitätsdimensionen und deren intersektionale Verschränkungen ist dabei nie abschließend, sondern muss kontinuierlich mit der jeweiligen sozialen Realität abgeglichen und mit entsprechend relevanten Wissensbeständen ergänzt werden» (Kappus, Wagner & Messina, AP 8). Auch mir scheint dieser Weg der gangbarste – ein induktiver Weg, der nicht mit vorgefertigten Kategorien operiert, sondern (z.B. phänomenologisch) von der jeweiligen Sache ausgehend fragt, welche Differenzlinien hier welche Bedeutung und welches Gewicht haben.

((22)) Zugleich verweist der Rekurs auf all' die anderen jeweils «relevanten Wissensbestände» auf ebenjenes Angewiesen-Sein auf den interdisziplinären Dialog. Viele der Beiträge bestätigen diese These performativ: Nur wenige der Ausgangspositionierungen sind eindeutig disziplinär verankert bzw. eröffnen mit einer disziplinären Verortung. Dies ist z.B. bei dem Beitrag aus der Philosophie der Fall (Kirloskar-Steinbach, AP) oder bei Leitner, die sich in der Sonderpädagogik verortet. Die übrigen können und müssen in einem interdisziplinären Geflecht verortet werden.

((23)) Dies zeigt eindrücklich die Gewöhnlichkeit und feldimmanente Notwendigkeit zum interdisziplinären Denken. So heißt es zum Beispiel bei Engelfried und Weber: «Um komplexe Phänomene wie Diskriminierung, Teilhabe und demokratische Bildung in gemeinsamen Forschungsprojekten und Bildungsinitiativen umfassend bearbeiten zu kön-

nen, müssen disziplinäre Grenzen gezielt überwunden werden» (Engelfried & Weber, AP 20). Oder auch andernorts: «Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bestehende Wissensbestände und disziplinäre Verortungen stets kritisch zu hinterfragen und laufend zu erweitern» (Kappus, Wagner & Messina, AP 10).

((24)) Mitunter frage ich mich deshalb manchmal, inwiefern das (auch von mir wiederholte) Argument mittlerweile etwas Abgedroschenes hat, insofern sich Wissenschaftler*innen, die sich klar einer Disziplin zuordnen, zahlenmäßig in der Minderheit befinden. Leben wir nicht längst – auch jenseits des D-Forschungsfeldes – in Zeiten einer breiten Hegemonie der Förderung und des Einforderns von Interdisziplinarität? Daher die Rückfrage, ob wir das Narrativ nicht öfter auf den Kopf stellen müssten, um auch die unschöne Seite der Ortlosigkeit in diesem transdisziplinären Wald der Unbegriffe sichtbar zu machen?

Verfasser*in

Mai-Anh Boger, Prof. Dr. phil.

Universität Koblenz

Diskriminierungskritische Bildung zwischen theoretischer Konvergenz und praktischer Umsetzung – oder die Notwendigkeit einer hermeneutischen Perspektive

Constance Engelfried und
Stephanie Weber-Wachner

Theoretische Konvergenz – eine tragfähige Basis

((1)) In unserer Ausgangspositionierung haben wir dargestellt, dass Demokratiebildung nur dann tragfähig ist, wenn sie diskriminierungskritisch konzipiert wird. Als zentral erachten wir hierbei folgende Aspekte: eine konsequente Subjektorientierung, die Jugendliche als Akteur*innen gesellschaftlicher Entwicklung ernst nimmt und eine inter- und transdisziplinäre Herangehensweise, um den komplexen Verschränkungen von Diskriminierung gerecht zu werden.

Die Positionierungen der anderen Autor*innen eröffnen produktive Diskussionsfelder für diese Grundannahmen. Vertreter*innen verwandter Disziplinen, unter anderem der Erziehungswissenschaften, der Sozialen Arbeit und der Philosophie, haben sich dem Themenfeld aus verschiedenen Blickwinkeln genähert und dabei wertvolle Erkenntnisse generiert. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Bildung erfolgt in vielfältiger Ausprägung.

((2)) Bei der systematischen Betrachtung der Diskursbeiträge zeigt sich, dass selbst bei unterschiedlichen disziplinären Ausgangspunkten und theoretischen Fundierungen die Erkenntnisse und Schlussfolgerungen konvergieren. So finden sich gehäuft Bezugnahmen auf das Konzept der Intersektionalität und in nahezu allen Beiträgen Hinweise auf die Relevanz von Macht- und Herrschaftsstrukturen bzw. -verhältnissen. Machtkritische Perspektiven gelten dabei als grundlegende theoretische Rahmung:

((3)) Boger argumentiert, dass inter- und transdisziplinäre Ansätze die Voraussetzung dafür schaffen, die komplexen Verflechtungen gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse intersektional zu dekonstruieren (vgl. Boger, AP ((2))). Auch wir selbst definieren in unserer Positionierung Diskriminierung als „gesellschaftliches

Machtverhältnis“ (Engelfried & Weber-Wachner, AP ((1))). Wir haben darauf hingewiesen, dass „eine diskriminierungskritische Demokratiebildung (...) intersektionale Verschränkungen von Machtverhältnissen explizit mitdenken“ muss (Engelfried & Weber-Wachner, AP ((11))). Küppers macht deutlich, dass Menschen sozialen Strukturkategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Klasse, Nationalität, Sexualität und Alter zugeordnet werden können. Diese Kategorien werden begriffen als Denkvoraussetzungen, die darüber entscheiden, inwiefern Individuen Zugang zu materiellen und ideellen Ressourcen sowie zu gesellschaftlicher Teilhabe gewährt wird. Dabei betont sie die intersektionale Verortung von Subjekten innerhalb gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse (vgl. Küppers, AP ((3))). Boger hebt weiters hervor, dass Intersektionalität grundsätzlich ein inter- und transdisziplinäres Verständnis und eine entsprechende Umsetzung in der Praxis erfordert (vgl. Boger, AP ((13))). Kappus et al. konstatieren, dass eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung als intersektionales und transdisziplinäres Anliegen „eine systematische und machtkritische Zusammenarbeit [voraussetzt], die ungleiche Ressourcen, Sichtbarkeiten und institutionelle Machtverhältnisse zwischen Disziplinen, Professionen und gesellschaftlichen Akteursgruppen kritisch reflektiert“ (Kappus et al., AP ((10))). Sie betonen, dass Diskriminierung „(...) als Resultat historisch gewachsener Macht- und Herrschaftsverhältnisse“ zu verstehen ist (Kappus et al., AP ((5))). Reinhard plädiert für eine intersektionale Perspektive, die neben migrationsbezogene Differenzen auch andere Differenzkategorien wie soziale Herkunft, Geschlecht, Religion, Behinderung und deren symbolische Verflechtungen berücksichtigt (vgl. Reinhardt, AP ((13))). Kirloskar-Steinbach stellt fest, dass „Gesellschaften (...) dazu [tendieren], ihre materiellen Ressourcen jener Gruppe zur Verfügung zu stellen, welche die Deutungshoheit für sich reklamiert“ (Kirloskar-Steinbach, AP ((8))). Leitner verweist auf „gesellschaftlich tradierte und aufrecht erhaltene Differenzlinien“ (Leitner, AP ((9))) und thematisiert kolonial geprägte und bis heute wirksame Formen von Ausbeutung und Unterdrückung (vgl. Leitner, AP ((6))). Kondua und Wagner verdeutlichen, dass sie ihre Funktion als Vermittelnde diskriminierungskritischen Wissens nur dann verantwortungsvoll wahrnehmen können, wenn sie sich ihrer eigenen Verwobenheit in Herrschaftsverhältnisse bewusst sind (vgl. Kondua & Wagner, AP ((3))). Reinhardt fordert die explizite Auseinandersetzung mit „power relations, structural inequalities and exclusion“ (Reinhardt, AP ((13))). Yüksel betont, dass

diskriminierungs- und machtkritische Bildung auf die Reflexion jener Mechanismen zielt, „die soziale Selektion und damit einhergehende soziale Positionierungen ermöglichen und stabilisieren“ (Yüksel, AP ((14))).

((4)) Auch Mitbestimmung und Teilhabe sind wiederholt im Fokus der Autor*innen. Reinhardt formuliert die Notwendigkeit, „the participation of all children and adolescents“ zu ermöglichen (Reinhardt, AP ((15))). Yüksel bezieht sich auf Fereidooni (2020), der im Zusammenhang mit dem Terminus Diversitätssensibilität darauf hinweist, dass unterschiedliche Lebensrealitäten nicht zu eingeschränkten Teilhabechancen führen dürfen, sondern Vielfalt als Ressource für gleichberechtigte Partizipation aller beurteilt wird (Yüksel, AP ((2))). Für uns gilt, dass „Partizipation ein menschenrechtlich verankertes Grundrecht“ ist. Wir fordern, dass „Jugendliche* Gestaltungsmacht erleben“ (Engelfried & Weber-Wachner, AP ((10))), Kappus et al. verweisen auf den Social Justice und Radical Diversity-Ansatz, um darzustellen, dass diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung letztlich darauf abzielt, demokratische Teilhabe aller durch gerechtigkeits- und menschenrechtsorientierte Haltungen und Praktiken zu verwirklichen (Kappus et al., AP ((3))). Gomolla spricht von strukturellen Teilhabebarrieren (Gomolla, AP ((2))). Küppers verweist darauf, dass „Strukturkategorien [...] unseren Zugang zu [...] gesellschaftlicher Teilhabe regulieren“ (Küppers, AP ((3))). Boger stellt fest, dass ein inter- und transdisziplinärer Diskurs aus Sicht eines emanzipatorischen Universalismus die Frage zulässt, wer an diesem teilhaben kann und wer davon ausgeschlossen wird. (Boger, AP ((20))).

((5)) Wir können also davon ausgehen, dass zumindest innerhalb jenes Teils der Wissenschaftsgemeinschaft, der sich mit Diversitätssensibilität und Diskriminierungskritik befasst, weitgehend Einigkeit über grundlegende Prinzipien besteht. Angesichts dieser Übereinstimmung in den theoretischen Grundlagen liegt es unseres Erachtens nahe, den Blick auf die praktische Umsetzung und eine dem Thema angemessene Anwendung der erarbeiteten Erkenntnisse zu richten. Unsere These lautet daher: Die theoretische Konvergenz im Feld diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Bildung schafft die idealen Voraussetzungen für einen anwendungsorientierten Fokus, der den Sprung von begrifflichem und inhaltlichem Diskurs in praktische Interventionen wagen muss und dabei zirkulären Prozessen des Nachdenkens über Theorie und Praxis folgen sollte.

Praktische Divergenz trotz konzeptioneller Übereinstimmung

((6)) Wie wir bereits in unserer Anfangspositionierung (Engelfried & Weber-Wachner, AP ((3))) erörtert haben, verstehen wir diskriminierungskritische Bildung aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft und Sozialen Arbeit als eng verknüpft mit einer lebenswelt- und subjektorientierten Pädagogik. Bildung versteht sich dabei als konkrete Erfahrung von Partizipation (vgl. bspw. Grunwald & Thiersch, 2018; Thiersch, 2020). Diskriminierungskritisches Arbeiten begreifen wir als kollektives Projekt, in das unterschiedlich situierte Positionen und Expertisen einbezogen werden müssen. Die Beiträge zeigen deutlich, dass die Notwendigkeit diskriminierungskritischer und diversitätssensibler Bildung von allen Autor*innen anerkannt wird, die Notwendigkeit einer trans- und /oder interdisziplinären Herangehensweise wird hingegen nur in einem Teil der Beiträge explizit thematisiert. Bei den praktischen Konsequenzen divergieren die Ideen und Positionen. Diese Divergenz lässt sich entlang verschiedener Dimensionen beschreiben, die wir im Folgenden beispielhaft skizzieren:

So bleibt z.B. Klenk auf der Ebene der theoretischen Reflexion und Begriffsarbeit, indem er einen kritisch-dekonstruktiven Bildungsbegriff entwickelt, der kritische Bildungstheorie mit queeren Subjekttheorien verbindet (vgl. Klenk, AP insbesondere ((2-11))). Gomolla untersucht Mechanismen der institutionellen Diskriminierung (vgl. Gomolla, AP ((7))) und fordert, dass Professionelle „ihre eigenen Arbeitszusammenhänge auf Diskriminierung(srisiken) hin untersuchen“ (vgl. Gomolla, AP ((10))). Yüksel fokussiert auf gesellschaftsstruktureller Ebene die Selektionsfunktion des Bildungssystems (Yüksel, AP ((3))). Auch radikale Forderungen wie die des BRIDGES-Kollektivs werden diskutiert. Kondua und Wagner vertreten eine ambivalente Haltung, indem sie die Anliegen als „wichtig erscheinend“ charakterisieren und ihnen zugestehen, „auf die Notwendigkeit einer grundlegenden Kritik“ zu verweisen, sie aber gleichzeitig als nicht umsetzbar und damit für die Praxis als wenig hilfreich bewerten (vgl. Kondua & Wagner, AP ((12))).

((7)) Ein Fokus auf die Professionalisierung von Lehrenden und pädagogischen Akteur*innen findet sich bei Küppers, die mit „Kompliz*innen-schaft“ und „Accountable Spaces“ konkrete Konzepte für die Hochschullehre entwickelt (Küppers, AP ((6)) und ((11))). Kappus et al. betonen, dass „Lehrpersonenbildung eine Schlüsselrolle“ spielt

und fordern „in Aus- und Weiterbildung [erworbene] konzeptionelle Werkzeuge und reflexive Kompetenzen“ (Kappus et al., AP ((14))). Wir selbst fordern eine strukturelle Transformation innerhalb bestehender Bildungsinstitutionen durch die Entwicklung einer diskriminierungskritischen Schulkultur, die institutionelle und strukturelle Barrieren systematisch abbaut (Engelfried & Weber-Wachner, AP ((17))). Zentral ist dabei die Etablierung verbindlicher Beteiligungsstrukturen, durch die Schüler*innen – beispielsweise über Schüler*innenräte – tatsächliche Entscheidungsbefugnisse erhalten und demokratische Prozesse aktiv mitgestalten können (Engelfried & Weber-Wachner, AP ((18))). Reinhardt vertritt die Auffassung, dass Bildungsorte wie Schulen so zu entwickeln sind, dass sie soziale Gerechtigkeit fördern (vgl. Reinhardt, AP ((15))). Leitner beschreibt mit dem Konzept der Critical Global Citizenship Education (CGCE) einen transformatorischen pädagogischen Ansatz, welcher Bildungsangebote theoretisch fundiert und basierend auf globaler Gerechtigkeit und kritischer Reflexion in der Lage ist zu bereichern (vgl. Leitner, AP ((10))). Auf epistemologischer Ebene betont sie die grundsätzliche Notwendigkeit, „koloniale Wissenssysteme“ und die eigenen diesbezüglichen Verstrickungen zu hinterfragen (Leitner, AP ((1))).

((8)) Die zu Beginn anhand von ausgewählten Beispielen dargestellte theoretische Konvergenz geht ergo einher mit erheblichen Unterschieden in Bezug auf die Fragen, wie sich dem Thema „diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung“ grundsätzlich anzunähern ist, wie weitgehend und auf welchen Ebenen Veränderung erfolgen soll bzw. kann und nicht zuletzt, wie und ob in diesem Zusammenhang eine inter- und transdisziplinäre Gestaltung umzusetzen ist. Wir stellen uns im nächsten Schritt daher folgende Fragen: Deutet diese Diskrepanz auf die Gefahr hin, dass sich der wissenschaftliche Diskurs selbstreferenziell im „Elfenbeinturm“ verliert und der Bezug zur Praxis – zumindest partiell – verloren geht? Ist Selbstreferenzialität im Falle dessen womöglich in gewisser Weise sogar der Grund für die bezeichnete Konvergenz?

Kirloskar-Steinbach untersucht Mechanismen und Strukturen der Wissensproduktion und identifiziert in Anlehnung an Charles W. Mills am Beispiel der Fachphilosophie eine „Epistemologie des Nichtwissens“, die durch jahrhundertelange Homogenität entstanden sei. Ihre Analyse zeigt, wie durch ausschließlich interne Qualitätssicherungsprozesse selbstreferenzielle Wissensproduktion entstehen kann: Wenn dominante Gruppen die Deutungshoheit beibehalten und Ressourcen primär

zur Erfüllung eigener wahrgenommener Interessen einsetzen, entstünden hermeneutische Lücken. Die entwickelten Konzepte beanspruchten allgemeine Gültigkeit, könnten aber mangels Einbezugs plural verorteter Perspektiven die Komplexität sozialer Realität nicht angemessen erfassen (vgl. Kirloskar-Steinbach, AP ((8-9))). Ihre Analyse der Fachphilosophie verweist damit auf einen möglichen allgemeineren Zusammenhang: Selbstreferenzialität könnte theoretische Konvergenz innerhalb wissenschaftlicher Disziplinen begünstigen, während gleichzeitig wesentliche Aspekte gesellschaftlicher Realität unsichtbar bleiben. Gerade kritische Positionierungen können so paradoxerweise Ausgrenzung reproduzieren und sich in binnenorientierte Diskurse zurückziehen. Dieser Silo-Effekt führt zur Isolation theoretischer Debatten von jenen Praxisfeldern, die eigentlich adressiert werden sollten, sowie zur Fragmentierung zwischen theoretischer Erkenntnis und praktischer Anwendung.

Selbstreferenzialität und autopoietische Strukturen wissenschaftlicher Systeme

((9)) Luhmanns Systemtheorie kann verstanden werden als reflexiver Bezugspunkt für diese paradoxe Dynamik. Er charakterisiert moderne funktional ausdifferenzierte Systeme durch ihre operative Geschlossenheit bei gleichzeitiger struktureller Kopplung mit der Umwelt (vgl. Luhmann, 1992, S. 225). Für das Wissenschaftssystem bedeutet dies, dass es autopoietisch operiert: Es erschafft jene Komponenten, aus denen es besteht, durch die Struktur dieser Komponenten selbst (vgl. Luhmann, 1992, S. 282). Wissenschaftliche Kommunikation bezieht sich primär auf wissenschaftliche Kommunikation – Wissenschaft operiert selbstreferenziell. Die Wissenschaft ist sich dieser Selbstbezüglichkeit bewusst geworden, allerdings ohne diese gutzuheißen (vgl. Luhmann, 1992, S. 283).

Diese autopoietische Struktur basiert auf einer systemspezifischen Reduktion: Die Wissenschaften beobachten die Welt nach eigenen, wissenschaftlichen Kriterien. Diese Reduktion ist jedoch nicht Selbstzweck, sondern ermöglicht die Konstruktion systemeigener Komplexität, wodurch die Wahrnehmung und Darstellung der Welt auf eine bestimmte Art neu gestaltet wird. Entscheidend ist dabei das Paradox, dass Offenheit durch Geschlossenheit entsteht: Da die Wissenschaft nach eigenen Kriterien vorgeht, kann sie alles zum Gegenstand ihrer Forschung machen. Dabei sind Einheit und Unterschiedenheit des Systems – sprich, dass die

Wissenschaft als System erkennbar und von ihrer Umwelt unterscheidbar ist – auf die eigenen Abläufe des Systems zurückzuführen. „Dies bedeutet nicht, Umwelt zu leugnen, aber die Form, mit der sich das System zur Umwelt in Beziehung setzt, [...] ist eine Eigenleistung des Systems“ (Luhmann, 1992, S. 287-288).

Die Wissenschaft hat sich in diesem Sinne als gesellschaftliches Subsystem mit institutioneller Autonomie etabliert. Diese Autonomie erlaubt es, wissenschaftliche Rationalität nach internen systemischen Kriterien zu verfolgen. Ein autonomes und selbstreferenzielles Wissenschaftssystem prüft grundsätzlich alle genutzten Komponenten im Rahmen seiner eigenen Kriterien. Dies zeigt sich etwa daran, dass die Annahme, bestimmte Forschungsfelder sollten bestenfalls durch bestimmte Gruppen bearbeitet werden – wie „Frauenforschung“ durch Frauen oder Militärforschung durch Militärs –, in reflexiven Studien über Forschung selbst hinterfragt werden muss. Andernfalls kann nicht von einer ausdifferenzierten Wissenschaft gesprochen werden (vgl. Luhmann, 1992, S. 335-336). Selbstreferenz ist somit konstitutiv für die Autonomie des Wissenschaftssystems und zunächst keineswegs pathologisch.

((10)) Problematisch wird diese Struktur jedoch dann, wenn die selbstreferenzielle Schließung so dominant wird, dass sie die Orientierung an außerwissenschaftlichen Problemstellungen systematisch erschwert. Insbesondere wenn innerhalb wissenschaftlicher Diskurse ein hoher Grad an Konvergenz bezüglich theoretischer Grundannahmen besteht, stellt sich – wie bereits angedeutet – die Frage, wo und wie selbstreferenzielle Prozesse entstehen, ob und wann sie noch produktiv sein können und wo sie ihre Grenzen erreichen. Konvergenz in wissenschaftlichen Diskursen ist also grundsätzlich ambivalent zu bewerten. Einerseits kennzeichnet sie die Herausbildung stabiler Wissensbestände und paradigmatischer Grundlagen, andererseits kann sie dazu führen, dass alternative Perspektiven (systematisch) ausgeblendet werden und sich ein geschlossener Diskursraum etabliert, der primär auf sich selbst verweist. Bourdieu (1988) beschreibt diese Dynamik im akademischen Feld als Tendenz zur Reproduktion herrschender Positionen. Im wissenschaftlichen Diskurs zu diskriminierungskritischer Bildung zeigt sich diese Problematik wie folgt: Der Konsens hinsichtlich der Relevanz intersektionaler und machtkritischer Perspektiven und Ansätze hat diese zwar als zentrale theoretische Bezugspunkte etabliert. Zugleich besteht jedoch die Gefahr, dass die fortwährende theoretische Ausdifferenzierung unterschiedlicher

Positionen innerhalb dieser Zugänge die Auseinandersetzung mit Fragen des Praxistransfers in den Hintergrund drängt.

((11)) Ein zentrales Symptom problematischer Selbstreferenzialität ist die zunehmende Abstraktion wissenschaftlicher Diskurse, die mit einer wachsenden Distanz zu den konkreten Problemlagen der Praxis einhergeht. Wie Latour und Woolgar beschreiben, entwickeln wissenschaftliche Gemeinschaften spezifische Diskurspraktiken und Darstellungsformen, die den Forschungsprozess nicht nur formalisiert, sondern stellenweise auch systematisch verschleiert und für Außenstehende schwer zugänglich bzw. nachvollziehbar machen. Sie beschreiben eine zunehmende Selbstreferentialität des wissenschaftlichen Feldes: Die Art und Weise, wie Ergebnisse formuliert, bewertet und weitergegeben werden, erzeugt einen weitgehend geschlossenen Diskussionsrahmen (vgl. Latour & Woolgar, 1986, insb. Kap. 2 und 5). Im Diskurs um diskriminierungskritische Bildung zeigt sich dies in der Proliferation hochabstrakter theoretischer Konzepte, deren Transformation in konkrete pädagogische Handlungsstrategien nicht systematisch geleistet wird. Auch wenn auf theoretischer Ebene detaillierte Beschreibungen von Konzepten wie Intersektionalität, Heteronormativität und institutionellem Rassismus vorliegen, um komplexe soziale Phänomene zu analysieren, bleibt oft unklar, wie diese Erkenntnisse in der konkreten, praktischen diskriminierungskritischen Arbeit in Jugendeinrichtungen, Schulen oder der Jugendhilfe praktisch umgesetzt und wirksam werden können. Für Nachwuchswissenschaftler*innen kann eine nachvollziehbare Motivation bestehen, sich innerhalb bewährter Diskurse zu positionieren, statt sich kritischen praxisorientierten Forschungsfragen zu widmen, die weniger publikationsträchtig erscheinen. Die Mechanismen wissenschaftlicher Qualitätssicherung können paradoxerweise zur Verstärkung selbstreferenzieller Tendenzen beitragen. Peer-Review-Verfahren orientieren sich unweigerlich an etablierten Standards und Erwartungen der scientific community. Naheliegender erscheint, dass Beiträge, die sich im Rahmen konvergenter theoretischer Perspektiven bewegen, tendenziell leichter als wissenschaftlich relevant anerkannt werden, während Ansätze, die diese Perspektiven grundsätzlich hinterfragen, mitunter als nicht anschlussfähig gelten.

Wissenschaft und Praxis im Dialog – eine hermeneutische Perspektive

((12)) Die Gefahr selbstreferenzieller Schließung macht deutlich, dass es eines hermeneutischen Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis bedarf. Hermeneutik bezeichnet die Kunst des Verstehens und Auslegens. Im Kontext der Wissenschaft-Praxis-Beziehung bedeutet hermeneutische Wechselseitigkeit, dass beide Seiten sich wechselseitig verstehen, voneinander lernen und sich in einem dialogischen Prozess gegenseitig erschließen. Dies setzt voraus, dass beide Seiten ihre jeweiligen Perspektiven als gleichwertig anerkennen und nicht in hierarchischen Mustern verharren, obgleich die Ebenen der Verortung hierarchisch sind und bleiben. Auch wenn die beteiligten Systeme in Machtverhältnissen verankert sind, bedarf es der aktiven Bemühung, sich einer praktischen Gleichwertigkeit anzunähern. Zentral ist ein gleichursprünglicher Vollzug von Verstehen, Auslegen und Handeln. Es handelt sich explizit nicht um eine nachträgliche Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf praktische Felder (vgl. Gadamer, 2010, S. 307 und 324). Mit Bezug auf die aristotelische Phronesis zeigt Gadamer, dass Theorie und Praxis sich wechselseitig durchdringen. Einer hermeneutisch orientierten Wissenschaft ist es in diesem Sinne unmöglich, vorrangig auf sich selbst verweisend im Elfenbeinturm zu verharren. Sie ist auf Impulse aus der gelebten Praxis angewiesen, um erarbeitete Konzepte und Theorien an der Realität zu prüfen, zu verfeinern, wenn nötig zu korrigieren und weiterzuentwickeln. Gleichzeitig bedarf die Praxis wissenschaftlicher Reflexion, um ihre Handlungslogiken kritisch zu hinterfragen, implizite Wissensbestände sichtbar zu machen und strukturelle Zusammenhänge offen zu legen. Eine solche wechselseitige Bezogenheit stellt keineswegs einen Mangel dar, sie ermöglicht erst angemessene Erkenntnisprozesse. Gadamer (2010, S. 298-323) verdeutlicht dies anhand der Unterscheidung zwischen Episteme (theoretisches Wissen), Techne (handwerkliches Können) und Phronesis (praktische Klugheit). Während die Episteme nach allgemeingültigen Gesetzen strebt und die Techne regelgeleitetes Herstellen ermöglicht, zeichnet sich die Phronesis durch situatives Verstehen und praktische Klugheit aus: Sie vermittelt zwischen abstrakten Prinzipien und konkreten Handlungssituationen, ohne diese Verknüpfung nach festen Regeln vollziehen zu können. Phronesis erfordert Urteilskraft im Einzelfall. Eine solche phronetische Haltung sollte das Verhältnis von Wissenschaft

und Praxis in den Sozial- und Erziehungswissenschaften charakterisieren. Wissenschaft würde in diesem Sinne nicht nur auf allgemeingültige Erkenntnisse abzielen, sondern auch dem Besonderen, Situativen und Kontextgebundenen gerecht werden. Die angewandte Forschung in der Sozialen Arbeit veranschaulicht diese Ausrichtung: „Forschung im Bereich der Sozialen Arbeit hat einige Besonderheiten. Sie findet nicht im Labor oder im sterilen Raum statt und führt in der Regel nicht zu Erkenntnissen, die universal einsetzbar sind“ (Engelfried et al. 2020, S. 26). Wie Gadamer (2010) mit Bezug auf Aristoteles ausführt, ist praktisches Wissen „auf die konkrete Situation gerichtet“ und „muß [...] die 'Umstände' in ihrer unendlichen Varietät erfassen“ (S. 18). Es geht nicht darum, vorhandene Regeln oder Prinzipien auf den Einzelfall anzuwenden, sondern in der Auseinandersetzung mit dem konkreten Fall die jeweils angemessene Handlungsweise zu entwickeln. Für die Praxis bedeutet die phronesis-orientierte Perspektive daher, dass wissenschaftliche Befunde nicht einfach angewendet, sondern kritisch geprüft, mit eigenen Erfahrungen abgeglichen und situativ angemessen weiterentwickelt werden. Praktisches Wissen ist dabei nicht minderwertiger als theoretisches Wissen, sondern stellt eine andere Art von Einsicht dar, die ihre eigene Dignität und Rationalität besitzt (vgl. Gadamer 2010). Die Anerkennung dieser Eigenständigkeit ist Voraussetzung für einen Dialog auf Augenhöhe. In diesem Sinne gewinnt Angewandte Forschung ihre Forschungsziele nicht primär aus theoretischen Diskursen, sondern aus der Praxis, wodurch auch ihre wissenschaftliche Legitimation praxisbezogen begründet wird (vgl. Engelfried et al. 2020). Sie verkörpert damit das phronetische Ideal einer gelungenen Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis.

((13)) Die hermeneutische Wechselseitigkeit zwischen Wissenschaft und Praxis lässt sich mit Gadamer's Konzept der Horizontverschmelzung fassen: Der wissenschaftliche Horizont mit seinen Theorien und methodischen Zugängen trifft auf jenen der Praxis mit ihren Erfahrungen und impliziten Wissensbeständen (vgl. Gadamer 2010, S. 290-291). Verstehen geschieht nicht durch einseitige Übertragung, sondern in einem dialogischen Prozess, in dem beide Horizonte sich gegenseitig befragen, kritisch reflektieren und erweitern. Dies setzt voraus, dass wissenschaftliche Akteur*innen die Perspektiven und Erfahrungen der Praktiker*innen ernst nehmen – nicht als bloße „Daten“ oder „Anwendungsfälle“, sondern als eigenständige Erkenntnisquellen. Umgekehrt bedeutet ein solcher Dialog für die Praxis, sich theoretischen Reflexionen gegenüber zu öffnen, dominante

Handlungsroutinen zu hinterfragen und neue Deutungsmuster zu erwägen. Diese wechselseitige Anerkennung ist konstitutiv für eine hermeneutisch fundierte Wissenschaft-Praxis-Kooperation. Gadamer (2010) zeigt, dass die Anwendung (applicatio) kein nachträglicher, optionaler Schritt nach dem Verstehen ist, sondern ein integraler Bestandteil des Verstehensprozesses selbst. Wird dieser Gedanke auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis übertragen, hat dies weitreichende Konsequenzen: Wissenschaftliche Erkenntnis vollendet sich nicht in der theoretischen Durchdringung, sondern gewinnt ihre Bedeutung erst in konkreten Handlungssituationen. Gleichzeitig ist praktisches Handeln immer schon von theoretischen Vorannahmen durchdrungen, die es herauszuarbeiten und zu reflektieren gilt.

Lebensweltorientierung und phronetische Forschungshaltung

((14)) Der lebensweltorientierte Ansatz nach Thiersch bietet einen konzeptionellen Rahmen für die hermeneutische Wechselseitigkeit von Wissenschaft und Praxis und schafft die Voraussetzung für eine Forschungshaltung, die den gelebten Alltag als Ausgangspunkt und Bezugspunkt wissenschaftlicher Theoriebildung versteht (vgl. Grunwald & Thiersch, 2018; Thiersch, 2020). Entfernt sich Wissenschaft von den Erfahrungen, Deutungen und Handlungslogiken der Menschen, droht sie ihre Relevanz zu verlieren. Ein produktiverer Weg kann darin bestehen, diese zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion zu machen – nicht um sie zu „korrigieren“, sondern um sie zu verstehen und in ihrer Komplexität zu würdigen. Konkret bedeutet dies, die subjektiven Erfahrungen der Menschen in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht in den Blick zu nehmen (vgl. Thiersch, 2020) und ihre alltagsweltlichen Deutungsmuster in ihrer Besonderheit wahrzunehmen und wertzuschätzen (vgl. Köngeter, 2015, S. 131). Zentral ist dabei die Annahme, dass persönliche Handlungsstrategien und strukturelle Gegebenheiten untrennbar miteinander verknüpft sind (vgl. Thiersch et al., 2012, S. 178). Da Menschen abhängig von Lebensumständen, sozialem Kontext und individuellen Möglichkeiten unterschiedliche Strategien der Lebensbewältigung entwickeln, sollten diese nicht vorschnell an normative Erwartungen angeglichen werden. Um dieser Forschungshaltung gerecht zu werden, müssen partizipative Formate entwickelt werden, in denen die Perspektiven der Praktiker*innen und Adressat*innen nicht als „Datenquellen“, sondern als

Ko-Produzent*innen von Wissen anerkannt werden.

((15)) Gleichzeitig bedeutet der formulierte Zugang hermeneutischen Denkens für die Praxis, dass sie ihre Erfahrungen expliziert, dokumentiert und der wissenschaftlichen Reflexion zugänglich macht. Nur in diesem wechselseitigen Prozess kann eine Theoriebildung entstehen, die der Komplexität sozialer Wirklichkeit gerecht wird und zugleich praktisch relevant ist.

Diskriminierungskritische und diversitätssensible Erweiterung der Wissenschaft-Praxis-Kooperation

((16)) Die beschriebene praktisch-theoretische Rückkoppelung muss strukturelle Machtverhältnisse und soziale Ungleichheiten explizit mitdenken. Nach Scherr (2016) lässt sich Diskriminierung verstehen als ein vielschichtiges Gefüge gesellschaftlicher Verhältnisse, innerhalb dessen benachteiligende Differenzierungen hervorgebracht und wirksam werden. Eine diskriminierungskritische Perspektive ergänzt die hermeneutische Horizontverschmelzung durch die Analyse von Machtverhältnissen und deren Auswirkungen auf Erkenntnisprozesse. Dabei stellt sich die Frage, welche Sichtweisen als legitim gelten, welche Stimmen Gehör finden und wessen Wissen in der Theoriebildung Berücksichtigung findet.

Wie Ostrowski (2024) mit Bezug auf Gomolla und Scherr beschreibt, bezeichnet institutionelle Diskriminierung Mechanismen, die auf organisationaler Ebene und im Rahmen professioneller Praxis zur Herabsetzung und Ausgrenzung bestimmter sozialer Gruppen führen. Derartige Benachteiligungen resultieren nicht aus individuell zurechenbaren Handlungen, sondern aus den etablierten Verfahrensweisen und organisationalen Strukturen selbst. Dies betrifft sowohl wissenschaftliche als auch pädagogische Institutionen: Wissenschaftliche Einrichtungen müssen reflektieren, ob ihre Strukturen – von Forschungsförderung über Publikationslogiken bis zu Qualifikationswegen – bestimmte Perspektiven systematisch ausschließen. Praxisorganisationen müssen hinterfragen, ob sie wissenschaftliche Impulse als Bedrohung etablierter Routinen oder als Chance zur Weiterentwicklung wahrnehmen. Bildungsinstitutionen sind dabei durch Ambivalenzen gekennzeichnet: Sie schaffen Möglichkeiten der Partizipation und reproduzieren zugleich Diskriminierung (vgl. Riegel, 2016).

((17)) Entlang intersektionaler Differenzlinien sind Teilhabechancen ungleich verteilt (vgl.

Crenshaw, 2013; Winker & Degele, 2009), was sich auch auf wissenschaftliche Erkenntnisprozesse übertragen lässt. Eine diskriminierungskritische Wissenschaft-Praxis-Kooperation muss daher intersektionale Verschränkungen von Machtverhältnissen explizit berücksichtigen. Das Konzept der Intersektionalität macht deutlich, dass auch der Ausschluss aus wissenschaftlichen oder praktischen Diskursen nicht auf eine eindimensionale Erfahrung zu reduzieren ist, sondern durch das Zusammenwirken verschiedener Diskriminierungsachsen spezifische Diskriminierungserfahrungen entstehen können. Eine diskriminierungskritische transdisziplinäre Zusammenarbeit setzt daher die gezielte Entwicklung von Strategien voraus, die allen Beteiligten gleichberechtigte Möglichkeiten der Partizipation eröffnen.

Strukturelle Voraussetzungen und praktische Konsequenzen

((18)) Wie beispielsweise Reinhardt (AP ((15))) und Kappus et al. (AP ((10))) darstellen, bedarf es struktureller Veränderung und systematischer Zusammenarbeit bei der Realisierung einer hermeneutischen Wechselseitigkeit zwischen Wissenschaft und Praxis unter den genannten Prämissen. Ein gegenseitiger Austausch kann nicht auf einzelne Kooperationsprojekte oder Transferinitiativen beschränkt bleiben, sondern erfordert Strukturanpassungen in beiden Feldern. Wissenschaftliche Institutionen sollten Räume schaffen, in denen der Dialog mit der Praxis systematisch verankert ist – etwa durch partizipative Forschungsformate, Praxisforschung oder transdisziplinäre Kooperationen. Gleichzeitig benötigen Praxisfelder Reflexionsräume, in denen wissenschaftliche Impulse aufgenommen, diskutiert und in die Weiterentwicklung von Konzepten integriert werden können.

((19)) Die Kooperation zwischen verschiedenen Akteur*innen aus Wissenschaft und Praxis ist nicht selbstverständlich etabliert, sondern bedarf gezielter organisationaler Gestaltung, struktureller Verankerung sowie systematischer Implementierung. Die Verwirklichung einer solchen wechselseitigen Struktur erfordert somit auch eine Auseinandersetzung mit Fragen des organisationalen Wandels: Wie können Hochschulen und Praxiseinrichtungen ihre Routinen, Anreizsysteme und Qualitätsstandards so gestalten, dass diskriminierungskritische und diversitätssensible Perspektiven nicht als Zusatzaufgabe, sondern als integraler Bestandteil professionellen Handelns verstanden werden?

Wie Kondua und Wagner (AP ((8))) deutlich machen, ist die Forderung nach Diversitätssensibilität in Politik, Schulentwicklung und Pädagogik keineswegs neu. Die Herausforderung liegt vielmehr in der konkreten Umsetzung, denn der Qualitätsbegriff in Organisationsentwicklungsprozessen ist relational und kriterienabhängig. Unterschiedliche Akteur*innen – wie kommunale Träger, Schulleitungen, Schüler*innen, die Schulgemeinschaft insgesamt sowie politische und zivilgesellschaftlich Beteiligte – haben unterschiedliche Erwartungen an die Implementierung diskriminierungskritischer Demokratiebildung, wodurch konkurrierende Qualitätsdiskurse entstehen (vgl. Engelfried, 2024, S. 13). Wissenschaftlich fundierte Qualitätsentwicklung in Organisationen muss zudem Besonderheiten berücksichtigen, die sich aus der Vielschichtigkeit von Zielsetzungen und der besonderen Rolle der Adressat*innen ergeben, und kann nicht unreflektiert an „betriebswirtschaftliche“ Maßstäben orientiert sein (vgl. Grunwald, 2021, S. 49; Merchel, 2015). Eine einseitige Fokussierung auf Wirtschaftlichkeit ist problematisch, wenn fachliche Qualitäten vernachlässigt werden (vgl. Engelfried, 2014). Diese divergierenden Qualitätsvorstellungen müssen daher in dialogische Aushandlungsprozesse gebracht werden, in denen wissenschaftliche Evaluation partizipativ gestaltet wird und die Perspektiven aller Beteiligten einbezieht.

Von der Konvergenz zur Kooperation – eine kritische Bilanz

((20)) Die vorangehenden Überlegungen haben gezeigt, dass theoretische Konvergenz differenziert zu bewerten ist – auch im Feld diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Bildung. Auf der einen Seite bietet sie eine solide Grundlage für gemeinsame Weiterentwicklungen. Andererseits birgt sie – wie sich in unterschiedlichen Kontexten zeigt – die Gefahr selbstreferenzieller Schließung, bei der wissenschaftliche Diskurse sich primär auf sich selbst beziehen und der Bezug zur Praxis verloren gehen kann oder zumindest erschwert wird (vgl. Bourdieu, 1988; Latour & Woolgar, 1986; Luhmann, 1992). Die hermeneutische Perspektive nach Gadamer (2010) bietet einen konzeptionellen Rahmen, um solchen Tendenzen zu begegnen. Die Betonung der Interdependenz von Verstehen, Auslegen und Anwenden, die Orientierung an der Phronesis als situative Klugheit und das Prinzip der Horizontverschmelzung veranschaulichen, dass wissenschaftliche Erkenntnis und praktisches Han-

deln nicht getrennt, sondern als wechselseitig aufeinander bezogen begriffen werden müssen. Die Lebensweltorientierung nach Thiersch konkretisiert diese hermeneutische Grundhaltung für die Soziale Arbeit und Pädagogik (vgl. bspw. Thiersch, 2020).

((21)) In Anbetracht wachsender gesellschaftlicher Komplexität, sozialer Ungleichheiten und zunehmender Polarisierung ist eine hermeneutisch fundierte, diskriminierungskritische und diversitätssensible Wissenschaft-Praxis-Kooperation mehr denn je von Bedeutung. Eine solche Kooperation reflektiert sowohl strukturelle Machtverhältnisse als auch konkrete Handlungsoptionen und trägt dazu bei, Teilhabe an Erkenntnisprozessen zu demokratisieren. Eine grundsätzliche theoretische Übereinstimmung im Feld diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Bildung bietet hierfür eine solide Grundlage – vorausgesetzt, sie wird nicht zum Ausgangspunkt selbstreferenzieller Diskurszirkel, sondern zum Fundament praxisorientierter Kooperationen. In Bezug auf die schulische Praxis gilt es weitere Aspekte zu beachten: Die Umsetzung diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Bildungsansätze erfolgt unter Rahmenbedingungen, die durch strukturelle Unterfinanzierung, Personalmangel und institutionelle Überlastung gekennzeichnet sind (vgl. Schäffen, 2025). Diese materiellen Bedingungen sind keineswegs neutral, sondern wirken sich unmittelbar darauf aus, inwieweit pädagogische Ideale und wissenschaftliche Erkenntnisse in der alltäglichen Bildungsarbeit realisiert werden können.

((22)) Wie einige Autor*innen in ihren Anfangspositionierungen herausgearbeitet haben, greift selbst eine gelungene hermeneutische Reziprozität zwischen Wissenschaft und Praxis zu kurz, wenn die strukturellen und politisch-ökonomischen Rahmenbedingungen die Umsetzung bzw. verhindern könnten (vgl. bspw. Kappus et al., AP ((9 und 10)). Auch wenn sich Wissenschaftsgemeinschaft intensiv um Transfer bemüht und der Dialog mit der Praxis gelingt, können beispielsweise kommunale Finanzierungsentscheidungen die Implementierung diskriminierungskritischer und diversitätssensibler Bildung blockieren. Die Theorie-Praxis-Lücke ist damit nicht nur eine Frage wissenschaftlicher Selbstreferenz oder mangelnder Dialogbereitschaft, sondern auch eine Macht- und Ressourcenfrage: Wer entscheidet über Prioritäten, Budgets und Umsetzungsstrukturen? Aktuelle Leistungsvergleichsstudien (PISA, IQB, TIMSS) dokumentieren kontinuierlich Defizite im deutschen Bildungssystem, die auf strukturelle Unterinvestitionen hinweisen. Die materielle Infra-

struktur weist erhebliche Defizite auf: alte Schulgebäude befinden sich vielfach in baulich unzureichendem Zustand, der gesundheitsgefährdende Aspekte wie Schimmelbefall einschließt. Parallel dazu zeichnet sich eine ausgeprägte Personalknappheit ab, die verschiedene professionelle Bereiche umfasst – von der Lehrkräfteversorgung über sozialpädagogische und sonderpädagogische Fachkräfte bis hin zu zunehmend notwendiger therapeutischer und psychologischer Unterstützung. Der Einsatz von Personen ohne formale pädagogische Qualifikation vermag die personellen Lücken nicht zu kompensieren, sodass die curricular vorgesehene Unterrichtsversorgung oft nicht mehr gewährleistet werden kann (vgl. Schäffen, 2025, S. 5). Eine bundesweite Befragung von über 6.300 Fachkräften der Sozialen Arbeit bringt ans Licht, was in Schulen selten offen thematisiert wird: Übergriffiges Handeln gilt dort als Alltäglichkeit, während Kindern und Jugendlichen elementare Ressourcen für Bildung und Entwicklung vorenthalten werden. Die Erhebung verzeichnet zugleich prekäre Arbeitssituationen, Kompetenzdefizite und unzureichende strukturelle Absicherung der pädagogischen Arbeit. Die Diskrepanz zwischen pädagogischem Anspruch und faktischen Möglichkeiten wird von den Fachkräften als belastend erlebt und trägt zu Überforderung und Resignation bei. Die Ressourcenproblematik trifft auf eine zunehmend komplexere pädagogische Ausgangslage: Die Schüler*innenzahlen steigen kontinuierlich, während gleichzeitig die Heterogenität der Lerngruppen zunimmt – bedingt durch Migrationsprozesse, eine wachsende Prävalenz psychischer Belastungen im Kindes- und Jugendalter sowie einen steigenden Anteil von Schülerinnen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf (Meyer & Alsago, 2025). Diese Entwicklung erfordert umso mehr eine diversitätssensible und diskriminierungskritische pädagogische Praxis – unter strukturell prekären Bedingungen. Die Analyse müsste daher erweitert werden um die systematische Untersuchung dieser Implementationsbarrieren.

((23)) Wissenschaft, die sich ihrer praktischen Verantwortung und ihrer Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse bewusst ist, und Praxis, die sich wissenschaftlicher Reflexion öffnet und eigene Wissensbestände bewusst macht, können gemeinsam zu einer inklusiven, kritischen Bildung beitragen, in der Theorie und Praxis nicht getrennt, sondern als wechselseitig aufeinander bezogen begriffen werden – unter der Prämisse, dass alle Stimmen, auch marginalisierte Perspektiven, gehört und als legitime Erkenntnisquellen aner-

kannt werden. Im Zuge dessen muss diskriminierungskritische Demokratiebildung systemische Machtverhältnisse und strukturelle Hemmnisse reflektieren und konkrete Handlungsoptionen zur gesellschaftlichen Mitgestaltung in entsprechenden Partizipationsräumen aufzeigen. Inter-, in erster Linie aber transdisziplinäre Perspektiven sind dabei ausdrücklich einzubeziehen.

Literatur

- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Suhrkamp.
- Crenshaw, K. W. (2013). Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In H. Lutz, M. T. Herrera Vivar & L. Supik (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (S. 35–58). Springer VS.
- Engelfried, C. (Hrsg.). (2024). *Diskriminierungskritische Demokratiebildung an Schulen*. Wochenschau Verlag.
- Engelfried, C., Ostrowski, M., & Schäffler, F. (2020). Praxis als Ausgangspunkt für Angewandte Forschung in der Sozialen Arbeit. In C. Engelfried (Hrsg.), *Das Narrativ des Anderen kennenlernen: Wirkungsforschung in einem deutsch-jordanischen Jugendbegegnungsprojekt* (S. 21–35). Verlag Barbara Budrich.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (7. Aufl.). Mohr Siebeck.
- Gomolla, M. (2017). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 133–155). Springer VS.
- Grunwald, K. (2021). Qualitätsmanagement in sozialwirtschaftlichen Organisationen – Spezifika und Herausforderungen. In A. Wöhrle, R. Fritze & T. Prinz (Hrsg.), *Qualitätsmanagement – Qualitätsentwicklung* (S. 47–62). Nomos.
- Grunwald, K., & Thiersch, H. (2018). Lebensweltorientierung. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. Aufl., S. 906–915). Ernst Reinhardt Verlag.
- Königter, S. (2015). Lebensweltorientierung. In R. Rätz & B. Völter (Hrsg.), *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit* (S. 131–133). Budrich.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts* (2. Aufl.). Princeton University Press.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Merchel, J. (2015). *Management in Organisationen der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Beltz Juventa.
- Meyer, N., & Alsago, E. (2025). Wenn „Schule“ verletzt – Gewalt, Überforderung und fehlende Strukturen im multiprofessionellen Schulalltag. In K. Schäffen (Hrsg.), *Krisenbuch Schule* (S. 55–57). Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Ostrowski, M. (2024). Theoretische Perspektiven auf die Notwendigkeit, Möglichkeiten und Grenzen einer diskriminierungskritischen Demokratiebildung an Schulen. In C. Engelfried (Hrsg.), *Diskriminierungskritische Demokratiebildung an Schulen* (S. 24–39). Wochenschau Verlag.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Ottering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Schäffen, K. (Hrsg.). (2025). *Krisenbuch Schule*. Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Scherr, A. (2016). Diskriminierung/Antidiskriminierung – Begriffe und Grundlagen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 66(9). <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/221573/diskriminierung-antidiskriminierung-begriffe-und-grundlagen/>
- Thiersch, H. (2020). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Grundlagen und Perspektiven*. Beltz Juventa.
- Thiersch, H., Grunwald, K., & Königter, S. (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 175–196). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript.

Verfasser*innen

Prof. Dr. Constance Engelfried

Stephanie Weber-Wachner

Hochschule München

Diversitätssensibel, differenzreflexiv, diskriminierungskritisch: Lehrer*innenbildung im Kontext sozialer (Un-)Gerechtigkeit

Elke-Nicole Kappus, Nicole Wagner &
Marco Messina

1 Einleitung

((1)) In der Formulierung der Ausgangsposition ging es darum, unser Verständnis von diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Bildung zu skizzieren und die Bedeutung der Transdisziplinarität in deren Konzeption zu reflektieren. Durch die Auseinandersetzung mit den Ausgangspositionierungen der Mitautor*innen dieses Bandes konnten wir unseren Blick weiter schärfen. So nehmen wir die Möglichkeit einer erweiterten Positionierung wahr, um einerseits unser Verständnis der Begrifflichkeiten weiter zu präzisieren und andererseits die Bedeutung einer solch diversitätssensiblen, differenzreflexiven und diskriminierungskritischen Bildung für unser Handlungs- und Berufsfeld – die Lehrer*innenbildung – genauer in den Blick zu nehmen.

((2)) Ebenfalls expliziter als in der Ausgangspositionierung, möchten wir die Selbstpositionierung als Ausgangspunkt kritischer Reflexion benennen: Unser Sprechen und Nachdenken über diversitätssensible, differenzreflexive und diskriminierungskritische Bildung ist zum einen geprägt durch unsere fachlichen Expertisen, durch inter- und transdisziplinäre Sozialisationen und Bezüge (u.a. Diversity, Education and Inclusion, Social and Cultural Anthropology, Religious Studies, Ethnicity and Nationalism Studies) und durch unsere langjährigen Tätigkeiten an Pädagogischen Hochschulen und im Schulkontext. Zum anderen ist es bestimmt von unserer eigenen sozialen Positionierung, unseren (De-)Privilegierungserfahrungen und damit einhergehenden Verstrickungen in der Diskriminierungsmatrix (Czollek et al., 2019).

((3)) In der Zusammenarbeit und Mitautor*innenschaft haben wir erneut erfahren, wie prägend akademische sowie persönliche Lebenswege sind und wie gewinnbringend es sein kann, die auch bei scheinbar ähnlichen sozialen Positionierungen daraus resultierenden unterschiedlichen Perspektiven in einem gemeinsamen Prozess des Aushandelns und Verständigens in die gemeinsame Arbeit und das gemeinsame Denken einfließen zu lassen und

dadurch zu einem differenziert(er)en gemeinsamen Verständnis zu gelangen.

2 Schärfung und Kontextualisierung der Begrifflichkeiten

2.1 Diversitätssensibel, differenzreflexiv, diskriminierungskritisch

((4)) In unserer Ausgangspositionierung haben wir uns im Kontext einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Bildung zunächst mit dem Diversitätsbegriff auseinandergesetzt. Dabei haben wir auf dessen beide zentralen Entstehungszusammenhänge verwiesen, die Bürgerrechtsbewegung mit ihren menschenrechtsbezogenen Forderungen einerseits und das Diversity-Management mit seinen wirtschaftlichen Optimierungszielen andererseits (Kappus, Wagner & Messina AP ((1))). Dabei war es uns wichtig aufzuzeigen, dass die unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen Prämissen und Zielsetzungen dieser beiden Ausrichtungen im Bildungsbereich aufeinander treffen und miteinander verwoben sind: So soll die Anerkennung von Vielfalt einerseits als Mittel zur Förderung von Motivation und Leistung eingesetzt werden, andererseits aber Chancengerechtigkeit gestärkt und Diskriminierung überwunden werden. Daraus ergeben sich Spannungsfelder, die Akteur*innen im Bildungsfeld kontinuierlich herausfordern und sowohl die pädagogische Praxis als auch Theorie prägen. Die Berücksichtigung der bisweilen widersprüchlichen Anspruchslagen dieser beiden Ausrichtungen, die sich auch im Sprechen über den «Umgang mit Diversität» in Bildungsinstitutionen zeigen, erscheint uns für ein kritisches Verständnis des Feldes zentral.

((5)) Wir haben unterstrichen, dass diversitätssensible und diskriminierungskritische Ansätze sich gegenseitig bedingen und ihre transformative Kraft vor allem in ihrer Verbindung entfalten (Kappus, Wagner & Messina AP ((7))). Boger verwendet die Begriffe in ihrem Beitrag meist in Kombination (Boger AP z.B. ((1)), ((4)), ((14)), ((21)), ((23))) und unterstreicht damit ihre Komplementarität. Engelfried und Weber weisen darauf hin, dass die bloße Anerkennung von Vielfalt – die sie mit «diversitätssensibler Bildung» assoziieren – nicht ausreiche, sondern dass eine solche Anerkennung diskriminierungskritisch reflektiert und strukturell abgesichert werden müsse (Engelfried & Weber AP ((2))). Kondua und Wagner argumentieren, dass Diversitätssensibilität und Diskriminierungskritik häufig «als dasselbe verstanden werden» (Kondua & Wagner AP ((14))), distanzieren sich

aber selbst von solch einem synonymischen Gebrauch und unterstreichen, dass die Verbindung «zwar zusammenhängende, aber unterschiedlich gelagerte Debatten bzw. Ansätze beinhaltet» ((4)). Küppers geht – ebenso wie Leitner – nicht auf den Begriff der Diversitätssensibilität ein, sondern spricht von «Diskriminierungssensibilität» (Küppers AP ((4))). Yüksel führt den Begriff der «diversitätsbewussten Perspektiven» ein, wobei sie «diversitätsbewusst» synonymisch mit «diversitätssensibel» verwendet (Yüksel AP ((11))).

((6)) Insgesamt zeigt sich in den Beiträgen eine deutliche Favorisierung der Bezeichnung der diskriminierungskritischen gegenüber der diversitätssensiblen Bildung: «Diversitätssensibilität» wird als eher deskriptiver, bisweilen auch machtblinder und diskriminierungskritischer Begriff verstanden, der soziale Ungleichheit ignoriert oder negiert (Engelfried & Weber AP ((2))). Für Kondua und Wagner steht der Begriff «für die Bereitschaft, diversitätssensibel zu handeln, beinhaltet aber häufig keine Analyse von gesellschaftlichen Ordnungen und Normalitätskonzeptionen, z.B. in Bezug zu race, class und gender» (Kondua & Wagner AP ((9))). Die Forderung nach Diversitätssensibilität verstehen sie als eine «Antwort und Reaktion auf Debatten und Forderungen nach dem Abbau von Vorurteilen und Stereotypen, nach der Entwicklung interkultureller Kompetenz sowie nach der Förderung von Inklusion und Chancengleichheit» ((5)) aber auch als Versuch, «die Verwertbarkeit von Differenz als Ressource» in den Fokus zu rücken, ohne zu hinterfragen, «wie und welche Differenzkategorien relevant werden bzw. worin soziale Ungleichheit wurzelt» ((6)). Auch Klenk spricht sich gegen den Begriff der Diversitätssensibilität aus, der aus seiner Sicht «auf eine biologische oder psychologische Sensibilität – also Empfänglichkeit oder Wahrnehmungsfähigkeit – für Differenz verweist und diese Fähigkeit implizit essenzialisiert» (Klenk AP ((11))). Yüksel dagegen spricht auch einer diversitätssensiblen Bildung das kritische Potential zu, das ihr von anderen Autor*innen abgesprochen wird: Aus ihrer Sicht gehen «diversitätssensible Perspektiven» davon aus, «dass soziale Differenzen nicht neutral sind, sondern Ausdruck einer machtvollen Differenzordnung», die mit «ungleichen Teilhabechancen, sozialer Ausgrenzung und Diskriminierung verbunden» ist (Yüksel AP ((12))).

((7)) Während der Diskurs der Diversitätssensibilität häufig mit dem blossen Erkennen und Anerkennen von Vielfalt als gesellschaftlicher Norm in Verbindung gebracht wird, befürworten die Autor*innen diskriminierungskritische Positionen, die eine «Umgestaltung der Strukturen» und eine

grundsätzliche Reflexion des Bildungsverständnisses (Kondua & Wagner AP ((12))) anstreben.

((8)) Einzig Klenk begegnet auch dem Begriff der «Diskriminierungskritik» kritisch, da dieser den Schwerpunkt auf strukturell wirksame Ungleichbehandlungen lege, die im schulischen Kontext häufig Fragen individueller Schuld und Unschuld aufwürfen, die der Zielsetzung einer machtkritischen Pädagogik hinderlich seien bzw. von deren Umsetzung ablenkten (Klenk AP ((11))). Aus diesem Grund schlägt er den Begriff der Differenzreflexivität vor, der «die erziehungswissenschaftliche Kernkategorie der «Reflexivität» ins Zentrum der Auseinandersetzung» rücke (Klenk AP ((11))) und dadurch anschlussfähig an bildungs- und erziehungswissenschaftliche Diskurse sei. Damit schreibt er dieser Bezeichnung eher das Potenzial zu, sich in den «Kanon zu hacken» – ein Ziel, das nach Boger «Kernziel aller diskriminierungsbezogenen kritischen Wissenschaften» darstellt (Boger AP ((17))).

((9)) Die Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten zeigt, wie stark disziplinäre Herkunft und Positionierungen das Verständnis von Begriffen und Bezeichnungen prägen – und wie herausfordernd sich entsprechend die inter- und transdisziplinäre Auseinandersetzung um deren Bedeutung gestaltet. Ohne den Verweis auf eine diskriminierungskritische Tradition des Diversitätsbegriffs und ohne die Kenntnis der Entwicklung einer kritischen Pädagogik der Vielfalt, innerhalb derer sich die Bedeutung von «Diversitätssensibilität» durchaus auch als differenzreflexiv und diskriminierungskritisch erschliesst, liesse sich gar argumentieren, dass Schule schon immer «diversitätssensibel» gewesen sei – wenn auch nicht im Sinne der Anerkennung von Vielfalt, sondern vielmehr mit dem Ziel, diese – durch Assimilation zu überwinden. Der Begriff der Diversitätssensibilität birgt somit ein erhebliches Potenzial für Missverständnisse und bedarf einer weiteren konzeptionellen Präzisierung, um seine Verwendung im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Pädagogik zu sichern. Dasselbe liesse sich allerdings auch für den Begriff der differenzreflexiven Bildung sagen, der ebenfalls ein bestimmtes Wissen und ein entsprechendes Verständnis kritischer Bildungstheorie voraussetzt.

((10)) Am aussagekräftigsten und wenigsten missverständlich scheint uns die Bezeichnung der «diskriminierungskritischen Bildung», da er Diskriminierung explizit benennt und damit zum Ausdruck bringt, wogegen er sich richtet. In unserem Verständnis handelt es sich dabei um eine dezidiert handlungsorientierte Perspektive, die nicht bei der Sensibilisierung und Reflexion gesellschaftlicher

Macht- und Ungleichheitsverhältnisse stehen bleibt, sondern auf deren Transformation in und durch Bildung ausgerichtet ist. In diesem Sinne markiert «diskriminierungskritische Bildung» im Kontext hyperdiverser Gesellschaften eine praxeologisch ausgerichtete Haltung, die den Wandel pädagogischer Institutionen und gesellschaftlicher Strukturen insgesamt anstrebt – hin zu mehr sozialer Gerechtigkeit, Partizipation und demokratischer Responsivität. Allerdings wird auch dieser Begriff im öffentlichen Diskurs – in Politik, Medien und Teilen der wissenschaftlichen Fachwelt – häufig theoretisch so unzulänglich und verkürzt verstanden und dargestellt (Gomolla AP ((5))), dass sich auch hier Herausforderungen in Bezug auf die Anschlussfähigkeit (Klenk AP ((11))) an aktuelle bildungs- und bildungspolitische Diskurse abzeichnen.

((11)) Vor diesem Hintergrund erscheint es plausibel, dass ein gemeinsames Begriffsverständnis und ein geteiltes Vokabular unter Umständen erst im Rahmen transdisziplinärer Zusammenarbeit entstehen können. Da der Vergleich unterschiedlicher Begrifflichkeiten dazu beiträgt, verschiedene Aspekte und feine Bedeutungsunterschiede zu erkennen, wird im vorliegenden Text bewusst mit den drei Begriffen diversitätssensibel, differenzreflexiv und diskriminierungskritisch weitergearbeitet – in dem Wissen, dass damit nicht alle relevanten begrifflichen Perspektiven abschliessend erfasst sind. Angesichts der feinen Unterschiede zwischen den Bezeichnungen bietet es sich an, den Fokus zunächst auf die gemeinsame Zielsetzung einer solch diversitätssensiblen, differenzreflexiven und diskriminierungskritischen Bildung zu legen, wie sie in den Ausgangspositionierungen deutlich wird.

((12)) Unter den Mitautor*innen scheint ein grosser Konsens zu bestehen, dass die angestrebte Bildung sich an Demokratie und Menschenrechten orientiert und der Anerkennung unterschiedlicher sozialer und kultureller Lebenslagen, religiöser Hintergründe, Geschlechteridentitäten und individuellen Fähigkeiten (Engelfried & Weber AP ((5))) verpflichtet ist. Sie soll Bildungssubjekte – Bildungsfachpersonen ebenso wie Lernende – «befähigen und ermutigen, sich eigensinnig in demokratische Prozesse einzubringen und für Menschenrechte einzutreten» (Gomolla AP ((3))). Sie sollen systemische Machtverhältnisse und die Mechanismen institutioneller und struktureller Diskriminierung ebenso erkennen, wie die Auswirkungen (wiederholter) Diskriminierungserfahrungen (Küppers AP ((10))) und befähigt werden, sich auch «über die Grenzen partikularer Gruppen hinaus solidarisch zu zeigen und gemeinsam Sorge für eine bessere Welt zu tragen» (Bogner AP ((26));

vgl. Küppers AP ((2)), ((4)), ((5))). Eine solch diversitätssensible, differenzreflexive und diskriminierungskritische Bildung steht in deutlichem Widerstand gegen ein «Widererstarren assimilatorischer Handlungsorientierungen», wie z.B. der «Abwertung von Unterricht in Herkunftssprachen oder die Reduktion Interkultureller Bildung auf eine Art «Sonderpädagogik» für Lernende mit «Migrationshintergrund»» (Gomolla AP ((9))). Es handelt sich um eine deutlich transformative und emanzipatorische Bildung, die mit der «konkreten Utopie» einer solidarischen und chancengerechten Gesellschaft einhergeht, wie sie beispielsweise im Social Justice-Ansatz, in der Demokratiebildung sowie in der Critical Global Citizenship Education (CGCE) verfolgt wird – und die «in Anbetracht gesellschaftlicher Polarisierungsvorgänge und wachsender sozialer Ungleichheiten [...] zunehmend an Bedeutung» gewinnt (Engelfried & Weber AP ((23))) und zugleich verstärkt unter Beschuss gerät.

2.2 Social Justice, Demokratiebildung, Critical Global Citizenship Education: Zur Kontextualisierung diversitätssensibler, differenzreflexiver und diskriminierungskritischer Bildung

((13)) In der Ausgangspositionierung haben wir unsere Vorstellung einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Bildung deutlich am Social Justice und Radical Diversity-Ansatz (Czollek et al., 2023) orientiert (Kappus, Wagner & Messina AP ((3))). Ebenfalls haben wir den demokratischen Teilhabebegriff aufgegriffen – die enge Verbindung zur Demokratiebildung und zum CGCE-Ansatz jedoch bislang nicht thematisiert

((14)). Für Engelfried und Weber schreiben sich die Ansprüche einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Bildung – und wir erlauben uns, die differenzreflexive Bildung hier zu ergänzen – direkt in den Rahmen der Demokratiebildung und deren Bezug zu einer lebenswelt- und subjektorientierten Pädagogik ein. Die Autor*innen verstehen Demokratiebildung nicht als einen abstrakten Bildungsauftrag, «sondern als alltägliche Erfahrung von Mitbestimmung und Teilhabe» (Engelfried & Weber AP ((3))). Gerade in einer zunehmend pluralisierten Gesellschaft muss diese Erfahrung diversitätssensibel bzw. differenzreflexiv und diskriminierungskritisch gestaltet werden: Eine demokratische Gesellschaft, so die Autor*innen, «die von Vielfalt lebt, [...] muss Differenz produktiv integrieren» ((4)), z.B. unter Berücksichtigung verschiedener Lebenswelten und Mehrfachzugehörigkeiten. Diversitätssensibilität bedeutet in

diesem Zusammenhang eben «nicht nur die Wahrnehmung von Unterschieden, sondern die aktive Gestaltung von Bildungssettings, die allen Jugendlichen* gleiche Partizipationschancen» ((5)) und die Ermöglichung, die eigene Gestaltungskraft zu erleben ((10)) und «eine Anerkennung ihrer Perspektiven und Erfahrungen zusichert» ((9)).

((15)) Teilhabe erscheint dabei als verbindendes Element zwischen Diversitätssensibilität, Differenzreflexivität, Diskriminierungskritik und Demokratiebildung: Jugendliche (und Kinder) sollen demokratische Selbstbestimmung und Chancen auf individuelle und kollektive Emanzipation erfahren (Engelfried & Weber AP ((9))). Dazu braucht es Institutionen, die intersektionale Verschränkungen von Machtverhältnissen explizit mitdenken ((11)) und bestehende Ungleichheiten in Bildungsprozessen abbauen können und wollen.

((16)) Konkret warnen Engelfried und Weber vor Partizipationsangeboten mit lediglich symbolischem Charakter, also ohne tatsächliche Entscheidungsmacht. Sie betonen, dass demokratische Bildung nur wirksam werden kann, wenn sie den Aufbau einer fehlerfreundlichen Lehr- und Lernkultur fördert und wenn die Bildungsinstitutionen und beteiligten Akteur*innen bereit sind, ihre eigenen Strukturen dahingehend zu prüfen, ob sie «Machtverhältnisse reproduzieren oder abbauen» und ob Demokratie im Alltag erlebbar gemacht wird (Engelfried & Weber AP ((18))).

((17)) Auch Gomolla unterstreicht die Bedeutung einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Bildung, die sich durch eine «Orientierung an Vielfalt und universellen Prinzipien der Gleichheit, Selbstbestimmung und Solidarität» (Gomolla AP ((1))) für die plurale Demokratie auszeichnen, in der «[g]rundlegende Begriffe der Pluralität, Demokratie, Gerechtigkeit, Solidarität, Verantwortung, Handlungsmacht und Handlungsräume [...] neu gedacht, erstritten, mit Leben gefüllt und adaptiert werden [müssen], um auf die komplexen gegenwärtigen Problemlagen reagieren zu können» ((10)). Leitner stellt die CGCE als möglichen Rahmen für eine diversitätssensible, differenzreflexive und diskriminierungskritische Bildung vor, die den Schüler*innen die «globale Vernetztheit der Welt bewusst» machen und sie in die Lage bringen soll «in Frieden miteinander zu leben» (Leitner AP ((4))). Dazu sollen «globale Ungleichheiten und historisch gewachsene Machtstrukturen gezielt als Ursache für soziale Ungerechtigkeiten erkannt und aus der Haltung einer solidarischen Verantwortung heraus adressiert werden» ((5)). Die im Rahmen der CGCE entwickelte Analyseperspektive, so Leitner, könne zum Professionalisierungsverständnis von Pädagog*innen

beitragen» ((9)), ihr transformatorischer Aspekt könne «in allen Arten von Bildungsangeboten zum Tragen kommen ((10)) – zahlreiche Anknüpfungspunkte und Anschlussmöglichkeiten an eine kritische Pädagogik z.B. im Sinne Freires (1973) seien gegeben.

3 Diversitätssensible, differenzreflexive und diskriminierungskritische Bildung: Ein notwendig transdisziplinäres Projekt

((18)) In der Ausgangspositionierung haben wir betont, dass eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung ein notwendig transdisziplinäres Projekt darstellt – zumal dann, wenn sie einem «breiten Diversitätsverständnis» verpflichtet bleibt und dem Anspruch folgt, alle im Bildungskontext wirkmächtigen Differenzlinien und -dimensionen systematisch zu berücksichtigen. Eine solche differenzreflexive und diskriminierungskritische Bildung kann sowohl als Bezeichnung für «heterogene, sich z.T. überlappende pädagogische Konzepte [...], die [...] etwa seit der Jahrtausendwende in verschiedenen Bildungsbereichen entwickelt wurden (z.B. Soziale Arbeit/Sozialpädagogik, Schule)» (Gomolla AP ((1))), verstanden werden – also sozusagen als eine Fremdzuschreibung verschiedener «Sonderpädagogiken» –, als auch als (Eigen-)Bezeichnung transdisziplinärer Netzwerke, als «Gegenentwurf zu punktuellen Sonder- und Zusatzmassnahmen» ((2)) oder auch als ein noch einzulösendes gesellschaftlich transformatorisches Projekt. So gross der Konsens betreffs diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Bildung als Desiderat ist, so gross ist auch die Einschätzung, dass das Projekt noch am Anfang steht, bzw. dass differenzreflexive und diskriminierungskritische Schulentwicklungsprojekte in der Praxis nach wie vor die Ausnahme darstellen – auch wenn durchdachte Angebote und Materialien vorliegen ((4)).

((19)) Es besteht zudem bei den meisten Mitautor*innen Einigkeit darüber, dass «diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung auf intersektionale Reflexionen angewiesen ist». Denn erst eine intersektionale Perspektive ermöglicht es, «intersektional invisibilisierte Konstellationen nicht zu übersehen» und «gesellschaftliche Verhältnisse nicht auf künstliche Weise isoliert zu betrachten» (Boger AP ((14))). Damit fungiert sie als Korrektiv gegen die «Besonderung» verschiedener

Diversitätsdimensionen und ermöglicht es, Verflechtungen von Macht-, Ungleichheits- und Differenzverhältnissen sichtbar zu machen. Boger weist zudem darauf hin, dass die Notwendigkeit einer inter- und transdisziplinären Vorgehensweise in diesem Forschungsfeld zugleich die Funktion und Relevanz methodischer Essentialismen erkennen und anerkennen muss, sodass ein entsprechendes Projekt stets die Beziehung zwischen Disziplinarität sowie Inter- und Transdisziplinarität berücksichtigen sollte (Boger AP ((7))).

((20)) Auch Engelfried und Weber unterstreichen die Notwendigkeit der «inter- und transdisziplinären Vernetzung von Erziehungswissenschaften, Sozialer Arbeit, Soziologie, Gender Studies und politischer Bildung» (Engelfried & Weber AP ((19))). Sie legen dar, dass dabei eine produktive Verschränkung der verschiedenen disziplinären Ansätze und Perspektiven angestrebt wird und ein blosses Nebeneinander theoretischer Zugänge vermieden sowie disziplinäre Grenzen gezielt überwunden werden sollen ((20)). Auch wenn die Autor*innen die Auswahl der genannten Disziplinen begründen, verweist der Ausschluss weiterer Disziplinen und disziplinärer Felder auf eine Herausforderung des transdisziplinären Projekts: Weshalb etwa Gender Studies, jedoch nicht Migration- oder Disability Studies? Müsste ein breites Diversitätsverständnis, das für alle gesellschaftlichen Diversitätsdimensionen und Differenzordnungen «sensibel» bleibt, nicht ein offenes Projekt aller Studienbereiche sein? Aber wie lässt sich eine solche «offene Zusammenarbeit» mit dem Qualitätsanspruch auf Wissenschaftlichkeit organisieren und machtkritisch gestalten? Wie lassen sich dabei unreflektierte Annahmen und Setzungen aber auch die Reproduktion disziplinärer Machtgefälle überwinden? Und wie kann die Verwobenheit in «epistemische Gewaltverhältnisse und hegemoniale Strukturen» (Kondua & Wagner AP ((3))) transformiert werden?

4 Anforderungen an Bildungsakteur*innen und Bildungsinstitutionen

((21)) Ausgehend von der Annahme, dass Bildungsinstitutionen nicht nur «an der Stärkung und Reproduktion von Differenzordnungen» (Mecheril & Shure, 2018, S. 64) beteiligt sind, sondern auch Potenziale für gesellschaftliche Transformation eröffnen, hielten wir in unserer Ausgangspositionierung fest, dass letztere dann realisiert werden kann, wenn sich Bildungsakteur*innen als «Agents of Change» (Pantić & Florian, 2015) verstehen und

eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Professionalisierung anstreben. Unser Verständnis von Bildungsakteur*innen als «Agents of Change» deckt sich dabei grösstenteils mit Küppers' Verständnis von «Kompliz*innenschaft» und auch bei uns steht das «positionierte Handeln» im Zentrum (Küppers AP ((5))).

((22)) Mit Bezug auf die Ausgangspositionierungen der anderen Autor*innen lassen sich einerseits konkrete Anforderungen an in diesem Sinne verstandene pädagogische Fachpersonen ableiten, andererseits aber auch an Bildungsinstitutionen generell. Nachfolgend versuchen wir, diese konzipiell zusammenzutragen, da beiderlei Anforderungen Implikationen für Lehrer*innenbildung hat, d.h. für diejenigen Institutionen, die hauptsächlich für die Professionalisierung von Lehrpersonen verantwortlich sind.

((23)) Wie wir bereits im Rahmen der Kontextualisierung diversitätssensibler, differenzreflexiver und diskriminierungskritischer Bildung festgehalten haben, machen sich Engelfried und Weber stark für die Schaffung von Partizipationsangeboten, welche mehr als nur symbolischen Charakter haben und Jugendlichen eine reale Entscheidungsmacht zusprechen (Engelfried & Weber AP ((15))). Auf Ebene der Institution – sie fokussieren die Schule – bedarf das der Zusammenarbeit über einzelne Fächer und Projekte hinweg ((17)) sowie der «institutionellen Selbstreflexion» ((18)). Daraus lässt sich mit Blick auf pädagogische Fachpersonen der Anspruch ableiten, dass diese über entsprechendes Wissen sowie entsprechende Instrumente und Fertigkeiten verfügen müssen, um im jeweiligen Kontext «echte» Partizipationsangebote schaffen und sich an derartiger verstandener diskriminierungskritischer Demokratiebildung konstruktiv beteiligen zu können.

((24)) In der Ausgangspositionierung Leitners und ihren Ausführungen zur CGCE finden sich Parallelen zu den soeben formulierten Anforderungen. In Zusammenhang mit dem bereits thematisierten Erkennen globaler Ungleichheiten und historisch gewachsener Machtstrukturen sowie deren Adressierung aus der Haltung einer solidarischen Verantwortung heraus (Kappus, Wagner & Messina EP ((16))) greift auch sie den Begriff der «Selbstreflexivität» auf, die machtkritisch sein soll «[...] dabei aber nicht stehen [bleibt], sondern [...] auch ein an globaler sozialer Gerechtigkeit ausgerichtetes strukturelles Veränderungsinteresse [verfolgt]» (Leitner AP ((7))). Leitner verortet diese Selbstreflexivität dabei auf institutioneller Ebene, gleichzeitig wird in ihren Ausführungen aber auch deutlich, dass Selbstreflexivität auf individueller

Ebene der Bildungsakteur*innen notwendige Voraussetzung dafür ist, die erwähnten Ungleichheiten und Machtstrukturen zu erkennen und zu adressieren. Auch hierfür braucht es konkretes Wissen und konkrete Instrumente. Als konkreten Ansatz zur Reflexion schlägt beispielsweise Leitner vor, sowohl auf personaler als auch organisationskultureller Ebene Critical Diversity Literacy (CDL) als «analytische Linse» zu verwenden ((9)).

((25)) Expliziter als die Ausgangspositionierungen Engelfried und Webers sowie Leitners formuliert Gomolla in ihrem Beitrag Anforderungen auf individueller Ebene. Zum einen geht aus ihrer Ausgangspositionierung hervor, dass pädagogische Fachpersonen «Bildungsinhalte, institutionelle pädagogische Arrangements und Prozesse unter menschenrechtlichen und demokratischen Normen kritisch [...] reflektieren und [...] weiterentwickeln» (Gomolla AP ((10))) sollen. Damit das geschehen kann braucht es, so Gomolla, «ein Verständnis von Bildungsorganisationen als politisch und kulturell strukturierte institutionelle und soziale Räume, in denen Lern- und Bildungschancen auf vielfältigen Wegen eröffnet, wie versperrt werden» ((10)). Wie bereits in den vorherigen Abschnitten erwähnt wurde, lässt sich aus Gomollas Ausführungen zudem die Anforderung ableiten, dass das verkürzte Verständnis von Diskriminierung und Rassismus überwunden werden muss, dem zufolge verbale Äusserungen und Handlungen Einzelner oder kleiner Gruppen als (rassistische) Diskriminierung bewertet werden, anstatt strukturelle Voraussetzungen zu fokussieren und zu adressieren ((5)). Verknüpft mit Yüksel soll es darum gehen, das Bewusstsein um gesellschaftsgeschichtliche «Mechanismen der Diskriminierung» (Yüksel AP ((2)) in den Fokus zu rücken, um entsprechende Diskriminierungslogiken überwinden bzw. «verlernen» zu können (vgl. Benbrahim 2021).

((26)) Sowohl auf Grundlage der in diesem Abschnitt thematisierten Beiträge als auch aus sämtlichen anderen Ausgangspositionierungen lässt sich schliesslich noch eine weitere Anforderung formulieren, die sowohl die institutionelle als auch die personale Ebene betrifft: Bildungsinstitutionen und pädagogische Fachpersonen gleichermaßen müssen überhaupt erst einmal Bereitschaft dazu zeigen, sich selbstkritisch und konstruktiv mit Diversität und Diskriminierung auseinanderzusetzen. Aufgrund der Leitfragen der Publikation ist nicht weiter überraschend, dass sämtliche Autor*innen, wir eingeschlossen, zumindest implizit davon ausgehen, dass es wichtig ist, Diversität und Diskriminierung im Kontext von Bildung zu bearbeiten und dabei eine Perspektive einzunehmen, die insbeson-

dere Strukturen und Mechanismen auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene fokussiert. Yüksel bezeichnet diesbezüglich eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Perspektive auf Bildung als «eine demokratische Notwendigkeit» (Yüksel AP ((16))) und macht gleichzeitig deutlich, dass eben diese Perspektive keine Selbstverständlichkeit ist. Sie erwächst erst aus einer bestimmten Haltung heraus, wie auch in anderen Beiträgen deutlich wird. Leitner spricht beispielsweise von der «Haltung einer solidarischen Verantwortung» (Leitner AP ((5))), Küppers von einer «ethisch politische[n] Haltung, die allen Menschen Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ermöglichen möchte [...]» (Küppers AP ((5))) und Reinhardt von einer «awareness of superdiverse social contexts [...] and an intersectional outlook» (Reinhardt AP ((13))).

((27)) Die Ausführungen dieses Abschnitts verdeutlichen, dass eine diversitätssensible, differenzreflexive und diskriminierungskritische Bildungspraxis sowohl auf der Ebene pädagogischer Fachpersonen als auch auf der Ebene von Bildungsinstitutionen umfassende Anforderungen stellt. Bildungsakteur*innen werden dabei als aktiv positionierte Subjekte verstanden, die im Sinne von «Agents of Change» Verantwortung für die kritische Reflexion und Veränderung bestehender Macht- und Ungleichheitsverhältnisse übernehmen. Zentrale Voraussetzungen hierfür sind eine machtkritische Selbstreflexivität, ein erweitertes Verständnis von Diskriminierung als strukturelles und historisch gewachsenes Phänomen sowie die Bereitschaft, Bildungsinstitutionen als politisch und kulturell strukturierte Räume zu begreifen. Die Schaffung von Partizipationsangeboten mit realer Entscheidungsmacht, institutionelle Selbstreflexion und die Entwicklung entsprechender professioneller Kompetenzen werden dabei als zentrale Handlungsfelder identifiziert. Übergreifend wird deutlich, dass eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Perspektive nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, sondern einer spezifischen Haltung bedarf, die auf Solidarität, demokratische Teilhabe und soziale Gerechtigkeit ausgerichtet ist.

5 Lehrer*innenbildung im Kontext sozialer (Un-)Gerechtigkeit

((28)) Was bedeuten unsere bisherigen Ausführungen nun für eine Lehrer*innenbildung im Kontext sozialer (Un-)Gerechtigkeit? Um dieser Frage weiter nachzugehen, scheint uns wichtig, unsere Ausführungen noch einmal zu kontextualisieren.

Während wir bisher eher allgemein von pädagogischen Fachpersonen und Bildungsakteur*innen sowie von Bildungsinstitutionen gesprochen haben, soll es nun konkret um die Lehrpersonen und um Institutionen der Lehrpersonenbildung gehen. Unter ersteren verstehen wir diejenigen Fachkräfte, deren Hauptaufgabe im Kontext der obligatorischen Schule die «Planung, Organisation und Durchführung des Unterrichts, Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie deren systematische Bewertung» (LCH, 2025, S. 17) ist und deren Berufsbild in unserem Kontext durch den Verband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH, 2025) ausgeführt wird. Als Institutionen der Lehrer*innenbildung fassen wir jene Institutionen zusammen, die mit der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen betraut sind und in jeweiligen Kontext entsprechend anerkannte Qualifikationen vergeben können. Im schweizerischen Kontext sind dies überwiegend die Pädagogischen Hochschulen, die als eigener Hochschultypus auf Tertiärstufe definiert sind und ausschliesslich durch die Kantone finanziert werden (SBFI, 2025; HFKG, 2011). Eine Ausnahme bilden dabei die Kantone Genf und Fribourg, in welchem die Lehrer*innenbildung aller Stufen an der Universität angegliedert ist.

((29)) Als zentraler Orientierungspunkt in der Ausgestaltung des Curriculums dienen jeweils die durch die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektor*innen formulierten Bildungsstandards (EDK, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d), die in für die Sprachregionen eigenen Lehrpläne weiter konkretisiert sind (CIIP, 2024; DECS, 2022; D-EDK, 2014). In jedem Fall haben die jeweiligen Kantone über Leistungsvereinbarungen, entsprechende Gesetzgebungen und Finanzierungsstrategien starken Einfluss darauf, wie Lehrer*innenbildung konkret ausgestaltet ist und welche Schwerpunkte gesetzt werden.

((30)) Dies ist insofern relevant, als dieser Umstand eng damit zusammenhängt, inwiefern Institutionen der Lehrer*innenbildung sich dafür verantwortlich fühlen, entsprechende diversitätssensible, differenzreflexive und diskriminierungskritische Angebote mit eigenen Mitteln zu entwickeln und umzusetzen oder ob sie hierfür auf explizite Aufträge angewiesen sind. An dieser Stelle soll noch einmal deutlich festgehalten werden, dass auch Pädagogische Hochschulen Teil des gesellschaftlichen Gefüges sind, in denen sich vielfältige Diskriminierungsformen artikulieren (Boger AP ((21))) und in denen Lern- und Bildungschancen eröffnet, aber auch versperrt werden können (Gomolla AP ((10))). Ob und in welcher Weise sich Institutionen der Lehrer*innenbildung damit selbstkritisch und reflektiert auseinandersetzen, obliegt derzeit den

einzelnen Hochschulen. Ein expliziter Auftrag dazu existiert aktuell – über eine generelle Verpflichtung zu Chancengerechtigkeit und Nichtdiskriminierung hinaus – weder auf nationaler noch auf kantonaler Ebene.

((31)) Dies obwohl in der Publikation des LCH (2025) zum Berufsleitbild und die Berufsethik von Lehrpersonen in der Schweiz klar Ansprüche an Lehrpersonen und das Bildungssystem formuliert werden, die mit Diversitätssensibilität, Differenzreflexivität und Diskriminierungskritik in Verbindung gebracht werden. Ausgehend von der Vorstellung des Bildungssystems als «zentrales Fundament für eine demokratische Gesellschaft» (LCH, 2025, S. 9) formuliert der LCH zwei zentrale Ansprüche: Zum einen wird auf Systemebene in expliziter Verbindung mit Demokratiebildung festgehalten, dass das Bildungssystem die Aufgabe hat, «allen Kindern und Jugendlichen möglichst gerechte Chancen zu bieten» (LCH, 2025, S. 9). Auf Ebene der Lehrpersonen wird deren aktive Rolle in der Gestaltung und Verantwortung für die Gestaltung einer «[...] Schule frei von jeglicher Form von Diskriminierung, Rassismus, Vorurteilen und Gewalt, in der alle Menschen unabhängig von ihren individuellen Merkmalen respektiert und wertgeschätzt werden» (LCH, 2025, S. 10), hervorgehoben. Damit rückt der LCH als ein Schlüsselakteur im schweizerischen Bildungswesen Aspekte der Berufsrolle einer Lehrperson in den Fokus, die anschlussfähig an die im Rahmen dieser Publikation als zentral identifizierten Komponenten einer diversitätssensiblen, differenzreflexiven und diskriminierungskritischen Bildung sind. Gleichzeitig besteht jedoch keine Verpflichtung für Akteur*innen in der Lehrer*innenbildung, diese Aspekte aufzugreifen und systematisch in die Gestaltung der Ausbildung einfließen zu lassen. Die fehlende Explikation eines Auftrags auf übergeordneter Ebene ist unseres Erachtens einer der Gründe dafür, dass das, was Gomolla für den Kontext Schule formuliert, in unserem Kontext auch für die Pädagogischen Hochschulen und die Institute für Lehrer*innenbildung in der Schweiz festgehalten werden kann: Gezielte diskriminierungskritische Hochschulentwicklungsprozesse sind in der Praxis bisher die Ausnahme und eine individualisierende Perspektive dominiert (Gomolla AP ((4)), ((5))).

((32))) Dieser Umstand ist aus unserer Sicht insofern problematisch, als die im vorhergehenden Abschnitt thematisierten Anforderungen an Bildungsinstitutionen auch und insbesondere Institutionen der Lehrer*innenbildung betreffen: Deren Modellverhalten stellt einen bedeutsamen Faktor für die Wirksamkeit der Ausbildung dar (Hascher, 2014). Damit Studierende theoretische Zugänge

systematisch mit (Praxis-)Erfahrungen verknüpfen und entsprechende Kompetenzen nachhaltig aufbauen können, ist eine solche institutionelle Verankerung zentral (Hascher, 2014). Sollen Lehrpersonen diversitätssensible, differenzreflexive und diskriminierungskritische Bildung betreiben, sei das im Sinne einer diskriminierungskritischen Demokratiebildung (Engelfried & Weber AP) oder der CGCE (Leitner AP), so müssen die notwendigen Haltungen und Elemente auch in den Institutionen der Lehrer*innenbildung selbst etabliert sein. Wie eine kurze Recherche auf den Online-Portalen der Pädagogischen Hochschulen und der Institute für Lehrer*innenbildung in der Schweiz zeigt, existieren zwar an den meisten Institutionen Fachstellen für Diversität. Zugleich teilen wir – in Anlehnung an Kirloskar-Steinbachs Überlegungen zur Fachphilosophie – die Einschätzung, dass die Sensibilisierung für Diversität und Diskriminierung weiterhin «optimierungsfähig» ist (Kirloskar-Steinbach AP ((13))): Diversitätssensibilität, Differenzreflexion und Diskriminierungskritik sollten nicht punktuell verortet bleiben, sondern als Querschnittsthemen in allen Bereichen der Institution systematisch etabliert und verankert werden.

((33)) In unserem Kontext ist dies jedoch (noch) nicht der Fall: Diversitätssensible, differenzreflexive und diskriminierungskritische Bildung wird bislang überwiegend unsystematisch in einzelnen Modulen und auf Initiative einzelner Dozierenden(-gruppen) und/oder Hochschulen hin betrieben. Der Abschlussbericht eines explorativen Projekts, an dem 13 der 20 Institutionen der Lehrer*innenbildung beteiligt waren, die in der Kammer PH swissuniversities vertreten sind, und das der Frage nachging, wie Themen rund um Diversität (mit Fokus Migration) an den Hochschulen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aufgegriffen werden (Laffranchini et al., 2025) kommt zu einem ähnlichen Schluss: Zwar lässt sich an den Hochschulen eine Zunahme an Aktivitäten und Massnahmen zu Diversität, zu Inklusion und Chancengerechtigkeit feststellen, eine Systematisierung und institutionelle Verankerung, die einen nachweisbaren nachhaltigen Kompetenzaufbau im Bereich diversitätssensibler, differenzreflexiver und diskriminierungskritischer Bildung bei zukünftigen Lehrpersonen ermöglichen würde, steht jedoch noch aus – so das Fazit der Autor*innen (Laffranchini et al., 2025).

((34)) Um dem Anspruch einer (Hoch-)Schule für alle gerecht zu werden, die einem menschenrechtsbasierten und demokratieorientierten Bildungsauftrag verpflichtet ist, muss eine diversitätssensible, differenzreflexive und diskriminierungs-

kritische Lehrer*innenbildung jedoch als strukturell verankerte, gesamtgesellschaftliche und institutionelle Querschnittsaufgabe begriffen werden. Sie kann nicht nur als Aufgabe einzelner engagierter Akteur*innen verstanden werden. Ein solches Verständnis von Lehrer*innenbildung beruht auf der Analyse historisch gewachsener und global wirksamer Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sowie deren institutioneller, kultureller und epistemischer Materialisierungen und eröffnet auf dieser Grundlage eine Lehrer*innenbildung, die sich nicht in der Reproduktion bestehender Strukturen erschöpft, sondern kritisch-reflexive Räume eröffnet, in denen gesellschaftliche Verhältnisse hinterfragt und alternative Handlungsperspektiven entwickelt werden. Dazu benötigt es, wie Kondua und Wagner deutlich machen, eine «Diversifizierung (nicht nur) der Körper, sondern vor allen Dingen der Wissen- und Bildungsmöglichkeiten» (Kondua & Wagner AP ((8)), um die «herrschende Homogenität» und die «Epistemologie des Nichtwissens» (Kirloskar-Steinbach AP ((9))) zu überwinden und «Bildungsprozesse in Richtung diskriminierungskritischer (Selbst- und Welt-)Verhältnisse» zu transformieren (Kondua & Wagner AP ((3)).

((35)) Lehrer*innenbildung könnte in diesem Zusammenhang eine transformative Funktion erfüllen: Sie kann als Ort fungieren, an dem pluralisierende Denkweisen und Wissensordnungen, Perspektivenvielfalt sowie Kritik an institutioneller und struktureller Diskriminierung nicht nur diskursiv verhandelt, sondern auch pädagogisch-professionell verankert werden. Dies setzt voraus, dass sich Institutionen der Lehrer*innenbildung selbst als Teil der Diskriminierungsmatrix (Czollek et al., 2019) begreifen, die gesellschaftliche Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster (re-)produziert und strukturiert, und sich zugleich als Möglichkeitsräume verstehen, in denen konkret-utopische Praktiken sozialer Gerechtigkeit entstehen und eingeübt werden können. Die Überlegungen von bell hooks und ihr Ansatz der «Engaged Pedagogy» (hooks, 1994; Kazeem-Kamiński, 2018) liefern hierfür wichtige Impulse. hooks argumentiert für eine Abkehr vom neutral gedachten Unterrichtsraum und von vermeintlich objektiven Wissensbeständen hin zu einer Lehr-/Lernpraxis, die hegemoniale Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sowie die eigene Situiertheit darin kritisch reflektiert und es Lernenden wie Lehrenden ermöglicht, Strukturen der Unterdrückung zu erkennen, zu hinterfragen und in Richtung sozialer Gerechtigkeit zu transformieren.

((36)) Die Zukunft einer diversitätssensiblen, differenzreflexiven und diskriminierungskritischen

Bildung wird auch davon abhängen, inwiefern das emanzipatorische und transformative Potenzial der Lehrer*innenbildung von Seiten weiterer gesellschaftlicher Akteur*innen – der Bildungspolitik und -verwaltung voran – verstanden wird und wie sich weitere Allianzen für die Zielsetzungen einer solchen Bildung für eine demokratisch pluralistische Gesellschaft schliessen lassen.

Literatur

- Benbrahim, K. (2021). Rassismus verlernen und Rassismuskritik erlernen! Die Notwendigkeit einer rassismuskritischen politischen Bildung. *Journal für politische Bildung*, 2, 4–7. <https://doi.org/10.46499/1669.1802>
- Conférence intercantonale instruction publique et culture Suisse romande e Tessin CIIP. (2024). *Présentation générale du Plan d'études romand. Cycles 1-2-3* [Version 3.0]. CIIP.
- Czollek, M., Czollek, L.C., Czollek, J., Eifler, N., Kaszner, C., & Perko, G. (2023). Social Justice und Radical Diversity. In A. Scherr, A.C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (2. Aufl., S. 799–818). Springer VS.
- Czollek, L. C., Perko, G., Kaszner, C., & Czollek, M. (2019). *Praxishandbuch Social Justice und Diversity: Theorien, Training, Methoden, Übungen* (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren Konferenz D-EDK. (2014). *Lehrplan 21*. Rahmeninformationen. D-EDK.
- Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport DECS. (2022). Piano di Studio della scuola dell'obbligo ticinese. DECS.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek: Rowohlt.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 418 – 441). Waxmann.
- HFKG (2011). Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) <https://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2014/691/de>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Routledge.
- Kazeem-Kamiński, B. (2018). *Engaged pedagogy: Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks* (2., unveränderte Aufl.). Zaglossus.
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK. (2011a). Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards. EDK.
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK. (2011b). Grundkompetenzen für die Mathematik. Nationale Bildungsstandards. EDK.
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK. (2011c). Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften. Nationale Bildungsstandards. EDK.
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK. (2011d). Grundkompetenzen für die Schulsprache. Nationale Bildungsstandards. EDK.
- Laffranchini, M., Hug, E., Imhof, E., Kappus, E.-N.; Kassis, A.; Kosorok, C.; Losa, S.; Mantel, C.; Rodcharoen, P.; Rotzer, B.; Sieber Egger, A.; Sommer-Sutter, B.; Stienen, A. (2025). Projektbericht. Aktionsplan zur Umsetzung der «Empfehlungen Bildung und Migration» (Kammer PH swissuniversities, 2020) im Kontext der Chancengleichheit und Inklusion an den Hochschulen. (noch unveröffentlichter Abschlussbericht).
- LCH Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. (2025). Berufsleitbild LCH. Berufsethik LCH. LCH.
- Mecheril, P., & Shure, S. (2018). Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 63–89). UTB.
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333–351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. (2025). Hochschulen und Forschung in der Schweiz. SBFI.

Verfasser*innen

Elke-Nicole Kappus, Mag art. M.A.S.
 Nicole Wagner, M.A., Social Justice Trainerin
 Marco Messina, M.A., M.Ed.
 Pädagogische Hochschule Luzern

Demokratie-Bildung und *askesis*

Monika Kirloskar-Steinbach

((1)) Die Diskussion in diesem Forum spiegelt aktuelle Forschungsergebnisse aus manchen Wissenschaftsdisziplinen zu Diversitätsfragen wider. Sie ist zu unterscheiden von Hochschulforschung, mit der versucht wird, soziale Diversität an Hochschulen zu erfassen und zu steuern. Einsichten, die aus einer derartigen inter- und transdisziplinären Forschung gewonnen werden, könnten der Hochschulforschung als Ansporn dienen, gesellschaftliche Diversität an deutschen Hochschulen systematisch zu erfassen und diese entsprechend menschenrechtlicher Normen zu lenken. Empirische Studien weisen darauf hin, dass dies momentan nicht der Fall ist. Nicht nur sind Bildungsinstitutionen in Deutschland sozial selektiv (Yüksel, AP ((2))). Hinzu kommt, dass fast die Hälfte der Bevölkerung trotz gegenteiliger wissenschaftlicher Evidenz an der Existenz ‘biologischer Rassen’ festhält, wie die Auftaktstudie des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors aufzeigt (Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung, 2022: 43). Gegen die Verankerung dieser Vorstellung in der breiten Bevölkerung kann momentan nicht viel unternommen werden. Beratungsstellen sind unterfinanziert, in den Medien wird Rassismus als Randphänomen dargestellt, wohingegen die Justiz ein mangelndes Verständnis für die Problematik aufzeigt, trotz des Bestehens von Rechtsnormen, mit denen man rassistisches Verhalten strafrechtlich ahnden könnte (Gonzalez Hauck, Paasch-Colberg und Pöggel, 2024). Beide herangezogenen Studien bieten keinen Anlass, kategorisch auszuschließen, dass eine auf biologistischem Rassendenken fußende Sozialhierarchie nicht im Bildungs- und universitären Beschäftigungssystem verankert ist (vgl. Gomolla, AP ((5))).

((2)) Die soziale Stellung von SchülerInnen und Studierenden bestimmt heute deren Bildungschancen und -erfolg. Genauer gesagt: Die Wahrnehmung von sozialen Faktoren der SchülerInnen legt fest, wie ihre Leistungen bewertet werden (Reinhardt, AP ((6))). Kontingente Faktoren wie soziale Herkunft, eine zugeschriebene Migrationsgeschichte aber auch das Körpergewicht von Schulkindern entscheiden über die Leistungsbeurteilung mit (Yüksel, AP ((15))). Die Wahrscheinlichkeit, dass ein migrantisch gelesenes Schulkind mit einem alleinerziehenden Elternteil ohne Abitur und aus der untersten Einkommensgruppe das

Gymnasium besuchen kann, liegt bei 21,5% (Yüksel, AP ((7))). Von hundert Nichtakademikerkindern erlangen nur elf einen Masterabschluss und nur zwei eine Promotion (Klenk, AP ((4))). Wie diese Zahlen verdeutlichen, ist Bildung als soziales Gut derzeit nicht allen Schulkindern in Deutschland gleichermaßen zugänglich. Weder kann garantiert werden, dass rassistisch markierte und nicht rassistisch markierte Schulkinder die gleichen Bildungschancen erhalten, noch dass rassistisch markierte Schulkinder von Diskriminierung verschont bleiben.

((3)) In Anlehnung an die Forschung zur *Critical Philosophy of Race* deutet das Fehlen eines erkennbaren gesamtgesellschaftlichen, kritischen Diskurses über das verbreitete biologistische Rassendenken auf eine gesamtgesellschaftliche «willful white hermeneutical ignorance» hin (Pohlhaus 2012). Mit dem Begriff «white ignorance» macht Charles Mills darauf aufmerksam, dass historisch privilegierte weiße Personen i.d.R. nicht imstande sind, rassistische soziale Realitäten und ihre eigene Rolle in der Fortsetzung dieser Realitäten zu erkennen (Mills 2007, 2015, auch 2023). Mit dem Begriff «willful ignorance» lenkt Linda Martín Alcoff die Aufmerksamkeit auf epistemische Praxen der Rechtfertigung die nicht plausibel sind, jedoch weiterhin aufgrund der breiten sozialen Akzeptanz aufrechterhalten werden können (Martín Alcoff 2007, 40). Wie das Wort «hermeneutisch» in diesem Kompositum wiedergibt, hat die lange anhaltende «willful white ignorance» zu lückenhaften Rechtfertigungspraxen geführt. Diese sind entstanden, weil man versäumt hat, plausible Rechtfertigungspraxen zu entwickeln, welche die gesellschaftliche Realität akkurat wiedergeben. Wie auch bei Klassismus, Abelismus, Homo- und Transphobie sowie Sexismus, wird die Verbreitung von Rassismus in der Gesellschaft verharmlost oder verneint. Theoretisch gesehen, könnte man derartige hermeneutische Lücken schließen. Aber nordamerikanische und europäische Gesellschaften, in denen die meisten weißen Personen, die vom europäischen Imperialismus und Kolonialismus profitiert haben, heute leben, sind gesamtgesellschaftlich unwillig, besagte hermeneutische Lücken systematisch zu erfassen und sie dann zu schließen. Die «rassifizierte[...] soziale Ungleichheit» (Gomolla, AP ((5))) setzt sich fort, auch an Bildungsinstitutionen.

((4)) Wenn «willful white hermeneutical ignorance» in die gesellschaftlichen Strukturen integriert ist, äußert sie sich im Bildungssystem als Epistemologie des Nichtwissens («epistemology of ignorance»). Institutionalisierte Praxen und Funktionsweisen, welche biologistisches Rassendenken

fördern und fortsetzen, werden dann nicht kritisch überprüft und revidiert. Genauer: Die Gefahr ist groß, dass sie gar nicht erst wahrgenommen werden. Wenn kritische Lehrinhalte unter diesen Umständen an diesen Bildungsinstitutionen überhaupt entwickelt werden können, werden sie i.d.R. nicht flächendeckend eingesetzt. So können sich Lernende nicht mit Positionen auseinandersetzen, die verdeutlichen, dass historisch gewachsene Macht- und Herrschaftsstrukturen die Ursache von globalen Ungleichheiten und sozialer Ungerechtigkeit darstellen (Leitner, AP ((5))). Eher wird an Hochschulen ein «Diversity Management» (Kappus, Wagner und Messina, AP ((2))) betrieben, das rassistisch markierte Körper auf Glanzbroschüren der Bildungsinstitutionen abbildet, während die Lehrinhalte auf die Lebensrealität dieser Personen nicht eingehen oder aber essentialistische Differenztheorien heranziehen (Gomolla, AP ((2))), um kulturelle Differenzen ‘wissenschaftlich’ festzuhalten (Yüksel, AP ((9))).

((5)) Versuchen von rassistisch markierten FachphilosophInnen etwa plausible Rechtfertigungspraxen zu entwickeln, wird i.d.R. mit Skepsis begegnet. Man befürchtet, dass derartige Safe Spaces rassistisch markierten WissenschaftlerInnen lediglich als Wohlfühlloasen dienen würden (vgl. Küppers AP, ((8))). Des Öfteren wird auch die Entstehung dieser Foren mit der Forderung verhindert, dass rassistisch nicht markierte WissenschaftlerInnen von vornherein an der Theoriebildung zu beteiligen sind, damit eine ‘Enklavenbildung’ in der universitären Diskurslandschaft vermieden werden kann (vgl. Kirloskar-Steinbach, AP (11))). So ist es nicht weiter verwunderlich, dass der Raum für die Konzeptbildung, die für die Benennung und Analyse von Weißsein notwendig wäre, in diesen Foren stark beschränkt wird (Kondua und Wagner ((9))). Wenn rassistisch nicht markierte WissenschaftlerInnen darauf bestehen, dass Diskussionen um den Kanon kreisen und/oder Rassismus verneinende Gegenpositionen miteinbeziehen, ist fraglich, ob, und wie weit derartige Diskussionen dazu beitragen können, zu verstehen, wie sich Systembarrieren hier und jetzt manifestieren.

((6)) «White ignorance» erlaubt einem, Europa als Geburtsort und Statthalter von Wissenschaftlichkeit, Fortschritt und Menschenrechten zu positionieren und die Verwicklung dieser Region im Imperialismus, Kolonialismus und damit einhergehende menschenverachtenden Praktiken auszublenken (auch Kirloskar-Steinbach, 2024). Das von den institutionellen Strukturen gehaltene Nichtwissen ermöglicht einem auf dem Standpunkt zu stehen, dass ein wissenschaftlich fundiertes geschicht-

liches Wissen über dieses Kapitel europäischer Geschichte für alle WissenschaftlerInnen nicht notwendig ist, außer für FachspezialistInnen. Dies erklärt auch, warum essentialisierende Kulturtheorien heute noch an Bildungsinstitutionen bedient werden können, um rassistisch markierte Menschen zu ‘verstehen’. Weder wird das gesellschaftliche Normalitätsverständnis, das auf Sozialhierarchie ruht, dezidiert als unwissenschaftlich entlarvt noch werden strukturelle Teilhabebehindernisse wahrgenommen und adäquat thematisiert.

((7)) DiskutantInnen dieses Forums würden zustimmen, dass eine ethisch-politische Haltung bei der Theoretisierung ein Weg wäre, den Bann der Epistemologie des Nichtwissens zu brechen (Küppers, AP ((5))). Diese Haltung zielt darauf hin, allen Beteiligten den gleichen Zugang zu gemeinsam erwirtschafteten intellektuellen und materiellen Ressourcen zu schaffen. Für Forumsbeitragende dürfte es keinen plausiblen Grund geben, anzunehmen, dass Bildung nur historisch privilegierten Gesellschaftsmitgliedern zugänglich bleiben darf. Bildung ist in einer zu Menschenrechten verpflichteten Demokratie ein hohes Gut. Sie ermöglicht, dass SchülerInnen und Studierende demokratische Freiheiten verstehen und einhalten.

((8)) Damit aber diese Demokratie-Bildung eine emanzipatorische Bildung wird, die dauerhaft *für alle* möglich ist (Bogner, AP, ((19))), kursiv im Original), sind Lehrbeauftragte dazu angehalten, dominante Narrative über die Stellung Europas in der Welt zu hinterfragen und sie zu revidieren (Engelfried und Weber, AP ((1))). Hierbei ist eine reflexive Lehrpraxis für Lehrende unverzichtbar, die eine Kritik des eigenen (mangelnden) Diversitätsverständnisses (Klenk, AP ((6))), Kappus, Wagner und Messina, AP, ((13))) und -diskurses ermöglicht. Gleichwohl aber weisen die Forumsbeiträge auch auf Hindernisse hin, die eine im oben genannten Sinne verstandene Demokratie-Bildung erschweren.

((9)) Die Vergabe von Bildungsabschlüssen stabilisiert bekanntlich die Verteilung von ungleichen gesellschaftlichen Positionen (Klenk, AP ((4))). Anreize, diese ungleiche Verteilung zu verändern, sind gering, auch für First Generation Studierende. Unter anderem hängt dies, wie von W.E.B Du Bois für den US-amerikanischen Kontext analysiert, mit der Bildung selbst zusammen. Nach dem Bildungserwerb überlagern Bildungskonzepte Alltagsverständnisse. Erstere suggerieren, dass sie allein alle Aspekte des Alltagslebens durchleuchten können. Hierdurch kann gerade bei Studierenden der ersten Generation der Eindruck entstehen, dass Alltagsverständnisse, die den wis-

senschaftlichen Konzepten diametral entgegengesetzt sind, minderwertig seien und daher nicht angewendet werden sollten. Hierdurch aber versiegt eine Quelle potentieller Kritik am Bildungswesen. Potentielle Ressourcen, mit denen man hätte verstehen können, warum die gängige Verteilung von gesellschaftlichen Positionen problematisch und demokratiegefährdend ist, werden nicht eingesetzt. Theoretisch könnte man dieses Problem beheben, indem man gezielt in den Bildungskanon hackt (Bogner, AP, ((17))). Hiermit würde man u.a. auch Platz schaffen für Positionen, die Alltagserfahrung heranziehen, um Bildungskonzepte auszulegen. Doch das lange anhaltende Nichtwissen steht zumindest in der Fachphilosophie im Weg. Divers-situierte PhilosophInnen und deren Forschung zu Diversitätssensibilität und Diskriminierungserfahrungen werden momentan nicht systematisch gefördert. Auch weltphilosophische Positionen, die dieses Kritikpotential hätten, bleiben vom philosophischen Fachdiskurs ausgeschlossen. Doch Resignation wäre fehl am Platz.

((10)) Wie bereits erwähnt, ist eine ethisch-politische Haltung bei der Theoretisierung ein gangbarer Weg, den Status quo zu überwinden. Damit diese Haltung im wissenschaftlichen Leben verankert werden kann, sollten nach meinem Dafürhalten rassistisch nicht markierte WissenschaftlerInnen in Vorleistung gehen, um eine Vertrauensbasis unter divers-situierten GesprächsteilnehmerInnen aufzubauen. Sie sollten sich etwa mit der bereits geleisteten Forschung auseinandersetzen, in der wissenschaftliche Exklusion aufgrund einer abweichenden sozialen Identität thematisiert wird. Diese Lektüre könnte ihnen helfen, eine reflexive Praxis zu entwickeln. Auch wenn sie sich selbst der wissenschaftlichen Objektivität und Neutralität verpflichtet sehen, würden sie dann vermutlich darauf aufmerksam werden, wie sie in der Identifizierung möglicher Quellen wissenschaftlicher Kompetenz Menschen ausschließen, die ihre Gruppe als ‘anders’ oder ‘fremd’ wahrnehmen, ohne dass man sich mit der wissenschaftlichen Kompetenz dieser Menschen überhaupt auseinandergesetzt hat. Durch eine *askesis* aber könnte man sich darauf sensibilisieren, die eigene Rolle in der Aufrechterhaltung von derartigen Ausschlusspraktiken, und damit auch einer systemischen Diskriminierung, zu begreifen. Erst nachdem der Blick auf die eigenen Handlungen geöffnet ist und verschärft wurde, könnten sich rassistisch nicht markierte WissenschaftlerInnen in (außeruniversitären) Foren begeben, in denen rassistisch markierte WissenschaftlerInnen ihre Erfahrungen thematisieren. Durch die *askesis* hat man sich vermutlich eher in

die Lage versetzt, divers-situierte WissenschaftlerInnen als Menschen und WissenschaftlerInnen wahrzunehmen, ohne dass deren soziale Identität anhand vorhandener Klischees stereotypisiert wird. Erst durch diese Vorbereitung wäre man vermutlich besser darauf eingestellt, kritische Meinungen wahrzunehmen und zu akzeptieren, und die eigene Reflexion voranzutreiben. Diese Reflexion ist wiederum für die eigene Demokratie-Bildung notwendig. Gleichwohl ist weder die Bereitschaft, sich auf diesen Prozess einzulassen noch die *askesis* selbst, wissenschaftlich einholbar. Eine Diversitätssensibilisierung ist per Knopfdruck nicht zu bestellen.

Literatur

- Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung. (2022). *Rassistische Realitäten Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander?* Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM.
- González Hauck, S., Paasch-Colberg, S., & Pöggel, T. J. (2024). *Zwischen Anerkennung und Abwehr: (De-)Thematisierungen von Rassismus in Medien, Recht und Beratung Fokusbericht des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismomonitors*. DeZIM Institut, Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM e.V.
- Kirloskar-Steinbach, M. (2019). Diversifying Philosophy: The Art of Non-Domination. *Educational Philosophy and Theory*, 51(14), 1490-1503.
- Kirloskar-Steinbach, M. (2024). Teaching World Philosophies. *Teaching Philosophy*, 47(3), 409-427.
- Martin Alcoff, L. (2007). Epistemologies of Ignorance: Three Types. In S. Sullivan, & N. Tuana (Hrsg.), *Race and Epistemologies of Ignorance*. (S. 39-58). State University of New York Press.
- Mills, C.W. (2007). White Ignorance. In N. Tuana & S. Sullivan (Hrsg.), *Race and Epistemologies of Ignorance*. (13-38). State University of New York Press.
- Mills, C.W. (2015). Global White Ignorance. In M. Gross & L. McGoey (Hrsg.), *Routledge International Handbook of Ignorance Studies*. (S. 217-227). Routledge.
- Mills, C.W. (2023). Dialogues in Black and White. In M. Kirloskar-Steinbach (Hrsg.), *Dialogue and Decolonization: Historical, Philosophical and Political Perspectives*. (S. 81-99). Bloomsbury.
- Pohlhaus, G. (2012). Relational Knowing and Epistemic Injustice: Toward a Theory of “Willful

Hermeneutical Ignorance.” *Hypatia*, 27(4), 715–735.

Wynter, S. (2003). Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: Towards the Human, After Man, Its Overrepresentation--An Argument. *CR: The New Centennial Review*, 3(3), 257–337.

Zack, N. (Hrsg.). (2017). *The Oxford Handbook of Philosophy and Race*. Oxford University Press.

Verfasser*In

Prof. Dr. Monika Kirloskar-Steinbach

Vrije Universiteit Amsterdam

Differenzreflexivität reloaded – Machtkritische Anschluss- und erziehungswissenschaftliche Leerstellen diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Bildung

Florian Cristóbal Klenk

1 Erläuterung des Vorgehens

((1)) In diesem Beitrag nehme ich die zehn Ausgangspositionierungen der Kolleg:innen zum Anlass, ihre gemeinsamen macht- und herrschaftskritischen Bezugspunkte sowie pädagogischen Implikationen im Verständnis von diversitätssensibler bzw. diskriminierungskritischer Bildung herauszuarbeiten. Es interessiert mich hierbei im Besonderen, in welcher Art und Weise die Beiträge Differenz theoretisch rahmen, welche Rolle sie dem Bildungsbegriff zuweisen – oder eben (eher) nicht –, und wie sie Didaktik und Professionalisierung in diesem Verhältnis verstehen.

((2)) Um dem Anspruch der erweiterten Positionierungen gerecht zu werden und Bezüge zu allen Beiträgen herzustellen, gehe ich in einem Dreischritt vor: *Erstens* rekonstruiere ich die in den Ausgangspositionierungen identifizierte gemeinsame Stoßrichtung: den Anspruch, Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisch zu reflektieren sowie die eigene Situiertheit in diesen Verhältnissen im pädagogischen Handeln mitzudenken. *Zweitens* diskutiere ich die – teils implizite – Trennung des Differenzbegriffes vom Bildungsbegriff und aktualisiere einhergehend damit die These meiner Ausgangspositionierung, dass Fragen der Differenzherstellung dem Bildungsbegriff in einer macht- und herrschaftskritischen Lesart per se immanent sind. Dazu bekräftige ich anhand der Ausführungen von *Leitner AP*, *Gomolla AP* und *Boger AP*, in denen sich explizit gegen eine Trennung von erziehungs- und differenztheoretischen Zugangsweisen positioniert wird, weshalb es in meiner Lesart differenzreflexiver Bildung sowohl einer dezidierten Auseinandersetzung mit dem Differenzbegriff als auch einer genuin erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit Bildung bedarf. Dies erscheint mir unerlässlich, um der in vielen Ausgangspositionierungen kritisierten Entleerung des Diversitätsbegriffs in der Pädagogik inter-/disziplinär entgegenzuwirken. *Drittens* zeige ich unter Verweis auf eigene Arbeiten (Klenk 2019; Klenk

2025) zu differenzreflexiver Didaktik und pädagogischer Professionalisierung weiterführende Anschlussstellen auf, wie differenz- und erziehungswissenschaftliche Perspektiven in der Lehrer:innenbildung enger miteinander verschränkt werden könnten. In Erweiterung meiner eigenen bildungstheoretischen Ausgangsposition nehme ich an dieser Stelle die Impulse aus den Beiträgen der Kolleg:innen auf und konzentriere mich in dieser erweiterten Positionierung somit stärker auf Fragen der Gestaltung von Lehr-Lern-Settings. Im Ausblick werde ich im Rekurs auf die von Budde (2023) vorgeschlagene Trias aus *Individualität*, *Differenz* und *Bildung* abschließend eine theoretische Klammer anbieten, mit welcher der Balanceakt gelingen kann, differenz- und erziehungswissenschaftliche Zugangsweisen miteinander zu verknüpfen.

2 Vielfalt vereint in Kritik?

((3)) Die wohl offensichtlichste Gemeinsamkeit der Beiträge besteht im formulierten Anspruch der «intersektionale[n] Reflexion [...] bzw. [den] Analysen zur Interdependenz von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen» *Boger AP ((2))*, wie er in dieser oder ähnlichen Formulierungen in nahezu sämtlichen Ausgangspositionierungen – inklusive meiner eigenen – präsent ist. Häufig grenzen sich die Beiträge in diesem Zuge von ‚unkritischen‘ Termini wie *Heterogenität*, *Vielfalt* oder *Diversity* ab, zumal diese «im öffentlichen Diskurs oft verkürzt» *Kappus, Wagner, Messina AP ((1))* verstanden würden, weil sie Differenz als eine Gegebenheit voraussetzen, entsprechende Differenzkategorien reifizieren, damit «oft machtblind» *Engelfried & Weber AP ((2))* blieben und insofern Gefahr laufen würden, soziale Ungleichheitsverhältnisse zu negieren.

((4)) Die Kritik an unterkomplexen Diversitätsbegriffen, die bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse ausblenden, stellt einen zentralen Bezugspunkt im gegenwärtigen Diskurs dar. Ihre Bedeutung gewinnt zusätzliche Schärfe vor dem Hintergrund, dass selbst unkritische oder affirmativ-instrumentelle Bezugnahmen auf Vielfalt (etwa im Sinne von *Pinkwashing*) zunehmend zur Projektionsfläche kulturkämpferischer Auseinandersetzungen von rechts werden. In diesem Zuge lässt sich eine *Reautorisierung* intersektionaler Differenzordnungen (Klenk 2025) – insbesondere von Rassismus und Heteronormativität – beobachten, wie nicht zuletzt die jüngsten Entwicklungen in den USA unter der Trump-Administration sowie der

Diskurs um Flucht und Migration in Deutschland verdeutlichen.

((5)) So relevant also diese Unterscheidung für eine differenzierte Selbstpositionierung im Diskurs auch sein mag, birgt sie zugleich die Gefahr, die *Dichotomie* von *unkritischen* und *kritischen Fremd- und Selbstpositionierungen* diskursiv zu vereindeutigen. Dies ließe darauf hinaus, sich selbst stets bereits auf der richtigen, respektive kritischen Seite diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Bildung zu verorten. Eine solche Positionierung erscheint jedoch vor dem Hintergrund des in vielen Beiträgen vertretenen Verständnisses der *Involviertheit von Bildung und Diversität in Macht- und Herrschaftsverhältnisse* nicht haltbar. Insofern ergibt sich aus einer vereindeutigenden Selbstpositionierung das Risiko, jene machterhaltenden Momente diskriminierungskritischer Bildung zu übersehen, in die wir selbst verstrickt sind und von denen wir – nicht zuletzt im Rahmen wissenschaftlicher Karrierepfade – zugleich profitieren. Damit würde der Anspruch einer immanenten Kritik respektive einer *Kritik der Kritik*, wie ich ihn insbesondere in meiner Ausgangspositionierung **Klenk AP** vorgeschlagen habe, nicht eingelöst.

((6)) Schließlich werden diversitätssensible und diskriminierungskritische Ansätze in den Ausgangspositionierungen explizit als «Gegenentwurf zu punktuellen Sonder- und Zusatzmaßnahmen» **Gomolla AP ((2))** verstanden und reklamieren für sich, «defizitorientierte und paternalistische» **Gomolla AP ((2))** pädagogische Ausrichtungen auf Diversität zu überschreiten. In meiner Lesart beanspruchen demzufolge alle versammelten Beiträge, (intersektionale) Differenzordnungen wie auch Differenzkategorien (z. B. Heteronormativität respektive Geschlecht und Sexualität) in pädagogischen Kontexten nicht als gegeben, sondern sozial konstruiert zu fassen. Die Beiträge folgen insofern einem differenztheoretischen Verständnis inklusiver Bildung, wie es Köpfer (2019) systematisch in Abgrenzung sowohl zu einem engen als auch zu einem weiten Inklusionsbegriff herausarbeitet. Diese Perspektive stimmt grundlegend mit der von mir zur Diskussion gestellten kritisch-dekonstruktiven Sichtweise auf *Differenzreflexive Bildung* **Klenk AP ((11))** und der damit verwobenen Reflexion der diskursiven und sozialen Herstellungsprozesse von Differenzordnungen (Messerschmidt 2016) auf Makro-, Meso- und Mikroebene der Bildung überein.

((7)) Angesichts des Umstandes, dass Diskriminierung je nach Kontext anders wirksam wird, ist daher stets die «Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Strukturen und sozialen Kategorien» **Kirloskar-Steinbach AP ((3))** für die in den

Ausgangspositionierungen unterbreiteten Perspektiven auf Diversität elementar. Ein individualisierendes respektive kompetenzorientiertes Verständnis von Heterogenität, das lediglich «für die Bereitschaft, diversitätssensibel zu handeln» **Kondua & Wagner AP ((9))**, stehe, «aber häufig keine Analyse von gesellschaftlichen Ordnungen und Normalitätskonzeptionen, z. B. in Bezug auf race, class und gender» **Kondua & Wagner AP ((9))** enthalte, reiche für die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte nicht aus, um dem selbstformulierten Anspruch auf Diskriminierungskritik und Dekonstruktion von Normalitätsordnungen in pädagogischen Kontexten gerecht zu werden. Eine solche Blickrichtung erscheint für die Autor:innen nicht nur angesichts des daraus resultierenden Risikos der Ausblendung struktureller Macht- und Herrschaftsverhältnisse bedeutsam, sondern gilt gleichermaßen aufgrund des Risikos zur Vernachlässigung der eigenen Positionalität respektive Involviertheit **Klenk AP ((3))** der pädagogischen Fachkräfte, Organisationen und Institutionen (z. B. Familie und Schule) sowie Erziehungs- und Bildungsangebote in eben diese Verhältnisse, wie es seitens **Küppers AP ((3))** und **Leitner AP ((1))** u.a. im Rekurs auf Donna Haraways (1995) Ansatz der *Situiertheit der Wissensproduktion(en)* hervorgehoben wird.

((8)) Den Beiträgen zufolge ergeben sich daraus mehrere Konsequenzen für das, was unter dem Begriff einer diversitätssensiblen oder diskriminierungskritischen Bildung zu verstehen ist: Für die *Lehre* und *Didaktik* gilt, dass «wir stets intersektional verortet innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse [sind] und [...] die damit einhergehenden Erfahrungen von Diskriminierung und Privilegierung auch in die Lernräume» **Küppers AP ((3))** mit hineinragen. Daraus ergibt sich im Weiteren die Notwendigkeit, Lehr-Lern-Settings unter Berücksichtigung dieser Verhältnisse didaktisch umzugestalten, was etwa über die Reflexion der eigenen «Complicity (Kompliz*innenschaft)» **Küppers AP ((6))** sowie durch die Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung von «Brave Spaces» **Küppers AP ((9))** geschehen kann, die es ermöglichen sollen, sowohl die privilegierte Komfortzone als lernende Person zu verlassen als auch Diskriminierungserfahrungen in asymmetrischen Lehr-Lern-Settings zu artikulieren. Ziel ist nicht die Herstellung konfliktfreier Lernräume, wie es zuweilen unter dem Begriff der *Safe(r) Spaces* imaginiert wird, sondern solcher Orte, an denen sowohl (Lern-)Risiken eingegangen werden wie auch Verantwortung für die (mögliche) Reproduktion von Diskriminierung in diesen übernommen wird – siehe

hierzu ebenfalls das Prinzip der *Fehlerfreundlichkeit* (Goel 2016) oder das Verständnis von Lehre als *Kontaktzone* (Sternfeld 2013).

((9)) Mit Blick auf die *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte* werden «die Reflexion und Kritik eigener professioneller Haltungen sowie die Auseinandersetzung mit institutionellen Ordnungen» **Yüksel AP ((14))** als zentrale Bestandteile diskriminierungskritischer Bildung ausgewiesen. Damit distanzieren sich die Beiträge wiederholt von unterkomplexen Ansätzen, die Differenz explizit oder implizit voraussetzen, wie es etwa in den Ausführungen zur «interkulturellen Kompetenz» **Yüksel AP ((10))** zu finden sei. Die Ausgangspositionierungen folgen insofern dem seit geraumer Zeit in der Erziehungswissenschaft geforderten Anspruch, die Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht zu pädagogisieren und damit allein über den Kompetenzerwerb bearbeitbar erscheinen zu lassen, was in der Konsequenz gleichermaßen in einer überfordernden Responsibilisierung der Fachkräfte resultieren kann – siehe hierzu ebenfalls den Begriff der (Gender-)Kompetenzlosigkeitskompetenz (Mecheril 2013; Kleiner/Klenk 2017).

((10)) Für *erziehungswissenschaftliche Forschung* impliziert die hier dargestellte Perspektive schließlich, dass eine idealisierte Trennung von Disziplin und Politik aufgegeben werden müsse, da sie eine «(unreflektierte) Affirmation von Hegemonieverhältnissen» **Leitner ((3))** darstelle. Dies ist genau dann der Fall, wenn explizit oder implizit an einer vermeintlich objektiven respektive neutralen Forschung festgehalten werde. Für diversitätssensible oder diskriminierungskritische Erziehungswissenschaft (und eben nicht nur Pädagogik) ergibt sich daraus im Umkehrschluss die Aufgabe, die eigene *Relationalität, Positionalität und Involviertheit* in differenzzeugende Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Lehre, Institution, Professionalisierung wie auch Forschung selbstkritisch zu reflektieren. **Reinhardt AP ((15))** bringt dies prägnant wie folgt auf den Punkt: «[P]edagogical approaches and education policies are required that consistently take into account the interdependencies between social structures, institutional contexts (of socialization), and individual lifeworlds.»

3 Zwischen Überwindung und Reproduktion von Allgemeinem und Besonderem

((11)) In der verdichteten Darstellung der diskriminierungskritischen Stoßrichtung der Ausgangspositionierungen komme ich nicht umhin zu bemerken, dass die Beiträge die Frage nach einer

Erziehung und Bildung, die diversitätssensibel und/oder diskriminierungskritisch zu sein beansprucht, überwiegend *ausgehend* vom Begriff der Differenz, Diversität oder Diskriminierung sowie von den hierfür etablierten gesellschafts- und kulturtheoretischen Perspektiven (u. a. migrationspädagogische, dekoloniale, feministische usw.) zu beantworten suchen, wobei in vielen Ausgangspositionierungen rassistische Verhältnisse in den Fokus gerückt werden, weniger jedoch geschlechtliche, klassistische oder ableistische Ungleichheiten in ihrer Interdependenz. Vor diesem Hintergrund vollziehen viele der Beiträge im Grunde *zwei* argumentative Bewegungen: eine *Abgrenzung* gegenüber einem essenzialistischen Heterogenitätsbegriff, der Verschiedenheit lediglich als individuelle und gegebene Unterschiede begreift, und eine *Hinwendung* zu erziehungswissenschaftlicher Forschung, Lehre, Professionalisierung und Bildung, die in ihrer Allgemeinheit ohne differenztheoretische Perspektive auskommen beansprucht und insofern erweitert werden müsse. Sowohl Abgrenzung als auch Hinwendung werden damit basierend auf einer differenztheoretischen Selbstpositionierung (Köpfer 2019) der Autor:innen reklamiert, die sich gleichsam gegen ein Verständnis von Verschiedenheit als bloße Individualität und ebenso gegen ein falsch verstandenes, nämlich macht- und herrschaftsentleertes Verständnis allgemeiner Pädagogik und neutraler erziehungswissenschaftlicher Forschung richtet.

((12)) So überzeugend und notwendig die jeweiligen Ausführungen in sich sind, bleibt darin sowohl der erziehungswissenschaftliche als auch pädagogische Bezug meines Erachtens häufig doch äußerlich und damit additiv – was sich zwar durch den inter- und weniger disziplinären Anspruch des Heftes erklären lässt, jedoch die gestellte Frage nach einer erziehungswissenschaftlich fundierten Bezugnahme auf Diversität, Diskriminierung und Bildung offenlässt, wie sie der im Heft ebenfalls gesetzte Begriff anzeigen würde. Angesichts der disziplinären Marginalisierung kritischer Differenztheorien, wie sie in den Beiträgen selbst ja mehrfach rekonstruiert und kritisiert wird, halte ich dieses Vorgehen für plausibel. Dennoch tritt in der Zusammenschau hervor, dass nach der Darlegung des jeweiligen Differenzverständnisses in den meisten Beiträgen für die Entfaltung des Erziehungs- und Bildungsbegriffs bzw. der genuin pädagogischen Dimension eines solchen Verständnisses kaum noch bzw. kein Platz mehr bleibt, was m. E. ebenso den Rekurs auf eher praxisorientierte pädagogische Themen (z. B. Fragen der Didaktik usw.) in zahlreichen Beiträgen erklären könnte.

((13)) So wird in den Ausgangspositionierungen zwar in allgemeiner Perspektive danach gefragt, wie «Bildung als sozialer Platzanweiser» **Yüksel AP ((1))** fungiert, «wie und warum bestimmte Differenzlinien in Bildungskontexten relevant gemacht werden» **Yüksel AP ((12))** oder wie «(super-)diversity» in «institutional contexts (of socialization)» **Reinhardt AP ((1))** wirkt. Allerdings werden die erziehungswissenschaftlichen Termini der Bildung und Sozialisation – der letztgenannte hier zurecht in Klammern geführt – nicht in ihrer fachlichen Tiefe entfaltet, sondern Fragen der Diskriminierungskritik eher auf pädagogische Räume (z. B. Unterricht, Trainings oder Lehrveranstaltungen) bezogen. Bildung bleibt hier insofern doch häufig ein bloßer Kontext, ein Raum, eine Lehrsituation, während sie nicht ihre theoretische oder empirische Eigenlogik systematisch entfaltet. Viele Beiträge formulieren damit einen Anspruch auf die Analyse des Verhältnisses von Diversität, Diskriminierung und Bildung, der in den Ausführungen selbst jedoch weitgehend einseitig bleibt, insofern die pädagogische Funktionalität von Erziehung und Bildung nur randständig berücksichtigt wird bzw. primär durch eine differenztheoretische Linse als Gegenstand erscheint, der nun diversitätssensibel oder diskriminierungskritisch in den Blick zu nehmen sei – Ausnahmen hiervon erkenne ich insbesondere bei **Boger AP, Küppers AP, Leitner AP und Gomolla AP**.

((14)) Die Bezüge zu Erziehung und Bildung werden in den Ausgangspositionierungen insofern u. a. als Frage des Lehrens und Lernens – etwa in pädagogischen Arbeitsfeldern wie Social-Justice-Trainings **Küppers AP ((6))** – oder im Hinblick auf «epistemische Gewaltverhältnisse und hegemoniale Strukturen» in «Lehr-Lern-Settings» und «Forschungsarbeiten» **Kondua & Wagner AP ((3))** ausbuchstabiert. Teilweise wird sich auf Repräsentationsverhältnisse in der Disziplin – beispielsweise die mangelnde Diversität in der Fachphilosophie **Kirloskar-Steinbach ((4))** – fokussiert oder es werden die «Herausforderungen einer diskriminierungskritischen Professionalisierung» **Kappus, Wagner & Messina ((13))** adressiert. An anderer Stelle wird Bildung zwar als «Querschnittsaufgabe» konzipiert, «welche die gesamte Organisation Schule durchdringt» **Engelfried & Weber AP ((17))** und damit erneut als Anspruch auf ein «mainstreaming [...] im Sinne des Versuchs, diversitätssensible und diskriminierungskritische Perspektiven in allen Bereichen der Gesellschaft, aber eben auch in allen Disziplinen zu verankern» **Boger ((4))**, gedeutet – ohne jedoch per se die erziehungswissenschaftliche oder genuin pädagogische

Eigenlogik von Schule im Verhältnis zu Differenzordnungen im Detail zu ergründen, wie sie **Boger AP ((4))** explizit einfordert. Dass dies lediglich in wenigen Beiträgen (im speziellen m.E. bei **Boger AP, Gomolla AP, Küppers AP** und **Leitner AP**) ausführlicher geschieht, verwundert, wo doch gerade eine solche Relationierung von Bildung und Differenz «im Sinne von einem emanzipatorischen Universalismus» **Boger AP ((20))** sinnvoll erscheint, um aus einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Blickrichtung der Frage nachzugehen, was „kollektive Mündigkeit“ **Klenk AP ((7))** bedeuten könne und „wer an diesem [allgemeinen Bildungsanspruch] teilhaben kann und wer von diesem exkludiert wird“ **Boger AP ((20))**.

((15)) Ich habe dieses Ergebnis tatsächlich ein Stück weit erwartet und daher bereits in meiner Ausgangspositionierung antizipiert. Dort war es mir ein aufrichtiges Anliegen, den (kritischen) Bildungsbegriff und den dekonstruktiven Kritikan-spruch als Elemente eines gemeinsamen *kritisch-dekonstruktiven* pädagogischen Projekts (Hartmann 2024) unter dem Terminus der *Differenzreflexivität* auszuweisen, um im Sinne «immanenter Kritik» **Klenk AP ((6))** einer ex- oder impliziten Trennung beider Termini keinen weiteren Vorschub zu leisten. Gelingt es diskriminierungskritischer und diversitätssensibler Bildung nicht, die genuin pädagogische Dimension in Lehre und Forschung sowie die institutionellen Eigenlogiken von Bildungsinstitutionen wie der Schule systematisch mitzudenken und hierdurch auch zu verändern, läuft sie m. E. Gefahr, dass differenztheoretische Sichtweisen in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin weiterhin als partikuläre Interessen interpretiert oder diskriminierungskritische Professionalisierungsansätze als Sonderkompetenzen verhandelt und damit eben nicht, wie in sämtlichen Beiträgen mehr oder weniger explizit eingefordert, als Bestandteile der allgemeinen pädagogischen Diskussion gelesen werden. Siehe hierzu insbesondere **Boger AP ((3))**, deren Ausführungen zum Verhältnis von Allgemeinem und Partikularem ich mich uneingeschränkt anschließe.

((16)) Im Sinne des in vielen Ausführungen formulierten Anspruchs auf Selbstkritik möchte ich demzufolge darauf hinweisen, dass bildungsbezogene Fragen in einer Vielzahl der Beiträge weiterhin als bloße Gegenstände diskriminierungskritischer Untersuchungen erscheinen. Gleichwohl der Anspruch der Beiträge selbstverständlich ein anderer ist, wird auf diese Weise dennoch – entgegen der ausdrücklichen Intention – weiterhin eine Unterscheidung zwischen ‚Diversität‘ und ‚Bildung‘ reifiziert, die dann zu überwinden beansprucht wird.

((17)) So sehr ich die in allen Beiträgen herausgearbeitete Kritik an Macht- und Herrschaftsverhältnissen wie auch den Anspruch auf eine Relativierung von Bildung und Differenz – einschließlich der Reflexion der eigenen Involviertheit – begrüße und allen voran die Vielfalt der theoretischen und auch empirischen Zugänge schätze, so stellt sich mir als Erziehungswissenschaftler doch unweigerlich die Frage, inwiefern diese Perspektiven mit den genuinen pädagogischen Funktionen von Bildungsinstitutionen (Erziehung, Bildung, Sozialisation, Schule und Unterricht) verbunden werden können. Eine solche Verbindung wirkt auf mich durchaus bedeutsam, um nicht erneut zu einer terminologischen Vervielfältigung der Begrifflichkeiten im Sinne der x-ten diversitätssensiblen, diskriminierungskritischen, inklusiven, intersektionalen, queeren etc. Spezial-Kompetenz oder -Didaktik beizutragen, sondern allgemeine Bildung per se eben als diversitätssensibel, diskriminierungskritisch, inklusiv, intersektional, queer etc. zu interpretieren.

((18)) Analog zur differenztheoretischen Begriffsbildung erscheint es mir – vor dem Hintergrund meiner eigenen Ausgangspositionierung, in der ich versucht habe, beide Begriffe in spezifischer, kritisch-dekonstruktiver Weise miteinander zu verknüpfen – notwendig, die erziehungswissenschaftliche und ebenso die pädagogische Dimension in der Diskussion um diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung im gemeinsamen Ringen um macht- und herrschaftskritische Zugänge schärfer auszubuchstabieren. Um zu einer solchen Perspektivenübernahme weiter zu ermutigen, möchte ich im Folgenden drei Beiträge hervorheben, die hierzu wertvolle Anregungen geben.

4 Diversität meets Bildung meets ... in Rekurs auf Leitner, Gomolla und Boger

((19)) Eine systematischere Verbindung differenztheoretischer und erziehungswissenschaftlicher Analysen sehe ich – nicht nur, aber im Besonderen – in den Ausgangspositionierungen von Susanne Leitner, Mechthild Gomolla und Mai-Anh Boger eingelöst.

((20)) Susanne *Leitner AP* ((4)) stuft «situierendes Sprechen über Diversität» als zentrales Element einer «Critical Global Citizenship Education» ein, womit sie an ein spezifisches Verständnis von Bildung anschließt. Sie thematisiert in diesem Kontext die Bedeutung «machtkritischer Selbstreflexivität» im Hinblick auf Bildungsprozesse innerhalb kolonialer und globalisierter Ausbeutungsverhältnisse.

Mit Referenz darauf, wie «kolonial etablierte Praktiken von Ausbeutung und Unterdrückung noch heute fortwirken», fordert Leitner als Konsequenz ihrer differenztheoretischen Auseinandersetzung eine «erklärtermaßen nicht-neutrale Pädagogik», wonach nicht bloß die Situiertheit der Lehrenden und Lernenden innerhalb pädagogischer Settings Berücksichtigung findet, sondern Pädagogik per se als eine situierte Praxis ausgelegt wird, die in Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden ist. Bildung wird hierin – aufgrund ihrer Verstrickung in diese Ungleichheitsverhältnisse – als eine solche gedeutet, welche das «Hinterfragen von struktureller Ungleichheit und die Fähigkeit zur kritischen Analyse hegemonialen Wissens» *Leitner AP* ((6)) evozieren müsste, womit ihr Anspruch aus der Kritik ihrer eigenen Involviertheit abgeleitet wird. Insofern geht es bei *Leitner AP* nicht um eine Pädagogik, die erst noch diversitätssensibel oder diskriminierungskritisch werden müsste, sondern um eine, welche aufgrund der Kolonialität der Bildung (siehe hierzu ebenfalls Bergold-Caldwell 2018: 72ff.) die ihr inhärenten Macht- und Herrschaftsverhältnisse konsequent als ihren genuinen Auftrag zu adressieren hat, womit in meiner Lesart der Anspruch an immanente Kritik erfüllt wird.

((21)) Stärker im Hinblick auf eine systematische Berücksichtigung der *institutionellen Logik und Funktionsweise von pädagogischen Institutionen und Organisationen* erfüllt in meiner Lesart auch Mechthild Gomolla den von mir im Statement zum Einstieg geforderten und hier reaktualisierten Anspruch auf «immanente Kritik» *Klenk AP* ((6)). Sie nutzt hierzu den Ansatz *institutioneller Diskriminierung*, um aufbauend darauf herauszustellen, wie «Praktiken der Herabwürdigung, Benachteiligung und Ausgrenzung in der Organisation [...] und im Handeln der in ihnen tätigen Professionellen [...] entstehen» *Gomolla AP* ((7)). Eine ungleichheits- und organisationstheoretische Sichtweise auf pädagogische Handlungsfelder wie Schule und Universität erscheint insbesondere für empirische Forschungen als sinnvoll, zumal mit dem Begriff der *institutionellen Diskriminierung* ja gerade jene *Nahtstelle* in den Blick gerät, an der sich pädagogische Praktiken innerhalb organisationaler Routinen und Strukturen mit der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse verschränken.

((22)) In meiner Lesart werden in der Perspektive institutioneller Diskriminierung beide Seiten derselben Medaille – Differenz und Bildung – gleichermaßen berücksichtigt. Ein empirisches Beispiel hierfür sind – neben Gomollas und Radtkes wegweisenden Arbeiten im Feld der kritischen Migrationspädagogik – die Feststellungsverfahren

sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF). Diese erscheinen formal als Recht auf inklusive Bildung, können jedoch zugleich soziale Ungleichheiten stabilisieren, etwa durch die Reproduktion ableistischer Kategorisierungen sowie durch Prozesse des *Otherings*, wie ich gemeinsam mit Kolleg:innen in der empirischen Untersuchung entsprechender Verfahren im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ rekonstruieren konnte (Kistner et al. 2025; Kadel et al. 2025). In Anschluss an die Perspektive der institutionellen Diskriminierung wurde im Projekt „InDivers“ (BMBF) untersucht, wie soziale Ungleichheitsverhältnisse im alltäglichen Vollzug pädagogischer Aufgaben – hier: der Feststellung eines Förderbedarfs – (re-)produziert werden. Fragen institutioneller Diskriminierung sind insofern eng mit der Erfüllung schulischer Funktionen und (sonder-)pädagogischer Routinen verknüpft bzw. diesen inhärent, statt erst nachträglich als Add-on hinzutreten (ebd.).

((23)) Diese und weitere Untersuchungen aus dem Feld der kritischen Inklusionsforschung fokussieren damit genau jene Verbindung von Differenz und institutionalisierter Erziehung sowie Bildung, die in vielen Beiträgen eingefordert wird. Sie richten den Blick darauf, inwiefern der Bildungsanspruch über organisationale Routinen eingelöst werden soll und zugleich im Zuge seiner Realisierung durch schulische Praktiken konterkariert wird. Mit Blick auf Verfahren zur Vergabe eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zeigt sich die Dimension institutioneller Diskriminierung nicht zuletzt darin, dass Jugendliche mit zugeschriebenem Förderbedarf unter der Gruppe der Schüler:innen ohne qualifizierenden Hauptschulabschluss überdurchschnittlich häufig vertreten (Klemm 2023; Kistner et al. 2025) sind oder dass Kinder mit familiärer Migrationsgeschichte in der Tendenz häufiger einen Förderbedarf erhalten (Textor 2015: 77).

((24)) Die beiden hier herausgestellten Perspektiven unterstreichen damit **Bogers AP ((1))** Argumentation, dass eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung erst dann an «Kontur» gewinnt, wenn es ihr gelingt, diskriminierungskritische Themen mit «Allgemeiner Didaktik und Allgemeiner Schul(entwicklungs)theorie» **Bogers AP ((17))** zu verweben, um dadurch wiederum zu erörtern, wie das Ziel einer «emanzipatorischen Bildung für alle» (ebd.: 19) in differenztheoretischer Perspektive erreicht werden kann. Ein solcher Anspruch setzt die systematische Vermittlung «zwischen Partikularem und Universalem» **Bogers AP ((14))** voraus und fordert damit letztlich ebenfalls die explizite Auseinandersetzung mit pädagogischen Gegenständen, wie ich sie selbst in Rekurs

auf die kritische Bildungstheorie und dekonstruktive Subjekttheorie in der Ausgangspositionierung darzulegen versucht habe und hier in Rekurs auf Bogers Argumentationslinie anhand des Beispiels der beiden Ausgangspositionierungen von **Leitner AP** und **Gomolla AP** im Hinblick auf den Bildungsbegriff und das Feld der Schule bekräftigen möchte.

5 Ausblick: zwei Perspektiven zum weiterdenken

((25)) Abschließend möchte ich die bisherige Diskussion im Ausblick in zwei Richtungen weiterführen: *Erstens* schlage ich eine differenzreflexive Konkretisierung pädagogischer Professionalität und Didaktik vor (Klenk 2019; Klenk/Rau 2022), um dem in allen Beiträgen erkennbaren Anspruch gerecht(er) zu werden, Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Lehr-Lern-Settings zu adressieren. Ich biete hierzu eine *Operationalisierung von Differenzreflexivität* an (siehe Abbildung 1).

((26)) *Zweitens* möchte ich zur Abrundung meines Beitrags die bildungstheoretische Einbettung von Differenz in der von Budde (2023) vorgeschlagenen Trias aus *Individualität*, *Differenz* und *Universalismus* als mögliche verbindende Klammer diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Perspektiven in der Erziehungswissenschaft unterstreichen, um sich im Sinne **Bogers AP ((27))** «in den jeweiligen Kanon zu hacken und dominante Diskurse zu verschieben».

a. Anschlussstellen einer differenzreflexiven Didaktik und Professionalisierung

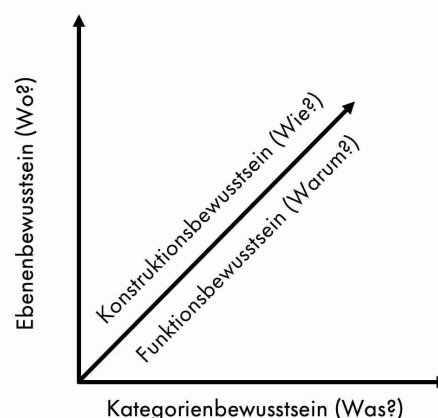


Abb. 1: Vier Bewusstseins Ebenen einer differenzreflexiven Didaktik

((27)) Neben der in meiner Ausgangspositionierung vorgeschlagenen stärkeren Verknüpfung von

dekonstruktiven Differenztheorien mit kritischer Bildungstheorie und der damit verbundenen Frage, wie Bildung als Urteilskraft und Kritikfähigkeit im Verhältnis von Transformation und Stabilisierung (Wischmann/Jansen 2024) von Welt-, Selbst- und Anderenverhältnissen empirisch gefasst werden kann, erscheint mir – angesichts der in den Beiträgen wiederholt aufgeworfenen Fragen nach der Gestaltung von Lehr-Lern-Settings – des Weiteren zentral zu prüfen, inwiefern der vielfach aufgerufene Begriff der Situiertheit sowie der Anspruch auf die Reflexion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen mit allgemein- und fachdidaktischen Gegenständen systematisch(er) in Relation gesetzt werden können.

((28)) In Anschluss an die Forderung, die eigene Situiertheit in Differenzordnungen stärker zu berücksichtigen (siehe **Küppers AP**), wäre in meiner Lesart diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Lehre etwa zu fragen, was es bedeute, das *didaktische Dreieck* im Hinblick auf die *Situiertheit von Lehrenden, Lernenden und Fachgegenständen (!)* differenzreflexiv auszubuchstabieren – eine Perspektive, die ich selbst vor geraumer Zeit in einer Karte für eine differenzreflexive Hochschuldidaktik unter Berücksichtigung von Haraways Ansatz der Situiertheit Wissensordnungen (siehe u.a. **Leitner AP**) in den MINT-Fachdidaktiken vorgeschlagen habe (Klenk 2019), um die schulpädagogischen, fachdidaktischen wie auch differenztheoretischen Diskurslinien miteinander zu verknüpfen. Im Sinne der auch in der **AP von Leitner** zitierten Haraway ginge es in einer *differenzreflexiven (Fach-)Didaktik* meines Erachtens nicht nur um die Analyse, wie in Interaktionen soziale Differenzkategorien hergestellt werden, sondern ebenso darum, darüber nachzudenken, wie bereits über die Auswahl, Begründung und Vermittlung von spezifischen, historischen und sozial *situiertheit* Wissensbeständen gesellschaftlich sedimentierte Ungleichheitsverhältnisse in Lernmaterialien aufgerufen und möglicherweise reproduziert werden.

((29)) Eine solche Perspektive könnte dazu beitragen, die angesprochene «Lebensweltorientierung» **Engelfried & Weber AP ((7))** didaktisch und (!) differenztheoretisch zu präzisieren, indem in Lehr-Lern-Arrangements ebenso Macht- und Herrschaftsverhältnisse als Teil eben dieser Lebensweltorientierung – sowohl der Gegenstände als auch der beteiligten Personen – mitgedacht und am Beispiel ihrer historischen wie auch aktuellen «Begründungs-, Entstehungs-, Verwendungs- und Verwertungszusammenhänge» (Eckert et al. 2019: 16ff.) reflektiert werden.

((30)) Mit Bezug auf die differenzreflexive Professionalisierung (Klenk 2025) – die weder bei differenztheoretischen Allgemeinplätzen noch bei individualistischen Kompetenzappellen stehenbleiben darf – stellt sich darüber hinaus die Frage, wie die hohen Anforderungen an die Reflexion der eigenen Involviertheit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die ja auch in (fast) allen Ausgangspositionierungen mehr oder weniger gefordert wird, in der (Aus-)Bildung pädagogischer Fachkräfte so konkretisiert werden können, dass diese sowohl hinsichtlich ungleichheitsstabilisierender Routinen irritiert wie auch bezüglich möglicher Handlungsoptionen gestärkt werden können.

((31)) In Erweiterung meines Ausgangsstatements habe ich diesbezüglich gemeinsam mit Kolleg:innen den Versuch unternommen, den Begriff der Differenzreflexivität – in Anschluss an die fachdidaktischen Perspektiven aus der Geschichte (Lücke 2016) – für funktionale Professionalisierungsprozesse zu operationalisieren (Rau/Klenk 2022: 128). Differenzreflexivität verweist in unserer Lesart auf vier Bewusstseinsdimensionen, die wir in Rekurs auf das intersektionale Mehrebenenmodell (u.a. nach Riegel 2016) als *Kategorien-, Ebenen-, Konstruktions- und Funktionsbewusstsein* von Differenzordnungen in pädagogischen und gesellschaftlichen Kontexten gefasst haben (siehe Abbildung 1). Durch diese Operationalisierung kann es gelingen, soziale Herstellungsprozesse von Differenzordnungen systematisch mit ihren pädagogischen und institutionellen Funktionen (z. B. der Selektionsfunktion der Schule, Entlastungsfunktionen im Unterricht, Orientierungsleistungen etc.) zu verbinden, indem danach gefragt wird, *wie, warum* und an welchen Orten (*wo*) welche Differenzordnungen (*was*) reproduziert werden. Auf diese Weise können angehende Fachkräfte darin unterstützt werden, *Differenzreflexivität* nicht lediglich als normativen Anspruch, sondern auch als heuristisches Instrument zur Entwicklung, Gestaltung und Reflexion eigener Lehr-Lern-Settings zu verstehen.

((32)) Zwar besteht – wie bei allen didaktischen Ansätzen – auch hier die Gefahr einer Komplexitätsreduktion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen; dennoch können die vier Dimensionen einer differenzreflexiven Didaktik einen Beitrag dazu leisten, das Verhältnis von Differenzordnungen und allgemeinen Bildungsansprüchen im Zuge von Professionalisierungsprozessen von Fachkräften enger miteinander zu verschränken und mit Blick auf die eigene Lehr-Lern-Praxis zu reflektieren. Entscheidend für das Gelingen ist hierbei, ganz im Sinne der in den Ausgangspositionierungen formulierten Ansprüche, die soziale Konstruktion von

Differenz konsequent mit der Frage nach ihrer pädagogischen Funktion (hier: in der Didaktik) zusammenzuführen und sich auf diese Weise nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch in den «erziehungswissenschaftlichen Kanon der Disziplin einzuhacken», wie es **Boger AP ((17))** fordert.

b. Zur Trias aus Individualität, Differenz und Universalismus (Budde 2023)

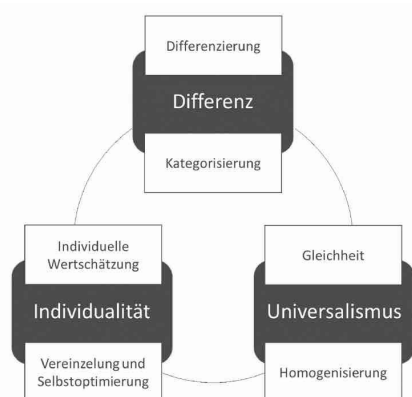


Abb. 2: Chancen und Risiken beim Umgang mit Heterogenität nach Budde (2023: 24).

((33)) Über die zuvor in Aussicht gestellte didaktische und professionstheoretische Konkretisierung differenzreflexiver Bildung, wie sie von Kolleg:innen der TU Darmstadt und mir seit vielen Jahren in der Lehre praktiziert wird und mittlerweile auch in Form einer digitalen Lernbar gesichert ist, scheint mir für die weitere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung zentral, dass Diversität in der Bildung nicht auf Fragen des Umgangs mit individueller Heterogenität oder auf eine bloße Fokussierung intersektionaler Differenz limitiert werden darf, sondern beides und noch mehr bedeutet: Eine differenzreflexive respektive diversitätssensible oder diskriminierungskritische Perspektive bewegt sich im Sinne eines allgemeinen Bildungsanspruchs Budde (2023) zufolge dabei stets inmitten einer dialektischen Reflexion einer Trias bestehend aus Individualität (der Lernenden und Lehrenden), Differenz (intersektionaler Macht- und Herrschaftsverhältnisse) und dem Universalismus (des Bildungsanspruchs). «Die in diesem Zusammenspiel entstehenden Differenzkonstruktionen sind prinzipiell eingebettet in ein Spannungsfeld aus *Universalismus* (als allgemeingültiger Geltungsanspruch von Bildung für alle unabhängig vom Einzelfall oder sozialen Differenzen), *Individualität* (als Betonung der einzelnen Person) und *Differenz* (als soziale Zugehörigkeits- und Ordnungsschemata). Erst in diesem prinzipiell aufeinander verweisenden, widersprüchlichen Span-

nungsfeld können Differenzkonstruktionen adäquat theoretisch gefasst werden» (Budde 2018: 45). So erinnert Budde (2018; 2023) daran, dass die Wahrnehmung von (intersektionalen) Differenzkategorien einerseits pädagogische Differenzierung ermöglicht, andererseits aber ebenso das Risiko der Etikettierung und Kategorisierung auf Basis von Differenzordnungen birgt. Zugleich zeigt er, dass Individualisierung in der Bildung sowohl Eigenverantwortung fördern als auch Überforderung und Vereinzelung verstärken kann. Ebenfalls bewegt sich der universalistische Bildungsanspruch in einer Dialektik: Er kann Gleichberechtigung in der Bildung für alle evozieren, zugleich aber zur Homogenisierung und Exklusion jener führen, welche diesem Gleichheitsanspruch, etwa im Lernfortschritt, nicht hinreichend zu entsprechen vermögen, womit auch er exkludierende Effekte, etwa im Sinne der institutionellen Diskriminierung (**Gomolla AP**) bedingen kann.

((34)) Erst in dieser dreifachen Perspektive auf (a) das heterogene Individuum, (b) intersektionale Differenzordnungen und (c) den universalistischen Bildungsanspruch lassen sich die genuinen pädagogischen «Beziehungen zum Feld der Macht» (Budde 2022: 24) in angemessener Weise beschreiben. In dieser Perspektive werden Partikulares und Allgemeines dialektisch zueinander in Beziehung gesetzt und differenzreflexive Perspektiven systematisch mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen verbunden. Insofern kann diese Trias als verbindende Klammer dienen, um differenztheoretische und erziehungswissenschaftliche Ansätze stärker miteinander ins Gespräch zu bringen und damit zentrale Fragen der Gestaltung einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Pädagogik weiterführend zu bearbeiten.

Literatur

- Bergold-Caldwell, D. (2018). Bildung postkolonial?! – Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexte. In H. Mai, T. Merl & M. Mohseni (Hrsg.), *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischer Praxis* (S. 69-89). Wiesbaden: Springer.
- Boger, M-A (2026). Drei Ebenen der Verschränkung und ein Caveat. In B. Blanck (Hrsg.) Itdb, *Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung – Ausgangspositionierungen*.
- Budde, J. (2023). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. T. Bohl, J. Budde, M.

- Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. 2. Aufl. (S. 15-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Strum & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 45–59). Opladen: Barbara Budrich.
- Eckert, G., Euler, P., Kehren, Y. & Winkler, C. (2019). *Pädagogisches Verstehen von Naturwissenschaft und Nachhaltigkeit* (VeNN). Darmstadt: Druckzentrum Lichtwiese. Online: https://www.abpaed.tu-darmstadt.de/media/abpaed__anu/Venn_-_Paedagogisches_Verstehen_von_Naturwissenschaft_und_Nachhaltigkeit.pdf (abgerufen am 16.12.2025).
- Engelfried, C. & Weber, S. (2026). Diskriminierungskritische Demokratiebildung am Beispiel der Lebensphase «Jugend». In B. Blanck (Hrsg.) Itdb, *Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung – Ausgangspositionierungen*.
- Goel, U. (2016). Die (Un)Möglichkeiten der Vermeidung von Diskriminierung. In Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien (Hrsg.), *AG Lehre Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies* (S. 39-47). Berlin: Universitätsdruckerei der HU. Online: <https://www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik-1/broschuere-der-ag-lehre-diskriminierungskritische-lehre-denkanstoesse-aus-den-gender-studies> (abgerufen am 16.12.2025).
- Gomolla, M. (2026). Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung in der (Post-)Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für die plurale Demokratie. In B. Blanck (Hrsg.) Itdb, *Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung – Ausgangspositionierungen*.
- Haraway, D. (1995). »Wir sind immer mittendrin« Ein Interview mit Donna Haraway. In D. Haraway, *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 98-122). Campus.
- Hartmann, J. (2024). Queere Bildung – kritisch-dekonstruktive Perspektiven auf Geschlecht und Sexualität. In S. M. Baader, B. Hoffarth, B. Rendtorff & C. Thon (Hrsg.), *Erziehung und Bildung – geschlechtertheoretische Positionierungen* (S. 183–194). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kadel, J., Klenk, F. C., Adl-Amini, K., Gasterstädt, J., & Kistner, A. (2025). „Eigentlich finde ich das gut, aber irgendwie auch blöd, weil es ist ja meine Sache“ – das Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs als Subjektivierungsfaktor der Grundschule. *Zeitschrift für Inklusion* (20, 1), 90-108. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/827>
- Kappus, E.-N., Wagner, C. & Messina M. (2026). Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung im Kontext sozialer Gerechtigkeit. In B. Blanck (Hrsg.) Itdb, *Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung – Ausgangspositionierungen*.
- Kirloskar-Steinbach, M. (2026). Diversitätssensibilisierung und Vertrauensbildung. In B. Blanck (Hrsg.) Itdb, *Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung – Ausgangspositionierungen*.
- Kistner, A., Klenk, F. C., Adl-Amini, K., Gasterstädt, J. & Kadel, J. (2025). Positionsmaps als Heuristik zur Analyse von Machtkonstellationen. Die Situation der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs ‚Lernen‘. In *Empirische Pädagogik* 39(1), 25–45. <https://doi.org/10.62350/QIUJ8061>
- Kleiner, B./Klenk, F.C. (2017). Genderkompetenzlosigkeitskompetenz. Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In J. Hartmann, A. Messerschmidt & C. Thon, (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Bd. 13. (S. 97-119) Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.3224/jfgfe.v13i1.06>.
- Klemm, K. (2023). *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2023005>
- Klenk, F. C. (2026): Differenzreflexive Bildung. In, Itdb (2025). In B. Blanck (Hrsg.) Itdb, *Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung – Ausgangspositionierungen*.
- Klenk, F. C. (2019). Auf den Spuren einer gender- und differenzreflexiven Didaktik – nicht nur in der Informatik. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Prekariisierung und soziale Entkopplung – transdisziplinäre Studien*. S. 195-251). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-22400-4
- Klenk, F. C. (2025). Pädagogische Professionalität und Intersektionalität. Begriffsbildung und Anschlussstellen zwischen Professions- und

- Differenzforschung. In P.C. Link, R. Langnickel, R. Markowetz (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Heil-, Sonder-, Rehabilitations- und Inklusionspädagogik. Rubrik: Diskursfelder. Weinheim und Basel: Beltz Juventa* (S. 1-42). DOI 10.3262/EE011250519
- Klenk, F.C./Rau, F. (2022). Differenzreflexive Lehre mit und über Medien. Exemplarische Konzepte und Praxisberichte zum Einsatz von digitalen Spielen und Erklärvideos in der universitären Lehrkräftebildung. In *Medienpädagogik (48) Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Digitalisierung als Katalysator* (S. 108-134.) DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/48/2022.06.11>.
- Köpfer, A. (2019). Rekonstruktion behinderungsbedingter Differenzproduktion in inklusionsorientierten Schulen. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, T. Sturm, J. A. Panagiotopoulou, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 143–164). Opladen/Toronto: Budrich.
- Kondua M. & Wagner C. (2026), Bildung als Moment des Abbaus oder der Reproduktion von Diskriminierung? Zur Debatte um Diversitätssensibilität und Diskriminierungskritik. In B. Blanck (Hrsg.) Itdb, *Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung – Ausgangspositionierungen*.
- Küppers, C. (2026), ‘Complicity’ und ‘Accountable Spaces’ als Konzepte diskriminierungssensibler Bildung. In B. Blanck (Hrsg.) Itdb, *Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung – Ausgangspositionierungen*.
- Leitner, S. (2026), Critical Global Citizenship Education als transformationsorientierte Perspektive für diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung. In B. Blanck (Hrsg.) Itdb, *Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung – Ausgangspositionierungen*.
- Lücke, M. (2016). Diversität und Intersektionalität als Konzept der Geschichtsdidaktik. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Band I (S. 136–46). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Mecheril, P. (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. *Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–33). Wiesbaden: Springer VS, 4. Auflage.
- Messerschmidt, A. (2016). Differenzreflexive Kritik machtkonformer Bildung. In S. Müller & J. Mende (Hrsg.), *Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik* (S. 166–180). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Reinhardt, A. (2026). (Super-)Diversity and discrimination in the education systems of migrant societies: perspectives on childhood(s) and inequality. In B. Blanck (Hrsg.) Itdb, *Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung – Ausgangspositionierungen*.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Sternfeld, N. (2013). *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*. Wien: Zaglossus.
- Textor, A. (2015). *Einführung die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wischmann, A. & Jansen, M. (2023). Bildung als Balanceakt zwischen Transformation und Stabilisierung. In J. Lipkina, A. Epp & T. Fuchs (Hrsg.), *Bildung jenseits der Krise?* (S. 265–281). Opladen: Barbara Budrich.
- Yüksel E-G (2026), Diskriminierungskritische und diversitätssensible Bildung. In B. Blanck (Hrsg.) Itdb, *Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung – Ausgangspositionierungen*.

Verfasser*in

Florian Cristóbal Klenk, Dr. phil.

Europa-Universität Flensburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Theorie der Bildung, des Lehrens und des Lernens

Bildung als Moment des Abbaus und / oder der Reproduktion von Diskriminierung. Möglichkeiten und Grenzen von Diskriminierungskritik in Bildungsinstitutionen

Merle Kondua und Constantin Wagner

1. Einleitung

((1)) Wir haben uns in unserer Ausgangspositionierung eingeführt als Personen, die zwar den Anspruch haben, zu sozialer Ungleichheit und Bildung intersektional zu arbeiten, deren Expertisen aber vor allem im Bereich der Rassismuskritik (und teilweise in der Beschäftigung mit Geschlechterverhältnissen) liegen (und die auf unterschiedlichen Ebenen in der Erziehungswissenschaft verortet sind). Diese Verortung ist deshalb erfolgt, weil es uns wichtig war, unsere Einschätzungen zu kontextualisieren und darauf hinzuweisen, dass Erfahrungsexpert*innen und wissenschaftlich arbeitende Personen, die zu anderen Differenz- und Ungleichheitsdimensionen arbeiten, zu anderen Einschätzungen kommen könnten. Einige (wenige) andere Autor*innen haben in ihren Ausgangspositionierungen auch versucht, ihren eigenen Standort zu beschreiben. Ein Beispiel hierfür ist Susanne Leitner, die der Konvention folgt, den eigenen (privilegierten) Standpunkt zu benennen und sich reflektiert im Hinblick auf potenzielle Folgen dieses Standpunkts zu zeigen:

„Zu Beginn meines Beitrags möchte ich betonen, dass ich mein Blicken auf und Sprechen über Diversität und Diskriminierungskritik dezidiert als situiert (...) verstehe. Es ist ein Sprechen als weiß gelesene cis-Frau, die am eigenen Leib keine Erfahrungen von Rassismus, Behinderung oder sonstiger machtvoller VerÄnderung gemacht hat. Meine Perspektive ist daher eine von Privilegien und auch den damit einhergehenden Lücken in meinen Erfahrungshorizonten geprägte.“ (Leitner AP ((1)))

((2)) Uns scheint dieser Umgang mit der Frage nach Positionierung nicht untypisch für den wissenschaftlichen Umgang zu sein: Entweder eigene Positionierungen werden nicht benannt oder im Sinne einer einleitenden Offenlegung angesprochen (womit der*die Autor*in sich als reflektiert zu zeigen versucht). In unserer Kritik an Konzepten

der Diversitätssensibilität haben wir (wie andere Autor*innen auch) in unserer Ausgangspositionierung betont, dass eine Sensibilität bezüglich Differenz nicht ausreicht, sondern es auf die *Umgestaltung* von Ungleichheitsverhältnissen und Strukturen, die Ungleichheit produzieren, ankommt. In diesem Sinne fragen wir uns im Hinblick auf die Praxis der wissenschaftlichen Wissensproduktion nach den konkreten Folgen von ausbleibenden, aber auch vorgenommenen, Selbstpositionierungen. Inwiefern dient ein Bezug auf die eigene Standortgebundenheit (lediglich) als Ausweis eigener Reflexivität – und inwiefern begeben wir uns in Arbeitsbündnisse mit Personen, die anders positioniert sind und machen Standortgebundenheit in dieser Zusammenarbeit praktisch relevant? Inwiefern teilen wir Ressourcen, wo wir über sie verfügen, damit vermehrt weniger privilegierte Subjektpositionen in den Austausch eintreten können? Inwiefern versuchen wir, akademische Austauschräume zugänglicher zu machen? So argumentiert auch Küppers (AP ((6))): „Nicht nur Verlernen eigener Privilegien, sondern Wege suchen, um Ressourcen für marginalisierte Gruppen nutzbar zu machen.“

((3)) In der vorliegenden erweiterten Positionierung wollen wir Fragen nach der wissenschaftlichen Praxis stellen: Was machen „wir“ anders, weil wir uns mit Diskriminierungskritik beschäftigen? Es erscheint uns auffällig, dass konkrete Beispiele, obwohl wir als Autor*innen zur Nennung solcher aufgefordert wurden, in den Ausgangspositionierungen eher selten benannt sind. Daran anschließend stellt sich die Frage, welche Auswirkungen ein diskriminierungskritisches Verständnis von Bildung mit sich bringen kann.

2. Differenzsensibilität ohne Diskriminierungskritik – Reflexivität ohne Umgestaltung?

((4)) Die Lektüre der Ausgangspositionierungen zeigt, dass die meisten Autor*innen argumentieren, dass Differenzsensibilität allein nicht ausreicht. Die Umgestaltung von Verhältnissen wird als Ziel genannt und geht damit über die ubiquitäre Forderung nach (individueller) Reflexivität (vgl. etwa Klenk AP ((11))) hinaus. Interessanterweise scheint unter den hier versammelten Autor*innen ein weitgehender Konsens zu bestehen, während das Angebot an Fort- und Weiterbildungen häufig anderes suggeriert. Anschließend an Engelfried und Weber AP ((1)):

„(...)ist aus unserer Perspektive «diskriminierungskritisch» der zu favorisierende Begriff. Wir verwenden ihn, da er strukturelle Machtverhältnisse fokussiert und auf soziale Ungleichheiten verweist. «Kritisch» signalisiert die Haltung, dominante Narrative zu hinterfragen und Veränderung anzustreben. Diskriminierung wird hier als gesellschaftliches Machtverhältnis verstanden – nicht als individuelles Fehlverhalten.“

((5)) Wir haben argumentiert, dass die Folge der Forderungen nach Differenzsensibilität in Bildungsinstitutionen häufig Förderprogramme und Nachteilsausgleiche sind. Differenzsensibilität, so unsere These, steht für die Bereitschaft, inklusiv(er) zu sein, beinhaltet aber häufig keine Analyse von gesellschaftlichen Ordnungen und Normalitätskonzeptionen. Damit kommt es zu keiner Analyse von Weißsein und Maßnahmen zur Umgestaltung grundlegender Strukturen und Ordnungen. Machtverhältnisse werden kaum in Frage gestellt; die (scheinbar universellen) Anforderungen, die Art und Weise des Arbeitens, der Wissensproduktion und -distribution bleiben bestehen. Bei Diskriminierungskritik hingegen geht es nach unserem Verständnis um die Umgestaltung von ungleichen Zugängen zu materiellen und ökonomischen Mitteln.

((6)) Bliemetsrieder et al. verstehen Diskriminierungskritik wie folgt:

„Das Verständnis von Kritik in Bezug auf Diskriminierung und Herrschaft kann (...) in Forschung, Theorie und Praxis als eine analytische, theoretische und interventionsbezogene Herangehensweise und Praxis verstanden werden, die theoretisch und praktisch auf eine gerechtigkeitsorientierte Veränderung von Ideologien, Praxen und Verhältnissen hinsichtlich Zugangs-, Bildungs-, Bewegungs-, Kommunikations-, Anerkennungs-, Wohn- und Arbeitsmöglichkeiten abzielt.“ (Bliemetsrieder et al. 2016, S. 8)

Es wird dabei von diskriminierungskritisch und nicht von antidiskriminatorisch gesprochen, weil eine komplette Abschaffung dieser Handlungspraxen und Gesellschaftsverhältnisse kaum möglich erscheint und um darauf hinzuweisen, dass es kein außerhalb von Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnissen gibt (Melter 2013, S. 100).

((7)) Diskriminierungskritisches Arbeiten wird auch von anderen Autor*innen als kollektives Projekt verstanden, in das unterschiedlich situierte Positionen und Expertisen einbezogen werden müssen. Wie Boger (AP ((2-3, 12))) gehen wir davon aus, dass Analysen zum Wirken von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen und ihre

Interdependenzen auf transdisziplinäre Analysen angewiesen sind und dass es sinnvoll ist, Arbeiten zu partikularisierten Gruppen in Relation zu globalen Fragen zu setzen, auch, um (strategischen) Essentialismen entgegen zu arbeiten (AP Boger ((8))). Dabei macht es auch aus unserer Perspektive durchaus Sinn, auszugehen von der Frage, was Diskriminierung für die jeweiligen Lebenspraxen von Personen, ihre Integrität, ihre Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung sowie ihren Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen bedeutet (AP Kap-pus / Wagner / Messina ((5))).

((8)) Wir verstehen uns dabei selbst als Teil von Herrschaftsverhältnissen, durch sie limitiert und sehen uns folglich selbst nicht als außerhalb der Verhältnisse stehend, sondern als Co-Lernende beim Versuch, Diskriminierungsverhältnisse zu durchkreuzen (hooks 2023, vgl. auch AP Yüksel ((16))) im Sinne des Ziels einer emanzipatorischen Bildung für alle (AP Boger ((19))).

((9)) Was bedeutet dies nun konkret? Welche Handlungsoptionen bestehen, um in die bestehenden Ordnungen im Bildungssystem zu intervenieren? So fragt Küppers (AP ((7))) z.B. danach „Wie können mit diesen Überlegungen nun konkret Lehr- und Lernsettings an der Hochschule gestaltet werden? Was für einen Raum benötigen wir, um hier über Diskriminierung und Privilegierung in einen solidarischen Austausch zu kommen?“

2.1 Ansatzpunkte für eine diskriminierungskritische Bildungspraxis

((10)) Boger argumentiert für uns überzeugend (AP ((16, 21-24))), dass diskriminierungskritische Ansprüche erst durch Verbindung mit dem Allgemeinen Bedeutung erlangen und nicht sinnvoll denkbar sind als abgetrenntes Forschungsfeld ohne Referenz zu allgemeiner pädagogischer Didaktik und Theorie. Mit Gomolla (AP ((2))) lassen sich diskriminierungskritische Ansätze sogar als Gegenentwurf zu punktuellen Sonder- und Zusatzmaßnahmen verstehen. Neben dieser inhaltlichen Konzeption von Diskriminierungskritik (die uns bisher als nicht eingelöst erscheint) wollen wir die Aufmerksamkeit aber auch auf die *Formen* wissenschaftlichen Arbeitens lenken.

((11)) Eine Beschäftigung mit der Geschichte bzw. dem historischen Gewordensein von heutigen akademischen Räumen, ihren Regeln und epistemischen Systemen scheint für eine diskriminierungskritische Bildungspraxis zentral (AP Kirloskar-Steinbach ((7-10))), denn auch die Auseinandersetzung mit kritischen Theoriebeständen erfolgt

in der Regel im Modus des wissenschaftlichen Arbeitens, welches häufig selbst nicht diskriminierungskritisch befragt wird. So erfolgt diskriminierungskritische Wissensproduktion häufig im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten, die von Abhängigkeiten und Konventionsdruck geprägt sind und individualisierenden Zertifizierungslogiken folgen. Diskriminierungskritische Wissensdistribution erfolgt häufig im Rahmen von Lehrveranstaltungen, die mit Modulabschlussprüfungen enden. In diesem Zusammenhang kann die Frage gestellt werden, welche Kompetenzen klassische Lehr-/Lernformen an den Hochschulen prüfen: Klausuren prüfen die Fähigkeit der Wiedergabe wissenschaftlichen Wissens unter Zeitdruck, Hausarbeiten prüfen (zumindest auch) die Kompetenz, in beflissenem bildungssprachlichem Deutsch zu schreiben. Es erscheint fraglich, ob dies geeignete Prüfungsformate für die Kompetenzen, die es im sozialarbeiterisch-pädagogischen Feld braucht, sind (vgl. Kalpaka/Leiprecht 2023).

((12)) Die Gestaltung des Lehr- und Lernraums ist ein wesentlicher Ansatzpunkt, wenn es um die praktische Umsetzung von diskriminierungskritischer Bildungspraxis geht und zeigt sich z.B. in dem (auch) andere Lehrmaterialien und -methoden angewendet werden (ebenso solche, die keine eurozentristischen Perspektiven als Norm setzen, sondern migrantisches, feministisches oder postkoloniales Wissen von Erfahrungsexpert*innen). Die Anwesenheit von mehr als einer Lehrperson kann in unterschiedlicher Hinsicht hilfreich sein. Diese Überlegungen bauen darauf auf, dass sich die Lehrperson ebenfalls als Lernende begreift und die Seminargruppe eine Lerngemeinschaft bildet (im Sinne von bell hooks), in der alle das gemeinsame Lernen ermöglichen oder auch verunmöglichen können. Diejenigen, die die Rolle der Vermittelnden übernehmen, müssen sich also als Teil des Gesamtproblems und nicht nur als Teil der Lösung begreifen (Castro Varela/Klug 2022: 656). Weitere Bereiche, die eine Anpassung brauchen, um eine diskriminierungskritische Bildungspraxis zu ermöglichen, wären neben der Ebene der Curricula, Forschungsmethoden sowie die Aufbereitung von Wissen. Demzufolge würden sich einzelne Subjekte (in machtvollen Positionen) nicht weiter als Allwissende inszenieren (können), sondern zulassen (müssen), dass widerständiges Wissen Sichtbarkeit und Anerkennung erhält (vgl. Hill Collins 2023). Vor diesem Hintergrund stellt sich für uns die Frage, inwiefern auch in dem vorliegenden Format eine gewisse Inszenierung von Wissen stattfindet und wie sich andere Räume – z.B. solche der Solidarität – kreieren lassen.

((13)) Wir schließen uns Kappus, Wagner und Messina (AP ((10))) an, dass eine systematische und machtkritische Zusammenarbeit, die ungleiche Ressourcen, Sichtbarkeiten und institutionelle Machtverhältnisse zwischen Disziplinen, Professionen und gesellschaftlichen Akteursgruppen kritisch reflektiert und marginalisierte Wissensbestände bewusst einbezieht wesentlich ist, um Diskriminierungskritik voranzutreiben. Hierfür sind in der Tat (möglichst) sichere Räume zur gemeinsamen Wissensproduktion notwendig – also andere Räume, als sie derzeit in Bildungsinstitutionen vorhanden sind (Karabulut 2020, Ngubia Kessé 2015). In Übereinstimmung mit Küppers (AP ((8))) gehen wir allerdings davon aus, dass es (in der Hochschule) schwierig möglich ist, dem Ideal eines Safe Space zu genügen. Nichtsdestotrotz erscheinen eine Öffnung von Räumen, Verlangsamung, Veränderung der Formen der Wissensproduktion und -distribution, Verwischung der Grenzen zwischen innerhalb und außerhalb der Institution, etc. als äußerst relevant um Modi der Diskriminierungskritik zu erproben. Bei Veränderungsprozessen stellt sich aus diskriminierungskritischer Perspektive auch die Frage, wer lenkt bzw. nach *ownership*: Wird etwas vom Zentrum aus getan für marginalisierte Subjektpositionen oder gestalten marginalisierte Subjektpositionen mit (und um)?

((14)) Melter formuliert mit Bezug zu sozialarbeiterisch-pädagogischen Institutionen:

„Diskriminierungs- und Rassismuskritik kann als Beobachtungs- und Analyseperspektive auf und für Institutionen und die eigene (Team-)Arbeit dienen. In diesem Sinn soll (...) gefragt werden: Was machen wir hier eigentlich? Welche Aufgaben, Funktionen entsprechend welcher Zielsetzungen und mit welchen Effekten führen wir aus? Wessen Aufträgen fühlen wir uns verpflichtet und wie gehen wir mit widersprüchlichen Anforderungen in einer von Rassismus, Sexismus strukturierten kapitalistischen Leistungsgesellschaft um?“ (Melter 2013, S. 106)

Auch der von Leitner (AP ((9))) in dieses Forschungsforum eingebrachte Ansatz der Critical Diversity Literacy kann in der Tat dazu dienen, die Wirkmächtigkeit kolonialer und globaler Macht- und Ungleichheitsverhältnisse im pädagogischen Handeln reflektier- und veränderbar zu machen, sowohl mit Blick auf (professionelle) Beziehungsdynamiken als auch auf Bildungsinhalte und in welchem Verhältnis sie zu gesellschaftlichen Positionierungen stehen, welche Selbstverständlichkeiten sie stillschweigend voraussetzen, welche Perspektiven sie zulassen und legitimieren und welche nicht.

2.2 Auf dem Weg zu einem anderen Bildungsverständnis?

((15)) Diskriminierungskritische Ansprüche sind dazu geeignet, das grundlegende Verständnis von Bildung in Frage zu stellen, denn es scheint, dass eine diskriminierungsarme Praxis in einer Institution, die auf Selektion ausgelegt ist, kaum möglich ist. Prozesse des Bewertens und Auswählens durchziehen alle etablierten Bildungseinrichtungen, alle Disziplinen und Fachkulturen (AP Yüksel ((15))). Mit der derzeitigen Verfasstheit, die auf Individualisierung, Notengebung und Leistungsbeurteilung beruht, muss fast zwangsläufig auch das Bildungsverständnis problematisiert werden.

((16)) Im Kontext von sozialer Ungleichheit und Subjektbildung verspricht Bildung transformativ zu sein. Wenn Bildung nicht als reiner Wissenszuwachs und Gewinn an Informationen verstanden wird, sondern das Wie und Was von Bildung als umstritten verstanden werden muss (Bergold-Caldwell 2020), ist Bildung aber nicht per se „gut“. Vielmehr werden im Kontext von Bildungsinstitutionen; in Lehre, Unterricht und Forschung Entscheidungen getroffen, was, wie und zu welchem Zweck gelernt wird. Bildungsinhalte können nicht nur der Befreiung und dem Zuwachs von Gemeinwohl dienen, sondern auch der Zerstörung des Planeten und der Ausbeutung von Menschen. Bildung kann ein Mittel sein, das dazu führt, dass sich „Gebildete“ von „Ungebildeten“ abgrenzen und sie dominieren.

((17)) Folgt man einem Bildungsverständnis, dass die kritische Reflexion und Auseinandersetzung mit der eigenen Positioniertheit und Position in der Gesellschaft sowie der sie durchziehenden Strukturen zentral setzt, hat Bildung das kritische Potential, in Selbst- und Weltverhältnisse einzugreifen und folglich zu einer Transformation beizutragen. Umstände und Handlungen können sich verändern, Haltungen und Gewohnheiten in Frage gestellt werden – so die Theorie. Die Hoffnungen, die sich an Bildung und Reflexion über Machtverhältnisse knüpfen, sind groß, wenn sie darauf abzielen, zu sozialem Wandel und zu einer gerechteren Welt beizutragen (vgl. Bergold-Caldwell 2020). Allerdings gilt es, kritisch zu fragen, inwiefern derzeit vorhandene Bildungsformate hierzu befähigen.

((18)) Eine Reaktion darauf, die uns im Diskurs um epistemische Macht immer wieder begegnet, sind abolitionistische Ansätze (Thompson 2021):

„Dabei meint Abolition »not so much the abolition of prisons but the abolition of a society

that could have prisons, that could have slavery, that could have the wage, and therefore not abolition as the elimination of anything but abolition as the founding of a new society« (Moten/Harney 2004: 114). Abolitionismus meint Verweigerung und Abschaffung bei gleichzeitiger radikaler und kritischer Kreativität und Kreation neuer Relationalitäten, Institutionen und Beziehungsweisen. »An abolitionist perspective highlights spaces of organizing, resistance, subversion, and accumulation towards non-capitalist ends in, through, and in relation to universities.« (Boggs et al. 2019) Und ich denke, es ist das, was wir auch in der Hochschule mehr tun sollten.“ (Thompson 2021: 145f.)

Das Bridges-Kollektiv fordert zwar keine Abschaffung der Hochschulen, in seinem Manifest „Mauern niederreißen, Brücken bauen“ (2022: 185) allerdings grundlegende Veränderungen:

„(...) Keine Prüfungen mehr, keine Noten, keine Quantifizierung (...) Keine Privatisierung und Kommodifizierung von Wissen und von Lernräumen mehr. Keine Studienbeiträge, keine Gebühren, keine unbezahlte Arbeit, die sich als ‘passive’ Tätigkeit des ‘Studierens’ verbirgt. Keine rassistische und vergeschlechtlichte Arbeitsteilung mehr zwischen denjenigen, die die Universitäten leiten, denjenigen, die die Universitäten reinigen, und denjenigen, die an den Universitäten lernen. (...)“

((19)) Einige diskriminierungskritische Positionen formulieren (solche) programmatischen Forderungen, die wichtig erscheinen, aber pragmatisch nicht umzusetzen sind und so nur wenig konkrete Hilfestellungen bieten. In jedem Fall verweisen sie aber auf die Notwendigkeit einer grundlegenden Kritik und einer expliziten Beschäftigung mit der Frage, was wir unter „Bildung“ verstehen (wollen) und zu welchem Zweck und mit welchen Mitteln wir sie betreiben.

3. Fazit / Ausblick

((20)) Diversitätssensible und diskriminierungskritische Ansätze beschreiben unterschiedliche, sich z.T. überlappende (pädagogische) Konzepte (Gomolla AP ((1))), die aber häufig als dasselbe verstanden werden. Ausgangspunkt beider Konzepte ist die Beobachtung, dass sich unsere (super-)diverse Gesellschaft im Prozess weiterer Diversifizierung befindet, bei gleichzeitig anhaltender struktureller Diskriminierung (AP Reinhardt ((8)), AP Yüksel ((1-3))). In unserer Ausgangspositionierung haben wir versucht, zwischen

diesen beiden Debatten zu differenzieren und herauszuarbeiten, dass Diskriminierungskritik eine Analyse und Umgestaltung der Strukturen einfordert, ohne fertige Lösungen anbieten zu können. Wie Engelfried und Weber (AP ((1))) fühlen wir uns dementsprechend von einem diskriminierungskritischen Vorhaben eher angesprochen, da es gesellschaftliche Machtverhältnisse und soziale Ungleichheiten adressiert, die Anerkennung von Vielfalt als nicht ausreichend versteht und dazu einlädt, Modi der Diskriminierungskritik einzüben. Die Auseinandersetzung mit Diversität muss unserer Ansicht nach untrennbar mit der kritischen Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie mit einer Orientierung an Gerechtigkeit verbunden sein (AP Kappus / Wagner / Messina ((3))).

((21)) Bezugnehmend auf Boger (AP Boger ((14))) ist diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung auf intersektionale Reflexionen angewiesen. Hierzu bieten sich Texte der kritisch-emanzipatorischen Pädagogik an (z.B. bell hooks 2023), die zu einem konsequenten und reflexiven Umgang mit der eigenen Positionierung und den Positionierungen Anderer einlädt. Die Positioniertheit innerhalb von Machthierarchien bildet hier einen Ansatzpunkt, um in bestehende Herrschaftsverhältnisse zu intervenieren und die Potentiale von Bildung als Praxis der Freiheit und Tool zur Veränderung der sozialen Welt nutzbar zu machen (vgl. Hill Collins 2023).

((22)) Viele Autor*innen haben in ihren Ausgangspositionierungen den Anspruch an einen (gesamtgemeinschaftlichen) Wandel betont. Schule und auch andere pädagogische Einrichtungen können nicht isoliert betrachtet werden, sondern sind Teil des gesellschaftlichen Gefüges, in dem sich Sexismus, Rassismus, Ableismus etc. artikulieren; in dem sich entscheidet, welche Bildung zu welchem Zweck realisiert wird. Wer sich gegen Diskriminierung positioniert, muss also konsequenterweise bestehende Machtverhältnisse und die Komplizenschaft von Bildung mit diesen Machtverhältnissen problematisieren. Wissenschaft und Bildung sind in ihren Funktionen und Formen selbst in die Reproduktion bestehender Machtverhältnisse verstrickt, selbst wenn sie sich mit kritischen Theorien beschäftigen.

((23)) Wir sind skeptisch, ob es im Rahmen der Institution (Hoch-)Schule in ihrer derzeitigen Verfasstheit möglich ist, diskriminierungsarme Räume herzustellen (vgl. AP Engelfried und Weber ((17-18))). Diskriminierungskritik sollte sich in Bezug auf Bildungsinstitutionen – die Hochschulen würden wir hier explizit einschließen – fragen, ob das dominante Bildungs- und Leistungsverständnis

selbst nicht schon von Kolonialität durchdrungen ist und hinterfragt werden müsste. Aus postkolonialer Perspektive kann schließlich argumentiert werden, dass Bildung nicht per se als 'gut' oder 'schlecht' gelten kann, sondern in Herrschaftspraktiken eingebettet ist (Castro Varela / Heinemann 2016, vgl. auch AP Klenk ((4))). Bildung kann schließlich Instrument von Empowerment, Befreiung und Solidarität sein, aber auch zur (planetaren) Zerstörung beitragen, erscheint in dominanten Diskursen aber häufig als etwas neutrales, das scheinbar nicht mit spezifischen Subjektpositionen und deren Interessen verbunden ist (AP Kirloskar-Steinbach ((2-3))).

Literatur

- Bergold-Caldwell, Denise (2020): Schwarze Weiblichkeiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Bielefeld: transcript Verlag.
- Bliemetsrieder, Sandro / Gebrande, Julia / Jaeger, Arndt / Melter, Claus / Schäfferling, Stefan (2016): Bildungsgerechtigkeit und Diskriminierungskritik – zur Einführung, S. 7-18. In: dies.: Bildungsgerechtigkeit und Diskriminierungskritik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- BRIDGES Kollektiv (2022): Mauern niederreißen, Brücken bauen. Antirassistische feministische Bündnisse schaffen. Innerhalb, außerhalb und gegen Universitäten. Athen: FAC Press.
- Castro Varela, Maria do Mar / Heinemann, Alisha M.B. (2016): Globale Bildungsbewegungen - Wissensproduktion verändern. In: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, S. 17-22.
- Castro Varela, Maria do Mar / Klug, Teo (2022): Postkoloniale Perspektiven auf Bildung, S. 647-660. In: Bauer, Ullrich et al. (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer Nature.
- hooks, bell (2023): Die Welt verändern lernen. Bildung als Praxis der Freiheit. Münster: Unrast Verlag.
- Hill Collins, Patricia (2023): Intersektionalität als kritische Sozialtheorie. Münster: Unrast Verlag.
- Kalpaka, Annita / Leiprecht, Rudolf (2023): Exklusive Hochschule. Einblick in institutionelle Routinen rassistischer Unterscheidungen, S. 65-79. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Heft 43.

- Karabulut, Aylin (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Ngubia Kessé, Emily (2015): Eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen. Berlin: Verlag w_orten & meer.
- Melter, Claus (2013): Kritische Soziale Arbeit in Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnissen – eine Skizze, S. 93-111. In: Spetsmann-Kunkel, Martin / Frieters-Reermann, Norbert (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Berlin u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Verfasser*in

Merle Kondua, M.A. und Constantin Wagner, Prof. Dr. Institut für Erziehungswissenschaft, Johannes Gutenberg Universität Mainz

Transformation als immanenter Bestandteil diskriminierungskritischer Bildung

Susanne Leitner

1 Gesellschaftliche und disziplinäre Transformation als (inklusions)pä- dagogische Verantwortung

((1)) Die Frage, wie die Lektüre der Ausgangspositionierungen der Mitautor*innen meinen eigenen Text verändern, hat mich dazu geführt, den Aspekt der Transformation gezielter in den Blick zu nehmen. Ohne Expertin für Transformationsforschung zu sein, was man diesen Überlegungen sicherlich kritisch in Rechnung stellen muss, hatte ich gesellschaftliche Transformation, als eine Dimension von Critical Global Citizenship bereits in meiner AP angeführt. Da auch in vielen der anderen AP entweder explizit benannt oder indirekt erkennbar ist, dass die Beschäftigung mit Diversität, Differenz und Diskriminierung kaum ohne den Appell zur Transformation denkbar ist, möchte ich nun meine Resonanz auf die anderen Texte insbesondere darauf beziehen, was diese für *meine* Verantwortung in der Sonderpädagogik in einem sogenannten «Förderschwerpunkt» bedeuten könnte.

((2)) Die Idee, dass Lehrer*innen die Aufgabe hätten, zu gesellschaftlicher Transformation beizutragen, diese anregen und bestärken, möglicherweise gar selbst aktivistisch auftreten – Giroux (2018) spricht von «transformative intellectuals – , scheint mir – anders als die ebenfalls häufig gelesene Forderung, einer kritisch-reflexiven Haltung – unter Kolleg*innen eher Zurückhaltung zu erfahren. Dass sich genau dieser Gedanke jedoch in unterschiedlichen Ausprägungen in vielen der Ausgangspositionierungen wiederfindet, könnte als gewisse Mode des Begriffs Transformation ausgelegt werden. Es könnte aber auch darauf hindeuten, dass der Blick auf gegenwärtig dominante gesellschaftliche Diversitätsdiskurse die Notwendigkeit von Transformation ganz besonders dringlich macht.

2 Kritik von Strukturen

((3)) Der Ausgangspunkt eines Transformationsimpulses ist die Kritik am Bestehenden. So stimme ich der AP von Engelfried und Weber ((1))

zu, dass «diskriminierungskritisch» der zu favorisierende Begriff gegenüber dem der Diversitätssensibilität sei. Der Verweis auf Kritik mache deutlich, so halten die beiden fest, dass Diskriminierung ein gesellschaftsstrukturelles Machtverhältnis bezeichne – und nicht «individuelles Fehlverhalten». Diese Positionierung möchte ich stärken und hinzufügen, dass es nicht nur nicht um «individuelles Fehlverhalten» geht, sondern auch nicht (nur) um *individuelle* «Bedürftigkeit», «Schwäche» oder wie auch immer konnotierte Abweichung von Erwartungen. Gomolla ((7)) führt in ihrer AP in Bezug auf Rassismuskurse aus, wie verbreitet individualisierende *Bad-Apple-Approaches* in pädagogischer Praxis auch heute, beinahe 20 Jahre nach Erscheinen ihres grundlegenden Werkes zu struktureller Diskriminierung (Gomolla & Rathke 2009) nach wie vor sind, und wie wenig Bereitschaft Schule zeigt, ihre differenzherstellenden Strukturen selbst in den Blick zu nehmen. Stattdessen werden, so Gomolla, Schüler*innen neoliberalen Kompetenzregimen unterworfen. Wie Yüksel in ihrer AP ((1-2)) betont, hält Schule an meritokratischen Erzählungen fest, mehr oder weniger unbeeinträchtigt durch Studien, die Chancenungleichheit und Bildungsungerechtigkeit, insbesondere im Zusammenhang mit Armut und Migration aufzeigen – und trägt somit das ihre zur Aufrechterhaltung (diskriminierender) Gesellschaftsordnungen bei. Dies hat zur Folge, dass die Verantwortung für Schulkarrieren, die gemessen daran als Scheitern und Versagen gedeutet werden, den jungen Menschen und ihren Eltern selbst zugeschrieben werden (vgl. Wellgraf 2021). Pädagogische Antworten erfolgen dann, wie auch Kondua und Wagner in ihrer AP ((8)) aufzeigen, meist ausschließlich am Individuum orientiert und folgen der Förderlogik eines individuellen Nachteilsausgleichs. «Die Intervention ist eine Hilfestellung, die einzelnen Personen helfen soll, eine Passung herzustellen» (ebd.)

((4)) Obwohl, vielleicht aber auch gerade, weil, sonderpädagogische Diskurse wohl oft für sich in Anspruch nehmen würden, gerade nicht diskriminierend, sondern in Gegenteil anwaltschaftlich (Bleher & Ginkelmaier 2019) und Teilhabe ermöglichend zu wirken, sind sie dadurch allzu oft noch in erster Linie damit beschäftigt, sich (in mitunter recht paternalistisch-karitativen Selbstverständnis) dem einzelnen jungen Menschen zuzuwenden und sehen genau darin ihre große Stärke (vgl. Leitner 2025). Strukturelle Kontexte der Differenzen, die diese *besondere* Zuwendung offenbar notwendig machen sowie die mit dieser einhergehenden, quasi hausgemachten sonderpädagogischen Veränderung scheinen mir noch noch zu oft ausge-

blendet zu bleiben. Auch diese Aspekte sollten jedoch – mit Kappus, Wagner und Messina ((5)) gesprochen – als

Resultat historisch gewachsener Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die sich in gesellschaftlich institutionalisierte Praxen und Funktionsweisen eingeschrieben haben

verstanden und (selbst-)kritisch reflektiert werden. So findet sich der rassistisch-kulturalistische Bias, auf den Gomolla ((8)) verweist, wie Amirpur (2023) zeigt, etwa auch in Deutungen, was eine gute oder eine defizitäre Kindheit sei und schlägt sich somit, bleibt er unreflektiert, in sonderpädagogischen Feststellungspraxen nieder. Gomollas ((10)) Forderung, Bildungsinstitutionen müssten

ihre eigenen Arbeitszusammenhänge auf Diskriminierungs(risiken) hin untersuchen, diese sichtbar machen und soweit das in ihren konkreten Handlungskontexten möglich ist, Alternativen entwickeln,

wünschte ich mir wörtlich in Dokumenten wie den «Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung» der Kultusminister*innenkonferenz (2024).

((5)) Ferner halte ich die These der AP von Kappus, Wagner und Messina ((7)), dass eine diversitätssensible Bildung ohne diskriminierungskritische Perspektive unzureichend bleibe, für eine Grundlage, die nicht genug hervorgehoben werden kann. Eine solche Kritik braucht Analyse als Grundlage. Diese kann unterschiedlich konzeptualisiert werden. Neben das von mir vorgeschlagene Modell der Critical Diversity Literacy nach Steyn & Vanyoro (2023) können andere gestellt werden, so wie der in der AP von Wagner, Messina und Kappus ((3)) vorgeschlagene Radical Diversity Ansatz. Beide (so wie sicherlich noch viele andere) haben zum Ziel, historische und politische Dimensionen von gewachsenen Machtverhältnissen zu durchschauen und die eigene Positioniertheit darin zu reflektieren. Wichtig aber ist, dass eine solche Analyse nicht neutral-deskriptiv bleiben kann – sie muss zur Kritik führen.

3 Von der Kritik zur Transformation?

((6)) Wenngleich ich dezidiert nicht die These vertrete, Kritik an sich sei auserzählt – für mein Feld der Sonderpädagogik gilt dies ganz gewiss

nicht! – und müsse stets einen produktiven Lösungsvorschlag parat haben, um etwas wert zu sein, so halte ich es doch, wie bereits angedeutet, für notwendig, dass sich Pädagogik nicht nur dem Individuum, sondern ebenso den Strukturen zuwendet und sich deren Transformation hin zu mehr sozialer Gerechtigkeit zur Aufgabe macht.

((7)) Eine solche Transformation der Sonderpädagogik hin zu einer diskriminierungskritischen Inklusionspädagogik müsste, trotz berechtigter Warnung vor den Risiken unreflektierter Dekategorisierungsdiskurse, ihren Ausgang in der Bereitschaft zur Dekonstruktion der in Deutschland selbstverständlich gewordenen Förderschwerpunkte nehmen. Klenk betont in seiner AP ((9)), wie das Irritationspotential queerer Subjekttheorien produktiv dazu genutzt werden kann, «naturalisierende und binäre Setzungen (etwa Mann/Frau; Hetero/Homo) als Effekte diskursiver Machtverhältnisse zu identifizieren». Dies führe, so Klenk weiter ((10)), zu einer differenzsensiblen Pädagogik, die sich in Anlehnung an Messerschmidt selbst fragt, wie sie andere zu Anderen mache. Eine solche «differenzsensible Pädagogik» (persönlich würde ich – wie oben angeführt – den Terminus Kritik anstelle von Sensibilität bevorzugen, auch, da sich das Adjektiv ‘sensibel’ m.E. eben oft in falsch verstandener versöhnlicher Manier deuten lässt) müsste sich dann auch die Frage gefallen lassen, welche Funktion binäre Setzungen wie das «mit/ohne» einer der acht institutionell gesetzte «Förderschwerpunkte» tatsächlich hat – und diese Praxis endlich überwinden. Ob eine solche «Ent/Unterwerfung» (ebd.) in alltäglichen Mikropraxen ausreichend wäre oder ob es dazu nicht doch einmal eine «große Weigerung» (ebd.) bräuchte, da bin ich mir sehr unsicher. Klenks Mahnung ((12)), dass Differenzkategorien «für die Aufrechterhaltung von Agency» notwendig sind, halte ich zwar für einen wichtigen Punkt, bin aber skeptisch, wie gut er sich auf das Konstrukt sonderpädagogischer Förderschwerpunkte anwenden lässt. Vielmehr scheint mir, dass deren Dekonstruktion Räume entstehen lassen könnte, die eigentlich wirksamen Differenzlinien und Diskriminierungserfahrungen junger Menschen (Armut und Klassismus, Rassismus, Able*ismus, Sanismus etc.) sichtbarer machen und in Bildungsprozessen im Sinne einer bell hook’schen (1994) *engaged pedagogy* adressierbarer werden ließen. Dies gilt umso mehr, wenn man, wie Reinhardt in ihrer AP ((7)) mit Vertovec darauf verweist, dass Gruppen, die unter einem Label wie dem der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte zusammengefasst werden, ohnehin nie in sich homogen sein können.

((8)) Auch Sorgen, dass eine solche Transformation jedoch zu einem Verlust an Expertise führen würde, unter dem dann die Kinder litten (vgl. Ahrbeck 2015), scheinen zwar zunächst zugänglich und anschlussfähig. Angesichts der Tatsache, dass sich Expertisen und sogar Lehrstühle in anderen Feldern als der Lehrer*innenbildung doch auch tradieren lassen, ohne dass sie mit einer institutionell markierten Adressat*innengruppe verknüpft wären, wünschte ich mir, diese Bedenken dahingehend zu überprüfen, in welchen Fällen hinter dieser Sorge möglicherweise die Sorge vor dem Verlust von Berufsstandesprivilegien stehen könnte (vgl. Böhmer & Leitner 2025). An dieser Stelle sei auf die AP von Kirloskar-Steinbach ((8)) verwiesen, die feststellt, Gesellschaften tendierten dazu, «ihre materiellen Ressourcen jener Gruppe zur Verfügung zu stellen, welche die Deutungshoheit für sich reklamiert». Zudem böten sich möglicherweise mehr Chancen zum *Knowing Otherwise* – also Formen *zu wissen*, die Selbstverständlichkeiten und Universalitätsansprüche irritieren, verschieben und ergänzen (vgl. Salinas 2020). In diesem Zusammenhang halte ich die von Kondua und Wagner in ihrer AP ((2)) eher in einem Nebensatz formulierten These, dass «ein diskriminierungskritisches Anliegen die Logik wissenschaftlicher Disziplinen [...] ohnehin in Frage stellen sollte», für sehr bedenkenswert. Insofern war die einzige Stelle in Bogers AP ((30)), die mich zögerlich stimmt, die Verwendung des Wortes «Einheitsbrei». Vielleicht, weil ich dieses Wort zu oft in weit weniger differenzierten Debatten gehört habe, die pädagogische Ansätze, die Inklusion anstreben, per se als Einheitsbrei herabgewürdigt haben.

3.1 Risiken

((9)) Boger schreibt in ihrer AP ((33)), dass

Inter- und Transdisziplinarität auch Ausdruck einer als schmerzlich empfundenen Ortlosigkeit sein kann. So mancher Karriereweg in kritischen Forschungsfeldern kündigt von akademischer Heimatlosigkeit und Getrieben-Sein

Diesen Gedanken möchte ich – gestützt auf eigene Erfahrungen – aufgreifen und für meine Perspektive weiterspinnen. So kann es passieren, dass die eigene disziplinäre Ortlosigkeit zum Sehnsuchtsort von Hoffnung und Risiko wird. Eine Disziplin, die in jüngeren Jahren durch Studiengangswahl mit einer gewissen Zufälligkeit zur institutionellen Heimat wurde und zunächst auch viel Potential zur Identifikation zum Heimischfühlen bereitgestellt hat, kann zunehmendes Unbehagen hervorrufen, wenn sich der Blick nach innen durch biografisch-

, begegnungs- und lektürebedingte Irritationen verändert und das disziplininterne Gewaltpotential deutlicher wahrnehmbar wird. So kann es geschehen, als Sonderpädagogin, akademisch in ein disziplinäres Selbstverständnis sozialisiert zu werden, das beansprucht, *besonderen* Kindern zu *helfen*, beseelt von Ansätzen, das Individuum in So-Sein und Lebenslage verstehen zu wollen und zu unterstützen. Dabei muss man (dies mag von Studienstätte zu Studienstätte variieren) sich nur am Rande von kritischen Theorien «stören» lassen, zumal sie, wenn dann, eher auf die Regelschule als auf die Sonderpädagogik selbst bezogen werden.

((10)) Wenn das Leben dann aber doch für diese «Störung» sorgt, kann es passieren, dass es trotz aller Wertschätzung für die dem *vulnerablen Individuum* (kritisch dazu vgl. Leitner 2025) geleistete *Hilfe*, nicht mehr länger gelingt, die diskriminierenden Potenziale dieser sonderpädagogisierenden VerÄnderung (Amirpur 2023; Leitner 2023) und die historisch-epistemologische Nähe solcher Praktiken zu eugenisch-kolonialen Überlegenheitsvorstellungen (vgl. Tißberger 2022; Leitner et al., i.E.) auszublenden. Zieht man daraus wiederum den Schluss, dass sich diese Disziplin grundlegend transformieren müsste – etwa hin zu einer inklusionspädagogischen und emanzipatorischen Wissensproduktion, die angehende Lehrer*innen für strukturelle Rassismen und kapitalistische Modi der Differenzherstellung sensibilisiert und binäre Einteilungen von jungen Menschen in «mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf» kritisch aufbricht –, dann stellt dies ihr disziplinäres Fundament radikal in Frage. Wer diesen Schritt geht, riskiert akademische Heimatlosigkeit. Ist diese dann eine Chance, durch Unbehagen und Unruhe Kreativität und Transformation zu stiften?

((11)) Im Folgenden will ich auf die damit verbundenen Hoffnungen eingehen, denn noch immer ist die hier eingenommene Sprecherinnenposition eine privilegierte. Verschwiegen werden soll aber auch nicht, dass diese selbstgewählte Ortlosigkeit auch mit Risiken verbunden ist – insbesondere dann, wenn sie den Charakter der Uneindeutigkeit annimmt, man der Disziplin also nicht ganz den Rücken kehrt. Das Zündeln am eigenen Nest ist zwangsläufig mit Gegenwehr verbunden und man riskiert, sofern man noch nicht Inhaber*in einer unbefristeten Stelle ist, aus selbigen hinausgeworfen zu werden.

3.2 Hoffnungen

((12)) Gibt es derzeit vieles, das mir eher Sorgen als Hoffnungen macht, will ich mit letzterem

schließen. Dabei bin ich mir gar nicht einmal sicher, bis zu welchem Grad ein hoffnungsvoller Abschluss tatsächlich meine Haltung widerspiegeln kann, wenngleich das oft vorgetragene Argument, Pädagogik ohne Hoffnung könne es gar nicht geben, sicherlich einen Punkt hat. Mit Blick auf die Art des Austauschs, die in diesem Format gepflegt wird, mit Blick auf die dahinterstehenden Menschen, die bereit sind, ihre Kritik immer wieder vorzutragen, in manchen Fällen, wie erwähnt, seit Jahren und die sich nicht scheuen, von Transformation zu sprechen, ungeachtet der beschriebenen Risiken oder des Risikos, als naiv und unwissenschaftlich abgestempelt zu werden, lohnt es sich Hoffnung zu behalten.

((13)) Besonders hoffnungsvoll stimmt mich die von Küppers in ihrer AP vorgetragene Auseinandersetzung mit dem mir bis dahin in dieser Form nicht bekannten Terminus und der dahinterstehenden Idee der *Accountable Spaces* als Hochschulpraxis. Ich bin mir sicher, sowohl in diesem Diskussionsbeitrag als auch in meiner täglichen Berufs- und Lebenspraxis in unzählige Fallen getappt zu sein und viele weiße* Flecke nicht bemerkt zu haben, die meinen durch Privilegiertheit und das Begehren, dazu zu gehören, nicht abgeben zu wollen, zu gefallen, doch noch eine sichere Zukunftsperspektive in der *academia* zu erhaschen,... geprägten Blick trüben. Ich weiß aber auch, dass ich mich in meinem Schauen und Denken, Sprechen und Schreiben und in meinem Handeln heute ein wenig bewusster, kritischer und verantwortungsvoller verhalte als gestern. Und ich hoffe, dass ich dies mit Blick auf Morgen noch weiter lernen darf.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2015). Der sonderpädagogischen Förderung droht ein Niveauverlust (Interview). In: K. Irle, Katja (Hrsg.), *Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche scheitern. Interviews mit führenden Experten* (47–54.) Weinheim: Beltz.
- Amirpur, D. (2023). Decolonize Kindheitspädagogik. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und ihre Gegenerzählungen. In Y. Akbaba & A.M.B. Heinemann, (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische Grundlagen und transnationale Debatten* (398–415). Beltz Juventa.
- Bleher, W. & Ginkelmaier, S. (2019). Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin. Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ / des Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ an bundesdeutschen Hochschulen. ESE. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1/1, 92–100. <https://doi.org/10.25656/01:25185>
- Böhmer, A. & Leitner, S. (2025.) Heterogenität und Differenz im Bildungssystem: Eine kritische Betrachtung professionsbezogener Unterscheidungen am Beispiel eines sonderpädagogischen Förderschwerpunkts. In S. Baumann (Hrsg.), *Heterogenität multiperspektivisch reflektieren. Heterogenität, Reflexion und Multiperspektivität in institutionalisierten Bildungskontexten* (S. 105–132). Innsbruck University Press.
- Giroux, H. (2018). Teachers as Transformative Intellectuals. In: *Thinking About Schools*, p- 233–241. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429495670-16>
- Gomolla, M. & Rathke, F.-O. (2009). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
- Leitner, S. (2025). Vulnerabilität im Kontext globaler Strukturen. Intersektionale Überlegungen für eine kritische Pädagogik angesichts hochbelastender Lebenslagen. In Th. Müller & P. Schreier (Hrsg.), *Sammelband Vulnerabilität und Vulneranz als Themen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (277–286). Nomos Verlag
- Leitner, Susanne (2023): „Wie so’n Sieb und die großen Steine sind so die Guten und die kleinen sickern durch“. Hegemoniekritische Perspektiven auf sonderpädagogische VerÄnderung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. In: ESE 5. Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung, 150–159.
- Leitner, S.; Böhmer, A.; Gulati, N.; Jain, M.; Kriger, S.; Wächter, N. & Waghid, Z. (i.V.). *Decolonizing Education - in Global Perspectives*. Monographie in der Reihe Beltz Juventa Postcoloniality & Racism. Educational science perspectives edited by Natascha Khakpour and Saphira Shure
- Salinas, C. (2020). The pedagogy of detachment and decolonial options: Reflections from a ‘minoritized’ point of view. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(1), 10–25. <https://doi.org/10.7577/njcie.3563>
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik

Deutschland. (2024). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2024). Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf

Steyn, M. & Vanyoro, K. (2023). Critical Diversity Literacy: A framework for multicultural citizenship education. In Education, Citizenship and Social Justice, 0(0), S. 1-17. <https://doi.org/10.1177/17461979231178520>

Tißberger, M. (2022): "Not quite / not white". Eine Critical Whiteness-Perspektive auf die Rehabilitationspädagogik. In Leitner, S. & Thümmeler, R. (Hrsg.), Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik. (S. 24-43). Weinheim, Basel: Beltz

Wellgraf, S. (2021). Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft. Transcript.

Verfasser*in

Susanne Leitner, Jun.Prof'in Dr.

PH Ludwigsburg

Konvergenz und Divergenz. Reflexivität als Modus einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Bildung in der superdiversen Migrationsgesellschaft

Anna Cornelia Reinhardt

1 Konvergenz, Divergenz und die epistemische Herausforderung

((1)) Diversitätssensible und diskriminierungskritische Perspektiven auf Bildung haben sich – wie die Gesamtschau der hier versammelten Ausgangspositionierungen zeigt – zu einem zentralen Referenzpunkt gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher, sozialpädagogischer, soziologischer und philosophischer Debatten entwickelt und sind fest im wissenschaftlichen Kanon verankert. Über disziplinäre Grenzen hinweg eint diese Perspektiven ein gemeinsames (Erkenntnis-)Interesse: die Persistenz von Ungleichheits- und Machtverhältnissen in der (Migrations-)Gesellschaft sichtbar zu machen, kritisch zu analysieren und auf ihre Transformation hin zu bearbeiten.

((2)) Die bemerkenswerte Vielfalt der hier versammelten theoretischen Konzepte, (inter- und trans-)disziplinären Perspektiven und normativ-politischen Akzentuierungen ist meines Erachtens nicht als Beliebigkeit zu verstehen, sondern als Ausdruck eines gemeinsamen Anliegens: diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung – gleiches gilt sicherlich für weitere (ungleichheitsrelevante) Phänomene sozialer Wirklichkeit in der Migrationsgesellschaft – so zu konzeptualisieren, dass zugrunde liegenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen Rechnung getragen wird, Prozesse sozialer Differenzkonstruktion analysiert und Diskriminierungsdynamiken kritisch untersucht werden, mit dem Ziel, soziale Ungleichheiten nicht nur empirisch zu erforschen, sondern sie (sozial-)pädagogisch und (bildungs-)politisch zu bearbeiten sowie institutionell zu transformieren.

((3)) Zentrale Konvergenzen zeigen sich trotz der hier versammelten unterschiedlichen theoretischen Traditionslinien. Diversität und Diskriminierung werden nicht länger als randständige Phänomene oder individuelle Abweichungen konzeptualisiert, sondern als strukturierende Prinzipien postmoderner und global verflochtener (Migrations-)Gesellschaften. Damit avancieren sie zu zentralen

Analyse-, Untersuchungs- und Interventionsfeldern sozial- und geisteswissenschaftlicher Forschung, bildungsbezogener Entwicklungen und sozialpädagogischer Praxis.

((4)) Ein weithin geteilter Ausgangspunkt besteht im Verständnis von Diskriminierung als Resultat historisch gewachsener Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie struktureller Selektionslogiken, die tief in gesellschaftlichen Diskursen, individuellen Praktiken und institutionellen Routinen – etwa schulischen Praktiken – verankert sind und nicht beziehungsweise nicht ausschließlich auf individuelles (Fehl-)Verhalten reduziert werden dürfen (u.a. Gomolla AP (5f.); Engelfried/Weber AP (1); Kappus/Wagner/Messina AP (5)). Damit verbunden ist die Absage an defizitorientierte Ansätze, etwa essentialistische Kulturdifferenztheorien (Gomolla AP (2)) oder kulturalisierende Varianten Interkultureller Pädagogik (Yüksel AP (9)), die soziale Ungleichheit ethnisieren, Wir/Die-Andere-Grenzziehungen, Stereotype und Ausschlüsse stabilisieren und strukturelle Teilhabebarrieren unsichtbar machen (u.a. Gomolla AP (2)).

((5)) Als zentrale analytische Notwendigkeit wird im Zuge dessen in vielen der hier formulierten Positionen *Intersektionalität* hervorgehoben. Ungleichheiten werden damit als multidimensionale und verwobene Prozesse begriffen, in denen unterschiedliche Differenzlinien – etwa race, class und gender – simultan wirken und sich wechselseitig verstärken können (u.a. Boger AP (3); Kondua/Wagner AP (9); Küppers AP (3); Engelfried/Weber AP (11); Reinhardt AP (13); Yüksel AP (9)). Die daraus folgende Forderung nach inter- und transdisziplinären Ansätzen zielt darauf ab, intersektionale Reflexion systematisch zu ermöglichen, kritische Perspektiven im wissenschaftlichen Kanon zu verankern (u.a. Kirloskar-Steinbach AP) und den Anspruch gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozesse zu stärken (u.a. Boger AP (25); Kappus/Wagner/Messina AP (3)).

((6)) Vor diesem Hintergrund erscheinen die Differenzen zwischen den Beiträgen weniger als Gegensätze denn als produktive Spannungen und Akzentuierungen innerhalb eines gemeinsamen Projekts. Zugleich treten innerhalb dieses Projekts spezifische Divergenzen hervor, die sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – aus meiner Sicht entlang dreier zentraler Achsen rekonstruieren lassen.

((7)) *Erstens* zeigt sich eine Spannung im Verhältnis von analytischer Rekonstruktion und normativ-transformativer Ausrichtung: Während einige Positionen (u.a. Gomolla AP; Engelfried/Weber AP) die empirisch-theoretische Analyse von

Diskriminierungsverhältnissen fokussieren, akzentuieren andere stärker politische, pädagogische oder demokratische Interventionen (u.a. Engelfried/Weber AP; Leitner AP).

((8)) *Zweitens* zeigt sich Divergenz im Verhältnis von Subjekt- und Institutionsfokus. Beiträge, die – wenn auch selten ausschließlich – subjektive Erfahrungen von Diskriminierung, Anerkennung sowie Zugehörigkeit (u.a. auch im Kontext von Bildung und Bildungsprozessen) in den Mittelpunkt stellen (u.a. Engelfried/Weber AP; Klenk AP; Yüksel AP), ergänzen Ansätze, die institutionelle Routinen, organisationale Logiken und kategoriale Ordnungen analysieren (u.a. Gomolla AP; Kappus/Wagner/Messina AP, Küppers AP). Erst in der Verschränkung beider Perspektiven sowie in der gemeinsamen Betrachtung von Strukturen, Praktiken und Diskursen wird deutlich, dass Diskriminierung weder ohne subjektive Erfahrung noch ohne institutionelle Rahmung adäquat verstanden werden kann.

((9)) *Drittens* markieren unterschiedliche Verständnisse von Inter- und Transdisziplinarität eine weitere produktive Divergenz. Während einige Autor:innen Interdisziplinarität als normativ gebotene Öffnung angesichts komplexer gesellschaftlicher Problemlagen begreifen (u.a. Boger AP; Kappus/Wagner/Messina AP), verweisen andere auch auf die epistemischen Risiken begrifflicher Entdifferenzierung und betonen die Notwendigkeit eines reflexiven Umgangs mit inter- und transdisziplinärer Zusammenarbeit, um deren analytische Produktivität zu sichern (u.a. Engelfried/Weber AP).

((10)) Diese Konvergenzen und Divergenzen bilden, im Zusammenspiel mit meiner eigenen soziologischen Perspektive auf soziale Konfigurationen von Differenzverhältnissen, gesellschaftliche Transformationsprozesse und dem Konzept der Superdiversität – den Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen. Sie werden gerahmt durch die Diagnose tiefgreifender gesellschaftlicher Transformationsprozesse sowie durch den *reflexive turn* und die *Crisis of Representation* in dem Feld der Migrationsforschung (u.a. Dieterich/Nieswand 2025; Dahinden/Pott 2025).

((11)) Vor diesem Hintergrund und in Anlehnung an Nieswand (2021) ist z.B. Diversität selbst reflexiv, das heißt als Beobachtungsbegriff *zweiter Ordnung* zu verstehen, der weder auf feste Differenzkategorien noch auf deren vermeintliche Substanz rekurriert, sondern auf die Weise, wie soziale Unterschiede beobachtet, erzeugt und konfiguriert werden. Diese Perspektive erweitert das hier vertretene Verständnis kritischer Reflexivität, indem sie Forschung wie Bildungspraxis zugleich als Teil

jener Wissensordnungen begreift, die soziale Differenz hervorbringen. Aus dieser Perspektive argumentiere ich, dass die gegenwärtige Herausforderung einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Bildung nicht nur in der Bestimmung dessen liegt, *was* sie umfasst, sondern auch darin, *wie* sie begrifflich, epistemisch und konzeptionell gefasst wird – und von *wem*. Im Modus kritischer Selbstbeobachtung der eigenen Wissens(re-)produktion stellt sich damit die Frage nach der *epistemischen Autorität*, nach den verwendeten Differenzkategorien, nach den hervorgebrachten Wissensordnungen und nach den normativen Setzungen, die Bildungspraxis und Forschung strukturieren.

((12)) Vor diesem Hintergrund schlage ich vor, kritische Reflexivität als zentralen Modus einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Bildung zu begreifen: nicht als pädagogisches Programm, sondern als fortlaufende, relationale und situiert-wissensbezogene Praxis, die epistemische Positionierungen (hierzu u.a. auch Leitner AP (1)), konzeptionelle Differenzordnungen und normative Leitperspektiven systematisch befragt, Konvergenzen produktiv nutzt und Divergenzen konstruktiv bearbeitet.

((13)) Im Folgenden wird eine kritisch-reflexive migrationssoziologische Perspektive entfaltet, die Bildung als Schauplatz der Verschränkung von Superdiversität und persistenter Ungleichheit rekonstruiert, institutionelle Differenzproduktionen sichtbar macht, essentialistische Verkürzungen von Differenz zurückweist und kritische Reflexivität als zentralen Modus einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Bildung bestimmt.

2 Bildung im Kontext von Superdiversität, Ungleichheit und Lebenslauf

((14)) Eine kritisch-reflexive Perspektive auf diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung rückt Bildung nicht ausschließlich als Ort der Bearbeitung gesellschaftlicher Vielfalt in den Fokus, sondern als Schauplatz der gleichzeitigen Verschränkung von Superdiversität und persistenter sozialer Ungleichheit (Reinhardt 2026). Gerade in Bildungsinstitutionen verdichten sich gesellschaftliche Transformationsprozesse in besonderer Weise: *Einerseits* sind sie zunehmend mit hochgradig pluralisierten Lebenslagen konfrontiert, die sich nicht mehr entlang einzelner oder gängiger Differenzkategorien erfassen lassen (Vertovec 2007; 2024). *Andererseits* bleiben soziale und bildungsbezogene Ungleichheiten bemerkenswert

stabil und folgen weiterhin strukturellen Mustern sozialer Herkunft, migrationsbezogener Zuschreibungen und institutioneller Selektion.

((15)) Jedoch kann und sollte eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung – sofern man Bildung nicht allein als Erwerb gesellschaftlich anerkannter Qualifikationen in Form von Bildungstiteln versteht, sondern als lebenslangen, kontinuierlichen und teils institutionalisierten Austauschprozess von Welt- und Selbstverhältnissen – nicht auf einzelne Lebenslaufphasen beschränkt werden.¹ So muss Bildung als lebensumspannender, biografisch strukturierter und nur teilweise institutionell gerahmter Prozess begriffen werden, was zugleich bedeutet, dass eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Perspektive nicht auf einzelne Lebenslaufphasen verengt werden kann.

((16)) Eine differenzierte quantitative Betrachtung der Sozialstruktur und demografischen Entwicklung verweist insbesondere auf eine deutliche demografische Alterung der Bevölkerung und unterstreicht damit die Notwendigkeit eines altersumfassenden Verständnisses von Bildung (u.a. Statistisches Bundesamt 2021). Zudem wird eine migrationsgesellschaftliche Relevanz dieser Perspektive durch diese demografischen Entwicklungen unterstrichen: Während lange Zeit von einer alternden und schrumpfenden Bevölkerung ausgegangen wurde, zeigen aktuelle Befunde, dass die Bevölkerungszahl infolge vergleichsweise hoher Zuwanderung eher stagniert oder sogar leicht wächst, wodurch sich der Alterungsprozess verlangsamt (El-Mafaalani 2022, S. 140 f.).

((17)) Hinsichtlich der Alterskohorten zeigt sich die strukturelle Bedeutung von Diversität: Das Medianalter von Personen mit Einwanderungsgeschichte lag 2022 bei 37 Jahren – rund zwölf Jahre unter dem der Bevölkerung ohne Einwanderungsgeschichte (Autor:innengruppe Bildungsbericht 2024: 5). In der Altersgruppe der unter 20-Jährigen haben 38,4 % einen sogenannten Migrationshintergrund; bei Kindern unter sechs Jahren lag der Anteil 2023 bei rund 43 % (Mediendienst Integration 2025). In westdeutschen Großstädten erreichen diese Anteile teils 50 % und mehr (El-Mafaalani 2022: 141). Diversität, hier quantitativ und verengt auf Migration bestimmt, ist damit kein Randphänomen einzelner Bildungs- und Lebensphasen, sondern ein strukturelles Merkmal ganzer Generationen und – weitergedacht vor dem Hintergrund der skizzierten demografischen Entwicklungen – der gesamten Gesellschaft. Eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung muss folglich lebenslauforientiert in den Blick nehmen, wie sich Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse über

Bildungsübergänge und Lebensverläufe hinweg kumulieren, verschieben oder transformieren. Vor dem Hintergrund der skizzierten sozialstrukturellen Daten ist zwar erklärbar, warum gegenwärtig die Lebensphasen Kindheit, Jugend und junges Erwachsenenalter besonders im Fokus stehen, dennoch darf eine zukunftsgerichtete, diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung – sowohl in Theoriebildung als auch in der Praxis – nicht auf Kindheit, Schule oder Jugend beschränkt werden, sondern muss unterschiedliche Bildungsprozesse in allen Lebensphasen berücksichtigen.

((18)) Das Konzept der «Superdiversität» (Vertovec 2007; 2024) könnte vor diesem Hintergrund als ergänzende *Kalibrierung* und *Sehhilfe* einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Perspektivierung auf Bildung in der Migrationsgesellschaft dienen. Es betont nicht lediglich eine quantitative Zunahme von Vielfalt, sondern «verschiedene Arten und Dimensionen» (Vertovec 2024, S. 163) von Diversität sowie neue sich überlagernde gesellschaftliche Konfigurationen von Differenz, in denen u.a. Aufenthaltsstatus, sozioökonomische Lage, Sprachen, familiäre Konstellationen, Bildungsbiografien und weitere Differenzdimensionen spezifisch hergestellt, reproduziert und zusammenwirken. Dies könnte den Blick in Forschung und Praxis gezielt gesamtgesellschaftlich erweitern. Denn diese (neue) Komplexität sozialer Wirklichkeit lässt sich analytisch längst nicht mehr durch eindimensionale Kategorien erfassen. Zudem lenkt das Konzept den Fokus auf die offenen Fragen, wie – also durch welche Konfiguration von Differenz und damit durch welche soziale Praxis der Differenzierung – Differenzlinien und Differenzkonstruktionen im konkreten Fall erst hergestellt, organisiert, interpretiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden und dadurch soziale Ungleichheit sowie Diskriminierungsverhältnisse hervorgebracht werden. In diesem Sinne sehe ich das Konzept der Superdiversität als anschlussfähig an Überlegungen zu einer kritisch-reflexiven migrationssoziologischen Perspektive, intersektionalen Ansätzen und emergenten Konfigurationen von Differenzen: Unterschiedliche Differenzkategorien werden in einem doppelten Sinn sozial (re-)konstruiert – in der sozialen Praxis resp. Vollzugswirklichkeit wie auch im wissenschaftlichen Feld. Diese kategorialen Differenzlinien überlagern sich, ohne dass notwendigerweise eine einzelne Dimension dominant wird und Ungleichheitsverhältnisse produziert werden. Bildung möchte zwar auf diese Emergenzen reagieren, ist aber zugleich an ihrer Reproduktion beteiligt, insofern sie nicht nur Dif-

ferenzen institutionell stabilisiert und hierarchisiert, sondern auch Teil einer diskursiv verankerten Wissens(re-)produktion ist.

((19)) Zugleich bedeutet Superdiversität keineswegs den Abbau von Ungleichheit. Vielmehr dient dieses Konzept als Analyse- und Reflexionsperspektive, die auf institutionell verankerte und strukturell wirksame Diskriminierungsverhältnisse fokussiert, welche Bildungs- und Erwerbsbiografien nachhaltig prägen (Reinhardt 2026).

3 Institutionelle Differenzproduktion und Diskriminierung

((20)) Im Kontext dieser Überlegungen ist Bildung nicht als neutraler Ort der Chancengleichheit zu verstehen, sondern als institutioneller Kontext machtvoller Differenzproduktion. Bildungsinstitutionen bündeln gesellschaftliche Unterscheidungslogiken und übersetzen sie in Entscheidungen, Zuweisungen und Bewertungen – etwa im Rahmen von Übergängen, Förderdiagnosen oder Leistungsbeurteilungen. Diskriminierung zeigt sich dabei weniger in offenen Ausschlüssen als in routinisierten Entscheidungspraktiken, scheinbar objektiven Kriterien und impliziten Normalitätsannahmen.

((21)) Eine diversitätssensible Bildung, die sich auf Anerkennung oder bloße Sichtbarmachung von Differenz beschränkt, greift daher zu kurz. Sie läuft Gefahr, genau jene institutionellen Logiken zu reproduzieren, durch die Ungleichheit stabilisiert wird. Aus soziologischer Perspektive ist Diskriminierung folglich nicht primär individuelles Fehlverhalten, sondern eine gesellschaftlich produzierte, institutionell verankerte und symbolisch wirksame Praxis der Ungleichbehandlung (u.a. Gomolla/Radtke 2009; Gomolla 2017).

((22)) Diese Perspektive lässt sich mit Nieswands (2021) Verständnis von Diversität als *Konfiguration personenbezogener Differenzen* weiter schärfen: Institutionen wirken als transsituative Vermittlungsinstanzen, die Prozesse der Kategorisierung und Normalisierung durchsetzen und damit jenen Ort markieren, an dem epistemische Gewalt im Sinne Brunners (2020) wirksam wird – als Machtform, die Wissen und soziale Ordnung zugleich produziert. Bildungsinstitutionen sind damit nicht nur Schauplätze, sondern aktive Produzent:innen von Differenzordnungen.

4 Anti-Essentialismus und relationale Differenz

((23)) Ein zentrales Element kritisch-reflexiver Diversitätsperspektiven ist die konsequente Ablehnung essentialistischer Differenzverständnisse. Kategorien wie Migration, Klasse oder Geschlecht sind keine stabilen Eigenschaften von Personen, sondern Ergebnisse sozialer Zuschreibungen, institutioneller Praktiken und diskursiver Rahmungen (u.a. West/Fenstermaker 1995; Hirschauer 2014). Differenz entfaltet ihre Wirkmacht erst in relationalen Gefügen, in denen bestimmte Merkmale als relevant markiert und andere marginalisiert werden.

((24)) Diese Perspektive erlaubt es, Differenz zugleich ernst zu nehmen und zu denaturalisieren. Sie macht sichtbar, wie soziale Grenzziehungen entstehen, wie sie hierarchisiert werden und wie sie mit ungleich verteilten Ressourcen, Anerkennungschancen und Teilhabemöglichkeiten verknüpft sind. Diversität erscheint damit nicht als additive Vielfalt, sondern als strukturierte Ungleichzeitigkeit sozialer Positionierungen, die sich in Bildungsinstitutionen verdichtet. Nieswands Hinweis auf Kategorien unterschiedlicher Reichweite (große, strukturell wirksame Kategorien wie Klasse, kleinere oder mittlere wie etwa spezifische Diagnosen oder Aufenthaltsstatus) unterstreicht, dass nicht nur *große* (Struktur-)Kategorien, sondern auch scheinbar technische Klassifikationen ungleiche Differenzkonfigurationen erzeugen können.

5 Reflexivität, Wissen und epistemische Verantwortung

((25)) Gerade vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung nicht ohne kritische Selbstbeobachtung wissenschaftlichen und pädagogischen Handelns auskommt. Begriffe, Kategorien und theoretische Rahmungen sind selbst Teil sozialer Wissens- und Machtordnungen.

((26)) Diese Einsicht gewinnt zusätzliche Schärfe durch das Konzept epistemischer Gewalt (u.a. Brunner 2020). Wissensproduktion entscheidet darüber, welches Wissen als legitim gilt, wer als sprechfähig anerkannt wird und welche Perspektiven systematisch marginalisiert bleiben. Für eine diversitätssensible Bildung bedeutet dies, nicht nur Diskriminierung in Bildungsprozessen zu analysieren, sondern auch die epistemischen Bedingungen ihrer Benennung kritisch zu reflektieren.

ren. Kritische Reflexivität meint damit, epistemische Gewalt nicht nur in den Gegenständen wissenschaftlicher und pädagogischer Praxis zu lokalisieren, sondern in den methodischen und kategorialen Selbstverständlichkeiten der Forschung selbst. Damit verschiebt sich der Fokus von der Analyse bestehender Diskriminierungen hin zur Untersuchung der epistemischen Prozesse, mit denen Differenz, Diversität und Zugehörigkeit überhaupt als wissenschaftliche Phänomene hervorgebracht werden.

6 Reflexivität als Modus einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Bildung

((27)) Vor dem Hintergrund der skizzierten gesellschaftlichen, institutionellen und epistemischen Konstellationen lässt sich eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung nicht als fest umrissenes Set von Methoden, Kompetenzen oder Haltungen bestimmen. Sie ist vielmehr als Modus zu begreifen, in dem Analyse, Normativität und epistemische Verantwortung unauflöslich miteinander verschränkt sind. Kritische Reflexivität fungiert dabei nicht als ergänzende Perspektive oder methodischer Zusatz, sondern als grundlegende Arbeitsweise sowohl wissenschaftlicher Forschung als auch pädagogischer Praxis.

((28)) Dieser Modus richtet den Blick nicht allein auf die Inhalte von Bildung oder auf didaktische Arrangements, sondern auf die Bedingungen der Wissensproduktion selbst und damit auf *uns*: auf die Begriffe, Kategorien und Ordnungsschemata, mit denen soziale Differenz und Ungleichheit für uns überhaupt erst erkennbar, sagbar und bearbeitbar werden. Kritische Reflexivität bedeutet in diesem Sinne eine fortlaufende Selbstbefragung der eigenen epistemischen Positionierungen, theoretischen Rahmungen und normativen Setzungen – sowohl auf der Ebene wissenschaftlicher Analyse als auch auf der Ebene pädagogischer Intervention.

((29)) Gerade in der Migrationsgesellschaft, die durch Superdiversität, persistente Ungleichheiten und komplexe institutionelle Arrangements gekennzeichnet ist, gewinnt diese reflexive Dimension besondere Relevanz. Denn die Begriffe und Konzepte, mit denen Diversität und Diskriminierung gefasst werden, strukturieren nicht nur wissenschaftliche Diskurse, sondern legitimieren pädagogische Programme, politische Interventionen und institutionelle Routinen. Kritische Reflexivität richtet sich folglich auf die epistemische Dimension von Bildung selbst: darauf, welches Wissen

als gültig gilt, welche Perspektiven anerkannt werden und welche Deutungen marginalisiert bleiben.

((30)) In Anlehnung an Nieswands Konzept der Differenzkonfigurationen (2021) lässt sich kritisch-reflexive Bildung als Praxis verstehen, die fortlaufend zwischen den Polen von Konvergenz und Divergenz oszilliert – sie nutzt die Relationalität von Differenzen, um Inklusionsordnungen neu denkbar zu machen. Diese Offenheit gegenüber Ambivalenzen verweist zugleich auf das dekoloniale Moment, das Brunner (2020) als „Un/Doing epistemic Violence“ fasst: Reflexivität bedeutet hier nicht bloß Selbstkritik, sondern epistemische Verantwortung im Sinne einer geteilten Autorität über Wissen.

((31)) Gerade darin liegt das zentrale Potenzial einer kritisch-reflexiven diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Bildung: Sie macht gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sichtbar, ohne Differenz zu essentialisieren; sie formuliert normative Zielsetzungen, ohne ihre eigenen Voraussetzungen zu naturalisieren; und sie eröffnet pädagogische Handlungsräume, ohne die strukturellen Bedingungen von Bildung aus dem Blick zu verlieren.

((32)) Eine solche Bildungspraxis benötigt weniger konsensuale Begriffsdefinitionen als vielmehr eine reflexive epistemische Haltung, die sich der eigenen Standortgebundenheit, Begrenztheit und Wirkmächtigkeit bewusst ist. Kritische Reflexivität markiert damit den Modus, in dem Bildung ihrer gesellschaftlichen Verantwortung gerecht werden kann: analytisch präzise, normativ sensibel und offen für Widersprüche, Ambivalenzen und Konflikte ebenso wie für (koloniale) Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die wir als Forschende (mitunter) selbst hervorbringen.

Anmerkung

1 Für eine bildungsphilosophische und theoretische Einordnung und Fundierung von Bildung(-prozessen) siehe Klenk AP.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und... Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brunner, C. (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld: transcript.

- Dahinden, J.; Pott, A. (Hg.) (2025): Reflexivities and Knowledge Production in Migration Studies. Cham: Springer (IMISCOE Research Series).
- Dieterich, M.; Nieswand, B. (2025): The Crisis of Representation and the Reflexive Turn in Migration Studies. In: Dahinden, J.; Pott, A. (Hg.): Reflexivities and Knowledge Production in Migration Studies. Cham: Springer, S. 97–125.
- El-Mafaalani, A. (2022): Das Integrationsparadox. Wandlungsdynamiken, Konfliktlinien und Krisenerscheinungen in der superdiversen Klassengesellschaft. In: Leviathan, 50. Jg., Sonderband 39/2022, S. 139–157.
- Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Gomolla, M. (2017): Institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem. In: Hormel, U.; Scherr, A. (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Springer VS, S. 185–206.
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. Zeitschrift für Soziologie, 43(3), 170–191.
- Mediendienst Integration (2025a): Kinder mit Einwanderungsgeschichte. Online: <https://mediendienst-integration.de>
- Nieswand, B. (2021): Die Diversität der Diversitätsdiskussion. In: Röder, Antje/Zifonun, Dariuš (Hrsg.): Handbuch Migrationssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, 1–20.
- Reinhardt, A. C. (2026): „Dann rufe ich nicht, ‚hurra die Vielfalt ist da.‘“ Diversitätstheoretische Analysen auf neue Migration im regionalen Bildungsraum. In: Böker, A./ Korntheuer, A./ Bucher, J./ Thomas, S. (Hrsg.): Dimensionen einer vielfältigen Fluchtforschung: Diversität, Intersektionalität und heterogene Ankunfts-kontexte, Verlag: Beltz Juventa, S. 20–35.
- Statistisches Bundesamt (2021): Bevölkerung Deutschlands bis 2060. Wiesbaden: Destatis.
- Vertovec, S. (2007): Super-diversity and its implications. Ethnic and Racial Studies, 30, H. 6, S. 1024–1054.
- Vertovec, S. (2024): Superdiversität. Migration und soziale Komplexität. Berlin: Suhrkamp.
- West, C.; Fenstermaker, S. (1995): Doing Difference. Gender & Society, 9(1), 8–37.

Verfasser*in

Anna Cornelia Reinhardt, Dr.ⁱⁿ

Technische Universität Dortmund, Institut für Soziologie, Arbeitsbereich Migrations- und Bildungssoziologie

Die Exklusivität diskriminierungskritischer Wissensproduktion

Emine-Gökçen Yüksel

1 Der normative Anspruch diskriminierungskritischer Bildung

((1)) Diskriminierungskritische und diversitätssensible Bildungsperspektiven, wie sie in den meisten Ausgangspositionen formuliert wurden, beinhalten normative Ansprüche und Zielformulierungen. Sie verstehen sich als notwendige Kritik an bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die soziale Ungleichheit, Diskriminierung und Rassismus begünstigen und reproduzieren. Sie verlangen nach einer kritischen und reflexiven Auseinandersetzung mit Macht-, Herrschafts- und Dominanzverhältnissen mit dem erklärten Ziel, diese Ungerechtigkeiten zu erkennen, zu benennen und im Idealfall zu mehr Gerechtigkeit und weniger Diskriminierung beizutragen (u.a. AP von Kappus/Wagner/Messina, Boger, Engelfried/Weber, Leitner, Reinhardt). Normativ ist ihr Anspruch auch deshalb, weil sie nicht nur darauf abzielen, unterdrückte, marginalisierte und diskriminierte Menschen und Gruppen zu ermächtigen, zu befreien und zu emanzipieren, sondern auch mit der Annahme einhergehen, dass marginalisierte Personen(gruppen) grundsätzlich ein Recht darauf haben, ein möglichst diskriminierungsarmes und selbstbestimmtes Leben zu führen.

((2)) Diskriminierungskritische und diversitätssensible Bildung soll zum einen marginalisierte Personen(gruppen) ermächtigen, sich politisch zu artikulieren und „konkrete Partizipationserfahrungen“ in spezifischen Lebenskontexten zu machen (Engelfried, Weber 8). Zum anderen zielt sie darauf ab, strukturelle Ursachen von Diskriminierung – wie institutionalisierte Diskriminierung – zu erkennen und, soweit möglich, zu beheben (AP Gomolla (6)). Das vorrangige Ziel ist somit nicht eine bloße Analyse ungleichheitsgenerierender Herrschafts- und Machtverhältnisse, sondern vor allem deren Veränderung.

((3)) Ob und unter welchen institutionellen Bedingungen dieser Anspruch auf gerechtere Strukturen und Verhältnisse eingelöst werden kann, bleibt meines Erachtens jedoch unbeantwortet. Diese Frage verweist unmittelbar auf Bildungsinstitutionen selbst, die als Orte der Wissensproduktion zentrale Bedingungen für die Umsetzung diskriminierungskritischer Ansprüche darstellen.

Kann Bildung diskriminierungskritisch agieren und marginalisierte Personen(gruppen) ermächtigen, wenn sie selbst grundlegend auf Selektion ausgelegt ist? Diese von Kondua und Wagner in ihrer Ausgangspositionierung formulierte Frage ist für mich von zentraler Bedeutung (AP (12)): „Ist Bildung ein Moment des Abbaus oder der Reproduktion von Diskriminierung?“

((4)) Selbstverständlich waren und sind Bildungseinrichtungen wie Universitäten und Hochschulen Orte der Selektion, der Auslese und der Diskriminierung. Weder die Zusammensetzung der Studierenden noch jene der Professor*innen und Lehrpersonen spiegelt die gesellschaftliche Heterogenität wider. Diese mangelnde Diversität zeigt sich auch in Studiengängen wie der Sozialen Arbeit und der Soziologie, in denen diskriminierungskritische und diversitätssensible Perspektiven einen zentralen Stellenwert in Curricula haben und semesterübergreifend gelehrt werden. Die fehlende Heterogenität in Hochschulkontexten ist kritisch zu hinterfragen, wie es Kirloskar-Steinbach für die Philosophie formuliert (AP (5)).

((5)) Exemplarisch lässt sich diese Problematik auch am Feld der Sozialen Arbeit verdeutlichen. Obwohl die Soziale Arbeit traditionell mit sehr heterogenen Personen(gruppen) und marginalisierten Subjektpositionen arbeitet, die über verhältnismäßig wenig Ressourcen und Privilegien verfügen, und intersektionale Diskriminierung erfahren, sind sowohl Lehrende und Studierende mehrheitlich nicht-divers und „weiß“ zusammengesetzt. Studierende werden somit in homogen zusammengesetzten Hochschulräumen auf die Praxis der Sozialen Arbeit mit benachteiligten, diskriminierten, behinderten, marginalisierten und ressourcenarmen Adressatinnen «vorbereitet», die aus unterschiedlichen Gründen sozialarbeiterische Unterstützung benötigen.

((6)) Diese Beobachtung verweist darauf, dass sich die beschriebene Exklusivität nicht allein auf die Zusammensetzung von Studierenden und Lehrenden beschränkt, sondern auch in den habituellen Anforderungen und Anerkennungslogiken akademischer Ausbildung selbst eingeschrieben ist. Ein Studium setzt bestimmte habituelle Voraussetzungen bei Studierenden und Lehrenden voraus und belohnt spezifische Formen symbolischen Kapitals. Die «Gewalthaftigkeit von universitärem Wissen» wird in der wissenschaftlichen Diskussion zu Diskriminierung zu oft ausgeblendet (Klingler, Mecheril 2024, S. 32). So beschreiben Arbeiterkin der Erfahrungen des „Fehl-am-Platz-Seins“ in akademischen Umgebungen, in denen bestimmte Wissensbestände, Artikulationsweisen, Sprachformen und ein spezifischer Duktus als selbstverständlich

gelten, mit denen sie jedoch nicht aufgewachsen sind und in die sie nicht sozialisiert wurden (Reuter et al 2020). Diese Selektionsmechanismen zeigen sich nicht nur in formalen Zugangsbedingungen, sondern auch in den Anerkennungslogiken dessen, was als „echter“ akademischer Habitus gilt.

((7)) Diese Fragen betreffen damit auch uns selbst als Wissenschaftende, Dozierende, Hochschullehrerinnen und Professorinnen – als Personen, die Sichtbarkeit erlangen und sich Gehör verschaffen. Sichtbarwerden in Bildungs- und Hochschulkontexten ist ebenso wie im Wissenschaftssystem insgesamt hoch voraussetzungs-voll. In der Regel wird nur eine bestimmte Art des Sprechens und Schreibens als „wissenschaftlich“ anerkannt (Altieri & Hüttner 2020). Die Anerkennung spezifischer Ausdrucksformen zeigt, wie selbst in diskriminierungskritischen und diversitätssensiblen Kontexten hegemoniale Diskurse reproduziert und nur begrenzt hinterfragt werden. Besonders eindrücklich erscheinen in diesem Zusammenhang die von Kondua und Wagner rezipierten Forderungen des Bridges-Kollektivs nach der Abschaffung von Prüfungen, Noten und quantifizierenden Bewertungslogiken (AP (12)). Damit rücken die grundlegenden akademischen Anerkennungsmodi und Sichtbarkeitsbedingungen akademischer Wissensproduktion selbst in den Vordergrund.

2 Wer darf Diskriminierungskritik äußern? Wer wird (an)gehört?

((8)) Die Frage, wer wann (an)gehört wird, ist nicht allein an Prüfungsleistungen oder formale Qualifikationen gebunden. Wessen Sprechen wird als „wissenschaftlich“ anerkannt? Welches Wissen gilt zu welchem Zeitpunkt als wissenschaftlich anschlussfähig? Welche Ausdrucksweisen werden priorisiert? Auch in Bezug auf dieses Format stellen sich diese Fragen: Wie voraussetzungs-voll ist es, an diesem Format mitzuwirken? Welche Sprache, welche Ausdrucksformen und welche habituellen Voraussetzungen werden im Ausdruck erwartet? Dabei geht es nicht ausschließlich um Titel, Zertifikate oder formale Abschlüsse, sondern um die Frage, wie ein Beitrag verfasst sein muss, um als ernstzunehmend und anschlussfähig zu gelten.

((9)) Die Art und Weise, wie wissenschaftliche Anerkennung organisiert ist, hat direkte Konsequenzen für die Sichtbarkeit marginalisierter Subjektpositionen in der Wissensproduktion. Marginalisierte und diskriminierte Personen bleiben somit auch in der kritischen Bildungslandschaft häufig unsichtbar als Subjekte; vielmehr wird über sie ge-

sprochen, geforscht und geschrieben. Eine Ausnahme bilden jene, die die hegemonialen Kommunikations- und Ausdrucksformen erfolgreich imitieren bzw. sich diese aneignen. Habitustransformationen von Bildungsaufsteiger*innen können in diesem Zusammenhang auch als subversive Taktiken, als Mimikry¹, verstanden werden.

((10)) Marginalisierte Personen(gruppen) werden also so lange nicht gehört, bis sie auf eine spezifische Art sprechen und sich artikulieren - auch nicht in diskriminierungskritischen Bildungskontexten. Ist dies möglicherweise die ernüchternde Erkenntnis? Dass diskriminierungskritische Bildung nicht weniger diskriminierend, nicht weniger elitär und ebenso exklusiv ist wie andere Perspektiven, Theorien und Fachrichtungen? Diese Kritik betrifft nicht nur die Inhalte, Curricula oder die Homogenität der Wissenschaftenden in Bezug auf ihre sozioökonomische Herkunft, sondern auch – wie Kirloskar-Steinbach ausführt – den Umstand, dass über Diversitätsfördermaßnahmen in Lehre und Forschung häufig Personen entscheiden, die selbst nicht divers-positioniert sind.

((11)) Klenk fasst dieses Dilemma folgendermaßen zusammen (AP (4)): „Bildung steht nicht im Widerspruch zur Herrschaft, sondern sie ist dieser Widerspruch.“ Bildung ermögliche es erst, „ein solches Welt- und Selbstverhältnis zu entwickeln, mit dem jenen Herrschaftsverhältnissen widersprochen werden kann, welche durch Bildung erst evoziert werden“. Unaufgelöst bleibt jedoch die Frage, welche Formen des Widerspruchs tatsächlich (an)gehört werden. Wer darf widersprechen, und wie muss Widerspruch formuliert sein, um als legitim anerkannt zu werden? Diese Fragen sind nicht redundant. Auch in der kritischen Bildungsforschung, die sich mit der intersektionalen Verschränkung von Ungleichheit, Ausgrenzung und Diskriminierung befasst, werden sie häufig auf einer theoretisch-abstrakten Ebene verhandelt. Die Teilnehmenden an diesen wissenschaftlichen Diskursen sind vielfach jene, die die hegemonialen Anforderungen an Wissenschaft erfüllen. Es ist vergleichbar mit einer Kritik, die innerhalb eines Systems formuliert wird, während die eigenen Sprecher*innenpositionen weiterhin den Logiken dieses Systems unterliegen. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass auch diskriminierungskritische Beiträge vor allem dann Gehör finden, wenn sie den etablierten wissenschaftlichen Sprach-, Zitier- und Argumentationslogiken entsprechen.

((12)) Eine Ausnahme stellen aus meiner Sicht klassismuskritische Perspektiven jüngerer Zeit dar, etwa von Seeck/Steckelberg herausgegebene Sammelbände wie «Klassismuskritik und Soziale Arbeit». In den letzten Jahren wurde hierzu vermehrt

publiziert; Tagungen wurden organisiert und Sammelbände veröffentlicht, die sich dadurch auszeichnen, dass armuts- und klassismusbetroffene Menschen konsequent selbst zu Wort kommen, ohne ihre Perspektiven als bloße Erfahrungsberichte abzuwerten. Sie beziehen Personen ein, die in diesen Diskursräumen nicht nur als Forschungsobjekte erscheinen, sondern sich selbst artikulieren.

((13)) In diesem Zusammenhang lässt sich auch Küppers Ausgangsposition (5) zum Konzept des Verbündet-Seins und zum Handeln als Kompliz*in anschließen, um Diskriminierung marginalisierter Menschen nicht nur entgegenzuwirken, sondern Räume zu schaffen, in denen sie selbst sprechen können. Gleichwohl zeigt sich im Bildungs- und Wissenschaftssystem meiner Meinung nach bislang noch zu wenig Bereitschaft, solche Lernräume zu etablieren. Universitäten und Hochschulen bilden gesellschaftliche Diversität nach wie vor nur unzureichend ab; marginalisierte Personen(gruppen) treten dort meist nur rudimentär in Erscheinung – und häufig nur dann, wenn sie hegemonialen Anforderungen, etwa durch Habitus-transformation und Mimikry, gerecht geworden sind (Freund 2024).

((14)) Vor diesem Hintergrund stellt sich abschließend die Frage, welche Konsequenzen sich daraus für diskriminierungskritische Wissensproduktion ergeben. Dabei soll kein unversöhnliches oder zu pessimistisches Fazit gezogen werden. Gomolla schreibt (AP (10)), dass die Bekämpfung von Ungleichheit und Diskriminierung auf allen Ebenen relevant sei und nicht an Institutionen oder Akteur*innen delegiert werden könne. Dies bietet einen wichtigen Anstoß für Wissenschaftende und Verantwortliche im Bildungs- und Wissenschaftssystem, darüber nachzudenken, wie elitäre, ausgrenzende und hierarchische Strukturen, an deren Reproduktion sie selbst beteiligt sind, abgebaut werden könnten. Wenn es selbst den kritischen Sozialwissenschaften nicht gelingt, die eigene Exklusivität aufzubrechen und weniger hierarchisch, elitär und kompetitiv zu agieren, stellt sich umso dringlicher die Frage, wie dies anderen Fachrichtungen und Disziplinen gelingen soll.

Literatur

Altieri, Riccardo; Hüttner, Bernd (Hg.) (2020): Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien. Marburg: BdWi-Verlag Verlag des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi) (Reihe Hochschule, Band 13).

Bhabha, Homi K. (2003): The Location of Culture. London: Routledge.

Freund, Sina Isabel (2024): Anerkennung, Bildung und Migration. Eine rassismuskritische Diskursanalyse. Bielefeld: Transcript.

Klingler, Birte; Mecheril, Paul (2024): Rassismuskritik der Hochschule. In: Maritza Le Breton, Susanne Burren und Susanne Bachmann (Hg.): Differenzkritische Perspektiven auf Fachhochschulen und Universitäten. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Beiträge zur Regional- und Migrationsforschung), S. 29–46.

Reuter, Julia; Gamper, Markus; Möller, Christina; Blome, Frerk (Hg.) (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Bielefeld: Transcript.

Seeck, Francis; Steckelberg, Claudia (Hg.) (2025): Klassismuskritik und Soziale Arbeit. Analysen, Reflexionen und Denkanstöße. Juventa Verlag. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Anmerkung

1 Zur Mimikry als subversiver Strategie der Anpassung an hegemoniale Herrschaftsverhältnisse vgl. Bhabha 2003, S. 85–93.

Verfasser*in

Yüksel, Emine-Gökçen, Professorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Soziale Disparitäten

Hochschule Kempten

Fortführende Abschlüsse

Resümee und Perspektive:

Diskriminierungskritische Bildung als Gestaltungsverantwortung – ein Ausblick

Constance Engelfried &
Stephanie Weber-Wachner

((1)) Die bereits angeführte theoretische Konvergenz, die sich in den Beiträgen zeigt, erweist sich neben der positiv zu bewertenden Einigkeit, die sie impliziert, auf unterschiedlichen Ebenen als problematisch. Dies gilt nicht nur im Sinne dessen, wie wir es in unserer erweiterten Positionierung mit Bezug auf Luhmanns Systemtheorie herausgearbeitet haben. Sie deutet zudem darauf hin, dass sich der Diskurs zu diskriminierungskritischer und diversitätssensibler Bildung in einem weitgehend geschlossenen Raum bewegt, in dem man sich wechselseitig bestätigt, während die Bedingungen für die praktische Umsetzung der geteilten Ansprüche fehlen oder sich sogar verschlechtern. Das Weiterführende in dieser Runde kommt daher weniger aus den konvergierenden theoretischen Grundannahmen als vielmehr aus den selbstkritischen Stimmen: Bogers Frage „Was machen wir hier eigentlich?“ (Melter 2013, S. 106, zitiert nach Kondua & Wagner, AP ((12))), Yüksels Beobachtung, dass diskriminierungskritische Wissensproduktion selbst „nicht weniger elitär und ebenso exklusiv“ sei (Yüksel, EP ((10))), Kondua und Wagners Insistieren darauf, dass konkrete Beispiele veränderten Handelns in den Beiträgen auffällig selten benannt werden (Kondua & Wagner, EP ((3))), sowie die in unserer eigenen erweiterten Positionierung angesprochenen materiellen und organisationalen Bedingungen wie Unterfinanzierung, Personalmangel, strukturelle Überlastung, ohne die auch die überzeugendste Theorie folgenlos bleibt. Vor diesem Hintergrund möchten wir abschließend eine Perspektive entfalten, die in der bisherigen Diskussion ein Desiderat geblieben ist: die Frage, wie diskriminierungskritische Bildung an der Schnittstelle von Theorie und organisationaler Praxis übersetzt, gedeutet und verhandelt wird. Dabei wäre gerade hier zu fragen, ob und wie Leitungskräfte und Verantwortliche in sozialen Organisationen die theoretischen Konzepte von Diskriminierungskritik und Diversität deuten, in welcher Weise sie diese in ihr konkretes Organisationshandeln übersetzen und wie sie solche Ansprüche mit den dominierenden organisationalen Logiken, insbesondere ökonomisierten, in Beziehung setzen.

((2)) Wenn Bildungsinstitutionen nicht nur Schauplätze, sondern aktive Produzentinnen von Differenzordnungen sind, wie es in mehreren Beiträgen herausgearbeitet wurde, stellt sich die Frage nach den Entscheidungsstrukturen, die diese Produktion organisieren. Gomolla hat dargelegt, dass Praktiken der Benachteiligung und Ausgrenzung in der Organisation und im professionellen Handeln entstehen (Gomolla, AP ((7))). Kondua und Wagner haben gefragt, was diskriminierungskritisches Arbeiten „konkret“ bedeutet und „welche Handlungsoptionen bestehen, um in die bestehenden Ordnungen im Bildungssystem zu intervenieren“ (Kondua & Wagner, EP ((9))). In den Antworten auf diese Frage werden pädagogische Fachkräfte, Lehrende und Forschende adressiert. Die Ebene der Organisation hingegen, also jene übergeordnete, rahmensetzende Instanz, die über Konzepte, Ressourcen, Personalentwicklung und Qualitätsstandards entscheidet, bleibt weitgehend unbeantwortet.

((3)) Dies zeigt sich insbesondere in jenen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit, in denen Bildungsprozesse stattfinden. Schulsozialarbeit, Jugendhilfe, Offene Kinder- und Jugendarbeit sowie Weiterbildung beispielsweise werden nicht allein durch pädagogische Haltungen und Kompetenzen geprägt, sondern durch organisationale Rahmenbedingungen, die auf der Leitungsebene gestaltet werden. Die Fragen, ob diskriminierungskritische Demokratiebildung mit Kindern und Jugendlichen verbindlich in die Arbeitsabläufe integriert wird, ob Fachkräfte systematisch fortgebildet werden, ob die zeitlichen und materiellen Voraussetzungen dafür gesichert sind, werden – zumindest überwiegend – auf Leitungsebene entschieden. Diskriminierungskritische Bildung erfordert dabei Voraussetzungen, die sich einer betriebswirtschaftlichen Verwertungslogik entziehen: Reflexionsräume, die nicht auf messbare Outputs reduzierbar sind, partizipative Formate, die Zeit beanspruchen sowie Fortbildungsprozesse, deren Wirkung sich nicht in Kennzahlen abbilden lässt, stellen zentrale Voraussetzungen diskriminierungskritischer Bildung dar. Wenn Leitungsentscheidungen in sozialen Einrichtungen vorrangig an Effizienz- und Kostenbewägungen ausgerichtet werden, geraten genau diese Bedingungen unter Druck. Eine vorwiegend betriebswirtschaftlich geprägte Rationalität, die diesem Handeln zugrunde liegt, setzt standardisierte Maßstäbe, ohne deren Angemessenheit für den konkreten fachlichen Kontext zu prüfen. Sie bricht an zentralen Stellen mit pädagogischen Grundüberzeugungen und kann dazu beitragen, dass jene Räume und Ressourcen eingeschränkt werden, die

für die Umsetzung diskriminierungskritischer Bildung notwendig sind (vgl. Merchel, 2015; Grunwald, 2021, S. 49). Zugleich können sich verschiedene fachliche Logiken in produktiver Spannung auch ergänzen (beispielsweise betriebswirtschaftliche und lebensweltorientierte), etwa dort, wo strukturierte Organisationsentwicklung Voraussetzungen für qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit schaffen soll. Inwieweit diskriminierungskritische Bildung als Querschnittsaufgabe in sozialen Einrichtungen eine Rolle spielt oder ob sie unter dem Primat ökonomisierter Qualitätsvorstellungen systematisch marginalisiert wird, ist bislang weder empirisch noch konzeptionell hinreichend bearbeitet.

((4)) Um dieses Spannungsfeld theoretisch zu erfassen, lässt sich an das hermeneutische Verhältnis von Theorie und Praxis anknüpfen, welches wir in unserer erweiterten Positionierung mit Gadamer als gleichursprünglichen Vollzug von Verstehen, Auslegen und Handeln beschrieben haben (vgl. Gadamer, 2010). Eine solche Perspektive gewinnt an der Schnittstelle von fachlicher Praxis und organisationalen Zusammenhängen eine spezifische Bedeutung und findet in der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit eine praxisbezogene Entsprechung, wenn Thiersch die subjektiven Erfahrungen, Deutungsmuster und Bewältigungsstrategien der Adressat*innen in den Mittelpunkt professionellen Handelns stellt (vgl. Grunwald & Thiersch, 2018; Thiersch, 2020). Diese fachliche Logik gilt nicht nur für die pädagogische Praxis, sondern betrifft auch das Organisationshandeln sozialer Einrichtungen. Grunwald (2021, S. 49) macht deutlich, dass die Bestimmung von Qualität in sozialwirtschaftlichen Organisationen durch unterschiedliche Anspruchsgruppen und Perspektiven geprägt ist und daher nicht als einheitliche oder objektive Größe verstanden werden kann.

((5)) Die Übersetzung diskriminierungskritischer Theorie in Leitungshandeln ist demnach kein technischer Implementationsprozess, sondern ein Deutungs- und Aushandlungsprozess, in dem unterschiedliche Rationalitäten aufeinandertreffen: die fachlich-pädagogische Logik einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, die machtkritischen Ansprüche diskriminierungskritischer Bildung sowie wirtschaftlich geprägte Handlungsorientierungen, die das Organisationshandeln sozialer Einrichtungen zunehmend bestimmen. Der Anspruch der Lebensweltorientierung, die alltagsweltlichen Deutungsmuster der Adressat*innen in ihrer Besonderheit wahrzunehmen und wertzuschätzen (vgl. Köngeter, 2015, S. 131), stellt damit auch einen Maßstab für Leitungsentscheidungen dar. Eine Steuerungspraxis, die diesem Anspruch gerecht

werden will, kann ihre Entscheidungen nicht zugunsten standardisierter Effizienzkriterien suspendieren und von dieser fachlichen Logik lösen.

((6)) Wie Leitungspersonen in diesem Spannungsfeld agieren, welche Deutungsmuster sie entwickeln und welche Handlungsoptionen sie wahrnehmen, sind Fragen, welche weiterführender Untersuchung bedürfen. Angewandte Forschung, die ihre Ziele aus der Praxis gewinnt (vgl. Engelfried et al., 2020, S. 26), könnte hier ansetzen und diese Vermittlungsprozesse an der Schnittstelle von diskriminierungskritischer Theorie und konkreter Leitungspraxis zum Gegenstand machen. Diese Überlegungen haben zugleich Konsequenzen für die Lehre.

((7)) Studiengänge, die auf Leitungsfunktionen in sozialen Einrichtungen vorbereiten, wie Sozialmanagement, Sozialwirtschaft, Management in der Sozialen Arbeit, stehen vor der Herausforderung, diskriminierungskritische Bildung nicht als randständiges Thema zu behandeln, sondern als integralen Bestandteil einer lebensweltorientierten und fachlich begründeten Leitungskultur zu verankern. Die Diskussion dieser Runde hat gezeigt, wie intensiv die diskriminierungskritische Professionalisierung für die Lehrer*innenbildung reflektiert wird (vgl. Kappus, Wagner & Messina, EP ((21)–(27)); Klenk, EP ((25)–(32))). Für Studiengänge, die Leitungskräfte der Sozialen Arbeit ausbilden, fehlt eine vergleichbare Auseinandersetzung. Dabei müssten gerade zukünftige Entscheidungsträger*innen befähigt werden, ein diskriminierungskritisches und lebensweltorientiertes Verständnis von Leitung und Organisation zu entwickeln, das über eine ausschließlich (betriebs-)wirtschaftlich geprägte rein rational orientierte Logik hinausgeht und das die Verantwortung einschließt, diskriminierungskritische Demokratiebildung in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit nicht nur zu ermöglichen, sondern aktiv zu gewährleisten.

((8)) Den Schritt zur verbindlichen Umsetzung einer diskriminierungskritischen Bildungspraxis konsequent weiterzudenken, erfordert, die institutionellen Rahmenbedingungen und Entscheidungszusammenhänge sozialer Organisationen als eigenständiges Handlungs- und Forschungsfeld in den Blick zu nehmen. Die Wechselwirkungen zwischen diskriminierungskritischer Theorie und dem konkreten Organisationshandeln sozialer Einrichtungen, ein fachlich begründetes und diskriminierungskritisch informiertes Verständnis von Verantwortung und Entscheidungsprozessen sowie die Verankerung dieser Perspektive in der Lehre einschlägiger Studiengänge bieten Ansatzpunkte für eine weiterführende Arbeit, die den Anspruch die-

ser Diskussion, die hermeneutische Wechselseitigkeit von Wissenschaft und lebensweltorientierter Praxis, auf ein bislang vernachlässigtes Feld ausdehnt.

Literatur

- Engelfried, C., Ostrowski, M., & Schäffler, F. (2020). Praxis als Ausgangspunkt für Angewandte Forschung in der Sozialen Arbeit. In C. Engelfried (Hrsg.), *Das Narrativ des Anderen kennenlernen: Wirkungsforschung in einem deutsch-jordanischen Jugendbegegnungsprojekt* (S. 21–35). Verlag Barbara Budrich.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (7. Aufl.). Mohr Siebeck.
- Grunwald, K. (2021). Qualitätsmanagement in sozialwirtschaftlichen Organisationen – Spezifika und Herausforderungen. In A. Wöhrle, R. Fritze & T. Prinz (Hrsg.), *Qualitätsmanagement – Qualitätsentwicklung* (S. 47–62). Nomos.
- Grunwald, K., & Thiersch, H. (2018). Lebensweltorientierung. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. Aufl., S. 906–915). Ernst Reinhardt Verlag.
- Königter, S. (2015). Lebensweltorientierung. In R. Rätz & B. Völter (Hrsg.), *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit* (S. 131–133). Budrich. -> PASING
- Merchel, J. (2015). *Management in Organisationen der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Beltz Juventa.
- Melter, C. (2013). Kritische Soziale Arbeit in Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnissen – eine Skizze. In M. Spetsmann-Kunkel & N. Frieters-Reermann (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 93–111). Verlag Barbara Budrich.
- Scherr, A. (2016). Diskriminierung/Antidiskriminierung – Begriffe und Grundlagen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 66(9). <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/221573/diskriminierung-antidiskriminierung-begriffe-und-grundlagen/>
- Thiersch, H. (2020). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Grundlagen und Perspektiven*. Beltz Juventa.

Verfasser*in

Prof. Dr. Constance Engelfried

Stephanie Weber-Wachner

Hochschule München

Lern- und Bildungsräume institutionalisieren, in denen Pluralität und Gleichheitsziele zur Grundbedingung des Handelns werden können

Mechtild Gomolla

1. Auf dem Weg zu einer kritischeren transformativen und emanzipatorischen Bildung?

((1)) In der Forumsdebatte eröffnet die Heterogenität der Verständnisse und Perspektivierungen einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Bildung ein vielschichtiges und produktives interdisziplinäres Dialogfeld. Die Beiträge nehmen auf verschiedene Praxisbereiche Bezug (Hochschulbildung/ Wissenschaft, Schule, Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik). Ihre jeweiligen Ausgangspunkte liegen entweder eher in der Auseinandersetzung mit grundlegenden Begriffen und Epistemologien (APs von Boger, Kirloskar-Steinbach, Klenk, Kondua/Wagner), Programmatiken und Handlungskonzepten, z.B. Demokratiebildung, Social Justice/Radical Diversity, Critical Global Citizenship Education (APs von Engelfried/Weber, Kappus/Wagner/Messina, Küppers, Leitner) oder empirisch-theoretischen Analysen von Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnissen und Interventionsdynamiken (APs Gomolla, Reinhardt, Yüksel).

((2)) Disziplinenübergreifend wird das (Erkenntnis-)Interesse geteilt, „die Persistenz von Ungleichheits- und Machtverhältnissen in der (Migrations-)Gesellschaft sichtbar zu machen, kritisch zu analysieren und auf ihre Transformation hin zu bearbeiten.“ (Reinhardt EP, 1) Hierbei lassen sich eine Reihe gemeinsamer Orientierungspunkte identifizieren: Bekräftigt wird eine *intersektionelle Perspektive* auf miteinander verschränkte Unterdrückungsverhältnisse, welche wiederum einer *inter- und transdisziplinären Vorgehensweise* bedarf. Eine andere wichtige Übereinstimmung liegt in der *kritischen Abgrenzung von einem essentialistischen Begriffsverständnis von Diversität und Differenz* i.S. vorsozialer Gegebenheiten („Kultur“, „Behinderung“), welches die institutionellen und sozialen Kontexte des pädagogischen Handelns und das institutionelle Wissen ausblendet. Die Beiträge gehen von einem *sozialkonstruktivistischen Grundverständnis* aus, demnach Differenzen in

konkreten Macht- und Herrschaftsverhältnissen produziert, relevanziert oder modifiziert werden. Damit einhergehend bevorzugen die Diskutant*innen die Bezeichnung von Bildung als ‚diskriminierungskritisch‘ gegenüber dem Zusatz ‚diversitätssensibel‘. Unterlegt ist ein Verständnis von *Diskriminierung als gesellschaftsstrukturelles Phänomen*, welches Faktoren auf der symbolisch-kulturellen und epistemischen, institutionell-organisationalen, und individuellen Ebene einschließt (u.a. APs von Kondua/Wagner, Reinhardt, Yüksel, Gomolla). Geteilt wird ferner der Anspruch gesamtgesellschaftlichen Wandels. Anvisiert wird eine *«deutlich transformative und emanzipatorische Bildung*, die mit der ‘konkreten Utopie’ einer solidarischen und chancengerechten Gesellschaft einhergeht» (Kappus/Wagner/Messina EP, 12; kursiv MG) – auch in ihren post-kolonialen und globalen Verflechtungen (Leitner EP, 7; Kirloskar-Steinbach). (*Selbst-)Reflexivität* bzgl. der eigenen Positionalität und Verstrickung in soziale und institutionelle Macht- und Ungleichheitsverhältnisse gilt als zentrale Dimension von Professionalität (u.a. Kappus/Wagner/Messina, Kirloskar-Steinbach, Klenk, Küppers, Leitner). Pädagogische Reflexions- und Gestaltungsprozesse müssten durch *Veränderungen auf der institutionell-organisationalen und politischen Ebene* abgestützt werden, auch i.S. eines *Mainstreaming* in alle gesellschaftlichen Teilsysteme und relevanten wissenschaftlichen Disziplinen (Boger AP, 23). Angesichts wachsender sozialer Ungleichheit, Polarisierung und Menschen(rechts-) und Demokratiefindlichkeit – angeheizt in rechten Kulturkämpfen, welche Politiken der Gleichwertigkeit und Inklusion delegitimieren – wird eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung als dringend erforderlicher Beitrag zur Stärkung der *Menschenrechte und Demokratie* erachtet (Engelfried/Weber AP, 23).

((3)) Innerhalb der geteilten Ausrichtung auf Menschenrechte, Diskriminierungskritik und Demokratie werden auch erhebliche Divergenzen erkennbar. Herausgreifen möchte ich hier die Feststellung von Florian Cristóbal Klenk, dass Differenz und Diskriminierung z.T. theoretisch unterschiedlich gerahmt und mit Bildung ins Verhältnis gesetzt würden – wodurch der pädagogische Bezug oft „äußerlich und additiv“ bleibe (Klenk EP, 12). Dieser für wissenschaftliche Analysen der (Re-)Produktion von Differenz im pädagogischen Alltag und für die Entwicklung und Platzierung effektiver Interventionen ausschlaggebende Punkt soll im Weiteren vertieft werden.

2. Differenz/Diskriminierung und Bildung

((4)) Klenk problematisiert aus einer bildungstheoretischen Perspektive die Tendenz einiger Beiträge, die Frage nach einer diversitätssensiblen und/ oder diskriminierungskritischen Bildung „überwiegend ausgehend vom Begriff der Differenz, Diversität oder Diskriminierung sowie von den hierfür etablierten gesellschafts- und kulturtheoretischen Perspektiven (u.a. migrationspädagogische, dekoloniale, feministische usw.) zu beantworten“ (Klenk EP, 11). In dieser von ihm bemängelten Einseitigkeit würden „die genuin pädagogische Dimension in Lehre und Forschung sowie die institutionellen Eigenlogiken von Bildungsinstitutionen wie der Schule“ nicht systematisch mitgedacht und dadurch auch nicht veränderbar (Klenk EP, 15). Durch solche Verkürzungen und Vereinfachungen – hier ist etwa auf die Arbeiten von An-nita Kalpaka zu verweisen – „geraten auch mögliche Ansatzpunkte für die Thematisierbarkeit und Veränderbarkeit institutioneller Diskriminierungen und Rassismen im Rahmen von (selbst)reflexiver Bildungsarbeit aus dem Blick.“ (Kalpaka 2009, 26) Auch unter dem Label einer ‘diskriminierungskritischen Bildung’ kann so die Pädagogisierung struktureller Probleme aufrecht erhalten werden (Boger EP, 11).

((5)) Um diese Fallstricke zu vermeiden müssen Klenk zufolge die erziehungswissenschaftlichen Termini der Bildung und Sozialisation „in ihrer fachlichen Tiefe, ihrer theoretischen oder empirischen Eigenlogik systematisch entfaltet“ (Klenk EP, 13) und zu Fragen der Diversität, Differenz und Diskriminierung ins Verhältnis gesetzt werden. Klenk rückt die Anliegen einer kritischen Bildungstheorie in die Nähe bildungssoziologischer Studien zur institutionellen Diskriminierung (Gomolla AP). Geht es doch gerade darum, „jene *Nahtstelle*“ sichtbar zu machen, „an der sich pädagogische Praktiken innerhalb organisationaler Routinen und Strukturen mit der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse verschränken.“ (Klenk EP, 21; kursiv i. Orig.)

((6)) Weiterführend sind hier die Überlegungen von Mai-Anh Boger zu den Beziehungen von Differenz/ Diskriminierung und Bildung. Boger erachtet zunächst eine intersektionelle Orientierung als notwendige Weiterentwicklung partikularer Perspektiven, welche i.S. eines strategischen Essentialismus (Spivak 2008) marginalisierte Gruppen erst einmal sichtbar machen. Intersektionalität und die dabei erforderliche interdisziplinäre Kooperation (z.B. zwischen Gender-, Queer-, Postcolonial- oder

Disability Studies) erlauben, Forschungen, die sich mit partikularen Gruppen befassen in Relation zu universalen und allgemeinen Fragen zu stellen (z.B. universelle Menschenrechte, Fragen einer Allgemeinen Didaktik oder Allgemeinen Schul(entwicklungs)theorie; Boger AP, 3) Erst durch die Verbindung mit universalen und allgemeinen Fragen – betont Boger – gewinnen Anliegen einer gendergerechten Bildung oder der Migrationspädagogik Kontur, indem sie sich in etablierte Diskurse einschreiben und diese in Richtung einer diskriminierungskritischen Perspektive verschieben können (Boger AP 15, 16). Ausgehend vom Ziel einer emanzipatorischen Bildung für *alle* sei sichtbar zu machen, wer an Bildung teilhaben kann und wer benachteiligt oder exkludiert wird. „Eine diskriminierungskritische Analyse [...] dialektisiert als ‚universal‘/‘allgemein‘ geltende theoretische Perspektiven mit den kritischen Einwürfen und Dezentrierungen aus den jeweiligen partikularisierten Feldern.“ (Boger AP, 19)

((7)) Klenk meidet den Terminus ‚diskriminierungskritisch‘ aufgrund seiner Nähe zum Recht sowie der Schwierigkeiten, Diskriminierung in Bildungskontexten empirisch nachzuweisen und zu vermitteln. Er plädiert aus der Perspektive einer kritisch-dekonstruktiven Bildungstheorie für eine *differenzreflexive* Orientierung i.S. einer immanenten Kritik (Klenk AP, 11). Wie in aller Kürze untermauert werden soll, ist ein präzises theoretisches und empirisch fundiertes Verständnis von Diskriminierung jedoch für gezielte Reflexions- und Veränderungsprozesse eine unverzichtbare Orientierungsgrundlage.

3. Diskriminierung als strukturelles und institutionelles Problem erfassen

((8)) Diskriminierungskritische Analysen müssen v.a. die Interdependenzen zwischen sozialen Strukturen, institutionellen Kontexten (der Sozialisation) und Konfiguration subjektiver Lebenswelten in den Blick nehmen (Reinhardt AP, 1). Ein allgemeiner Begriff von Diskriminierung muss genügend offen sein, um die Besonderheiten in Bezug auf spezifische Unterdrückungsformen (z.B. Rassismus, Sexismus, Heteronormativität, Ableismus – auch in ihren Wechselwirkungen) sowie die Situations von Diskriminierung in verschiedenen (Forschungs-)Feldern erfassen zu können (Boger EP, 20).

((9)) Struktur- und institutionenbezogene Analysen von rassistischer, sexistischer, queerfeindlicher oder ableistischer Diskriminierung stehen vor

der Schwierigkeit, dass Diskriminierung aus historisch gewachsenen gesellschaftlichen Strukturen und Netzwerken resultiert, die Ungleichheiten zwischen sozialen Gruppen und ihnen angehörenden Personen hervorbringen oder aufrechterhalten. Dies geschieht oft – ohne damit die Bedeutung subjektiver Intentionen und Handlungen herunterzuspielen – entgegen der Überzeugungen und Absichten der beteiligten Akteur*innen. Die Institutionalisierung von Diskriminierung kennzeichnet, dass Formen der Entwertung, Benachteiligung oder Ausgrenzung in größere institutionell-organisatorische Arrangements aus rechtlichen Bestimmungen, politischen Programmen, Organisationsstrukturen, Normen, Regeln und eingeschliffenen Routinen sowie kollektiv verfügbaren Begründungen eingebettet sind. Einfallstore für Diskriminierung werden dann auch durch Faktoren geschaffen oder verdeckt, die in Bezug auf spezifische Zugehörigkeiten und Identitäten neutral erscheinen, z.B. sogen. ‚Sachzwänge‘, auf meritokratischen Normen basierende Erwartungen und Regeln (die jedoch nicht von allen gleichermaßen erfüllt werden können), defizitorientierte kompensatorische Förderlogiken oder neoliberale Praktiken der Aktivierung und Responsibilisierung („Fördern und Fordern“). Gerade wenn institutionelle Regeln und Praktiken nicht explizit auf eine bestimmte Gruppe zielen, ist es schwierig zu entscheiden, inwiefern etwa von institutionellem Rassismus gesprochen werden kann (Biskamp 2023, 157; Gomolla AP, 2025). Um z.B. die Mechanismen von rassistischer Diskriminierung im Schulkontext präzise zu bestimmen bedarf es daher sorgfältiger Analysen des „Nexus von gesellschaftlichen Machtverhältnissen mit einem Fokus auf Rassismus und der Institution Schule mit ihren Logiken, Materialitäten und epistemischen Ordnungen sowie den darin handelnden Subjekten, mit ihren je spezifischen Positionierungen und relationierten Handlungsspielräumen [...] in der Perspektivierung einer rassismuskritischen Schultheorie und -forschung“ (Ivanova-Chessex/Steinbach 2023, 157). Ob und wie in schulischen Prozessen jedoch Formen einer unzulässigen z.B. rassistischen oder queerfeindlichen Diskriminierung wirksam werden, ist empirisch zu zeigen und kann nicht vorab unterstellt werden.

((10)) Auch Festlegungen dessen, was rechtlich, politisch oder wissenschaftlich als Diskriminierung gilt und was nicht, können nicht als unproblematische Grundlage vorausgesetzt werden, sondern sind «selbst als mit Macht- und Ungleichheitsverhältnissen, sozialen Konflikten, Diskursen und Ideologien verschränkte soziale Festlegungen [...] zu] analysieren» (Scherr 2023, 21). Gleichwohl bildet in Forschung und Praxis eine systematische

interdisziplinäre Zusammenführung der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskriminierungsforschung mit juristischen und rechtswissenschaftlichen Zugängen ein Desiderat (als Ausnahme z.B. Funck 2024).

4. «Nun müssen die Formen des Zusammenspiels von Gleichheit und Differenz heute aber gerade in politischen, rechtlichen und institutionellen Begriffen gedacht werden.» (Rosanvallon 2017, 345)

((11)) Die komplexen Herausforderungen der Gegenwart machen auch die Diskussion grundlegender normativer Kategorien erforderlich, auf welche menschenrechts- und demokratieorientierte Bildungskonzepte gestützt werden können. Hier stellt sich u.a. die Frage, wie eine kollektive Verantwortung von Institutionen gestärkt werden kann, die über unmittelbare Handlungsfolgen hinausreicht und stattdessen breitere und längerfristige Effekte auf soziale Strukturen beachtet, die Inklusion, Gerechtigkeit und demokratische Teilhabe verhindern oder ermöglichen (Göttsche 2025).

((12)) Um auf verschiedenen Gestaltungsebenen von Bildungsprozessen (Politik, Behörden, Organisationen, pädagogische Interaktionen, Qualifizierung und Professionalisierung) über Verteilungs- und Anerkennungsfragen hinaus die Dimension der Partizipation und der Demokratie angemessener zu berücksichtigen, eröffnet etwa die Gerechtigkeitstheorie von Nancy Fraser produktive Ansatzpunkte. Wie ich an anderer Stelle ausführlicher dargelegt habe, konzipiert Fraser Umverteilung, Anerkennung und Repräsentation als drei konstitutive und miteinander verbundene Dimensionen der Gerechtigkeit. Das von Fraser angebotene theoretische Instrumentarium bietet eine Heuristik, um abhängig von spezifischen Barrieren und Kontexten genauer zu klären, inwiefern affirmative oder transformative Strategien Erfolg versprechende Handlungsoptionen eröffnen können (Fraser 2003; Gomolla 2014).

((13)) Für eine emanzipatorische und transformative Bildung etwa in Anlehnung an Nancy Fraser und Hannah Arendt (2020) stellt sich v.a. die Aufgabe, epistemologisch, politisch-institutionell und pädagogisch Räume zu öffnen und zu institutionalisieren, in denen Pluralität im Verständnis Arendts zur Grundbedingung des Handelns werden kann – Räume, in denen Verschiedene als Gleiche miteinander handeln und Unrechtserfahrungen ge-

rade da – wo sie vorher nicht wahrgenommen wurden – zur Sprache gebracht, in einen Diskurs gerückt und in ein gemeinsames (Veränderungs-)Anliegen übersetzt werden können. Eine solche Praxis schafft nicht nur einen Rahmen für emanzipatorische und solidarische Lern- und Bildungsprozesse. Sie trägt auch zur Entlastung der Professionellen von einer überfordernden Responsibilisierung bei und stärkt die demokratische Resilienz der Institutionen.

Literatur

- Arendt, H. (2020): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Erweiterte Neuauflage. Herausgegeben von Thomas Meyer mit einem Nachwort von Hans-Jörg Sigwart. Piper.
- Biskamp, F. (2023). Rassismustheorie und Diskriminierungskritik. In A. Scherr, A. C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.). *Handbuch Diskriminierung* (2. Aufl.). Springer VS, 147-169.
- Fraser, N. (2003). Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In: Fraser, N. & A. Honneth: *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Suhrkamp, 13-128.
- Funck, B. J. (2024). *Migration und Recht auf Bildung: Die Rolle des Aufenthaltsstatus beim Zugang zum Schulsystem*. transcript Verlag.
- Gomolla, M. (2014). Heterogenität als institutionelles Entwicklungsfeld im Schul- und Vorschulbereich. Ein normativer Reflexionsrahmen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. In: Koller, H.-C., Casale, R. & N. Ricken (Hrsg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Ferdinand Schöningh, 69-85.
- Gomolla, M. (2025). Diskriminierung/ Antidiskriminierung. In: Diehm, I., Hummrich, M., Meseth, W. & G. Putjata (Hrsg.). *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*. Springer VS. URL: https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-3-658-40621-9_10-1
- Göttsche, S. (2025). The Duty to Acknowledge: Redefining Institutional Responsibility by Addressing Refugees' Vulnerability and Agency. In: Poggi, D. & G. Battistoni (eds). *Dimensions of Responsibility. Beyond Traditional Paradigms, Toward New Challenges*. QuiEdit, 65-82.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja (2023): *Institutionalisierter Rassismus? Perspektiven für eine rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung*. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM), Jg. 2, Heft 1/2023, 56-74.
- Kalpaka, A. (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit, Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Schathow, W. & R. Leiprecht. *Rassismuskritik*. Bd. II: *Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Wochenschau Verlag, 25-40.
- Rosanvallon, P. (2017). *Die Gesellschaft der Gleichen*. Suhrkamp.
- Scherr, A. (2023). Soziologische Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (2. Aufl.). Springer VS, 17-42.

Verfasser*in

Mechtild Gomolla, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Diversitätssensible, differenzreflexive und diskriminierungskritische Bildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, (Berufs-)Praxis und Politik

Elke-Nicole Kappus, Nicole Wagner & Marco Messina

1 Einleitung

((1)) Zu Beginn der Positionierungen im Forschungsforum «diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildung» standen zwei Fragen im Zentrum: zum einen das Begriffsverständnis, zum anderen der trans- und interdisziplinäre Charakter einer solchen Bildung. Die Auseinandersetzung mit den Beiträgen eröffnete Einblicke in «produktive Diskussionsfelder» (Engelfried & Weber-Wachner EP ((1))) sowie in theoretische und konzeptionelle Zugänge verschiedener Disziplinen – z.B. Erziehungswissenschaft, Soziale Arbeit, Philosophie und Lehrer*innenbildung – und trug damit zur Erweiterung fachlicher Perspektiven sowie zur Schärfung und Reflexion der Begrifflichkeiten und wissenschaftstheoretischen Positionen bei.

((2)) Für die abschliessende Positionierung möchten wir zwei Aspekte aufgreifen, deren Relevanz uns in der Auseinandersetzung besonders deutlich wurde: Zum einen kehren wir zur Frage der Begrifflichkeiten bzw. der Begriffsarbeit zurück, zum anderen nehmen wir die Verortung diversitätssensibler, differenzreflexiver und diskriminierungskritischer Ansätze im Bildungskontext im Spannungsfeld von Kritik und Anschlussfähigkeit in den Blick.

2 Begriffsarbeit zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik

((3)) In der erweiterten Positionierung macht Boger darauf aufmerksam, dass in den meisten Beiträgen keine Begriffsarbeit im engeren oder gar «erhabenen Sinne» geleistet wird, sondern dass die Autor*innen vielmehr auf eine «Diversität an Diversitätsbegriffen» zurückgreifen, die ihrerseits immer wieder «von politischen Schlagworten und Debatten heimgesucht» und unter politischem Druck geformt und verformt (Boger EP ((3)), ((4)))

werden. Vor diesem Hintergrund sieht sie im Begriff der Diversitätssensibilität – der auch in verschiedenen Beiträgen mit Skepsis behandelt wurde – einen akademisch nicht ernstzunehmenden Begriff, der «im positiven Sinne aus diplomatischem Geschick und im negativen Sinne aus Feigheit erschaffen [wurde], weil er <weicher> klingt als Diskriminierungskritik» (Boger EP ((8))). Auch wenn wir diese Position aus einer begriffskritischen Perspektive nachvollziehen können, halten wir an der in unserer Ausgangsposition formulierten Überzeugung fest, dass diskriminierungskritische, differenzreflexive und diversitätssensible Ansätze in der Bildung ihre transformative Kraft vor allem in der Verbindung und im gegenseitigen Bezug entfalten (Kappus, Wagner & Messina AP ((7))).

((4)) Zwar lässt sich argumentieren, dass die verschiedenen Ansätze auch jeweils andere Aspekte mitberücksichtigen können: So setzt etwa «Diskriminierungskritik» im Fachdiskurs ein Bewusstsein für Diversität voraus, während «Diversitätssensibilität» auch verschiedene Ungleichheitsstrukturen einbeziehen kann (Fereidooni, 2020, zitiert nach Kappus, Wagner & Messina AP ((4)); Kondua & Wagner AP ((7))). Allerdings sind diese Verschränkungen in verschiedenen Adressaten*innengruppen häufig nur unzureichend bekannt, so dass es weiterhin sinnvoll erscheint, die Begriffe differenziert zu verwenden, um unterschiedliche Perspektiven und Schwerpunktsetzungen in der Auseinandersetzung mit Differenz und Ungleichheit zu verdeutlichen.

((5)) In unserem Tätigkeitsfeld – der Lehrer*innenbildung – begegnen wir immer wieder Studierenden und Lehrpersonen, die unreflektiert an universalistischen Vorstellungen festhalten und dabei Diversität und Differenz ausblenden, ignorieren oder durch Assimilationsbestrebungen zu überwinden versuchen. In diesem Kontext bleibt die «Sensibilisierung» für unterschiedliche Dimensionen, Bedeutungen und Bewertungen von Diversität in pluralisierten Gesellschaften eine wichtige Grundlage, um das Bewusstsein für die eigene Involviertheit in die (De-)Konstruktion von Differenz zu reflektieren und darauf aufbauend Handlungsspielräume im Vorgehen gegen Diskriminierung auf den Ebenen Haltung, Praxis und Struktur zu erkennen und zu gestalten. In Orientierung an der Gestaltungsmacht konkreter Utopien ist Sensibilisierung ein erster Schritt, um bestehende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse wahrzunehmen und transformieren zu können.

((6)) Die Auseinandersetzung mit Diversität, Differenz und Diskriminierung lässt sich im Bereich der Bildung nicht auf den akademischen Diskurs beschränken, sondern erfordert den Dialog

zwischen Wissenschaft und Praxis – und, angesichts der starken Prägung des Feldes durch politische Debatten und bildungspolitische Rahmensetzung, auch den Einbezug der Politik. Um die Anliegen einer diversitätssensiblen, differenzreflexiven und diskriminierungskritischen Bildung in diesem Kontext verfolgen zu können, braucht es, wie Engelfried und Weber-Wachner ausführen, eine «hermeneutische Wechselseitigkeit» zwischen Wissenschaft und Praxis, in der sich beide als «gleichwertig anerkennen» und in einem «dialogischen Prozess» gegenseitig durchdringen und erschliessen. Erst diese wechselseitige Bezogenheit ermöglicht angemessene Erkenntnisprozesse (Engelfried & Weber-Wachner EP ((12))), auf deren Grundlage konkrete Handlungsmöglichkeiten für das jeweilige Praxisfeld entwickelt werden können.

((7)) Begriffsarbeit wird in diesem Zusammenhang keineswegs obsolet. Sie ist vielmehr – auch im Sinne einer von Boger beschriebenen Widerständigkeit gegen zersetzen-wollende Kräfte und als Verortung in einem «vielnamigen Feld» (Boger EP ((5))) – unverzichtbar: Ein geteiltes Verständnis zentraler Begriffe im Sinne einer gemeinsamen «Literacy» ist Voraussetzung dafür, die konkrete Utopie im Berufsfeld nicht aus dem Blick zu verlieren und die eigne Handlungsfähigkeit im Kontext bildungspolitischer Forderungen und gesellschaftlicher Spannungsfelder immer wieder neu auszuloten. Begriffsarbeit greift jedoch zu kurz, wenn sie sich nur auf das «Formieren von Begriffen aus einem akademischen Diskurs heraus» (Boger EP ((5))) beschränkt. Sie muss auch politische Schlagworte und Debatten sowie deren Wirkung und Rezeption im Feld berücksichtigen. Es geht – wie Gomolla hervorhebt – auch nicht nur um Begriffe im engeren Themenfeld von Diversität, Differenz und Diskriminierung, sondern um die fortlaufende Auseinandersetzung mit grundlegenden Begriffen wie Pluralität, Demokratie, Gerechtigkeit, Solidarität, Verantwortung sowie Handlungsmacht und -räumen, die immer wieder neu gedacht, ausgehandelt und mit Leben gefüllt werden müssen, um den komplexen Problemlagen gerecht werden zu können (Gomolla AP ((10))) und für die Praxis relevant und anschlussfähig zu bleiben.

3 Zwischen Kritik und Anschlussfähigkeit

((8)) Die Frage der «Anschlussfähigkeit» zieht sich als roter Faden durch mehrere Beiträge. Bei der Lektüre stellte sich für uns die Frage, wo die Grenze verläuft zwischen dem diplomatischen Geschick, dem Sich-in-den-Kanon-Hacken kritischer

Wissenschaften, der Feigheit einer unkritischen Wortwahl (Boger AP ((17)); Boger EP ((8))) sowie der Gefahr der Vereinnahmung durch andere Diskurse. Was hält Vertreter*innen einer diskriminierungskritischen Bildung davon ab, auf Begrifflichkeiten zu beharren, die akademisch ernst zu nehmen und wissenschaftlich vertretbar sind (Boger EP ((7)))? Schliesslich gehören die Überwindung von Diskriminierung und die Sicherung von Chancengerechtigkeit zum offiziellen Auftrag der Bildungsinstitutionen in demokratischen Gesellschaften. Auch die Forderung, dass Institutionen sich dazu kritisch hinterfragen und verändern müssen, ist zunehmend Teil bildungspolitischer Leitlinien und etablierter Diskurse.

((9)) In der Auseinandersetzung mit den Beiträgen kam bei uns zunehmend die Vermutung auf, dass diversitätssensible, differenzreflexive und diskriminierungskritische Ansätze längst zugleich Teil und Kritik dominanter Diskurse darstellen. Dadurch ergibt sich einerseits die Möglichkeit, weitere Allianzen mit institutionellen Reformprogrammen und -projekten einzugehen. Andererseits wachsen die Herausforderungen, im Modus solcher Anschlussfähigkeit dem Anspruch der «immanenten Kritik respektive einer *Kritik der Kritik*» (Klenk EP ((5))) im eigenen Feld gerecht zu werden.

((10)) Die Beiträge zum Forschungsforum zeigen, dass bereits eine Vielzahl etablierter konzeptioneller und theoretischer Bezugspunkte existiert, u.a. Ansätze wie Social Justice & Radical Diversity, Critical Global Citizenship Education und Demokratiebildung sowie migrations- und inklusionspädagogische, rassismuskritische und postkoloniale Zugänge. Darüber hinaus zielen auch weitere Netzwerke und Institute wie z.B. das Institut KINDERWELTEN für diskriminierungskritische Bildung e.V., das Deutsche Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM-Institut), die Fachstelle für Gender & Diversity NRW (FUMA), der Verein Diversum für rassismuskritisches Denken sowie Each One Teach One (EOTO) e.V. auf eine diversitätssensible, differenzreflexive und diskriminierungskritische Veränderung der Gesellschaft und ihrer Institutionen. Die genannten Anliegen werden – so unser Eindruck – durch eine breite Diskursgemeinschaft getragen.

((11)) Diese diskursive Verankerung legt es nahe, Initiativen und Akteur*innen konsequent miteinander zu verbinden sowie Wissensbestände und Erkenntnisse systematisch zu vernetzen. Dabei können einerseits weitere Reforminitiativen einbezogen werden, die Strukturen, Routinen und professionelles Handeln im Bildungsfeld prägen

(Gomolla AP ((10))), und andererseits marginalisierte Stimmen nicht nur zur Kenntnis genommen, sondern auch in die Lage versetzt werden, den Kanon, die Curricula und bestehende Wahrheitsansprüche zu irritieren (Boger & Castro Varela, 2020). Durch eine stärkere Vernetzung und deutlichere Differenzierung der spezifischen Schwerpunkte sowie der bereits vorhandenen Instrumente und Programme stünde ein beachtliches Repertoire an Theorie- und Handlungswissen bereit, das im Sinne eines «hermeneutischen Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis» (Engelfried & Weber-Wachner EP ((12))) produktiv zur Anwendung gebracht werden kann.

((12)) Die Auseinandersetzung mit den vielfältigen Stimmen des Forschungsforums hat uns darin bestärkt, die komplexen, sich wandelnden und zugleich in vieler Hinsicht persistenten Macht- und Ungleichheitsverhältnisse kritisch im Blick zu behalten und weiterhin daran zu arbeiten, dass Wissen über die Ebenen, Mechanismen und Funktionen von Diskriminierungsformen, deren «Systemische Intersektionalität» (Czollek et al., 2023), ihre historische Gewordenheit sowie ihre Wirkmächtigkeit in den gegenwärtigen Lebensrealitäten betroffener Menschen in unserem Tätigkeitsfeld der Lehrer*innenbildung verankert wird. Darin sehen wir eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die konkrete Utopie einer diversitätssensiblen, differenzreflexiven und diskriminierungskritischen Bildung integraler Teil des Professionswissens von Bildungsfachpersonen wird und die Transformation von Bildungsinstitutionen auf den Ebenen von Haltung, Praxis und Struktur voranschreiten kann.

((13)) Dass diese Transformationsbestrebungen nicht in einem konsensuell geteilten gesellschaftlichen Kontext stattfinden, ist offensichtlich. Zudem lässt sich nicht vermeiden, dass das Verständnis zentraler Begriffe und Zielsetzungen selbst zwischen Allianzpartner*innen nicht passgenau ist und die Grenzen zwischen kritischen und unkritischen Positionen oft «fuzzy» bleiben.

((14)) Zudem gibt es Kräfte, die die Grundlagen einer demokratischen, an Menschenrechten orientierten Gesellschaft grundsätzlich infrage stellen und die Grenzen von Gleichheit und Ungleichheit neu verhandeln wollen. Dies stellt nicht nur Vertreter*innen einer diversitätssensiblen, differenzreflexiven und diskriminierungskritischen Bildung vor neue Herausforderungen, sondern demokratische Institutionen insgesamt.

((15)) Gerade unter diesen Bedingungen kommt intersektionalen Bündnissen besondere Bedeutung zu – verstanden als kollektive, macht- und herrschaftskritische Praxis, die Differenzen aner-

kennt, eigene Verstrickungen in Macht- und Ungleichheitsverhältnisse reflektiert und über die wissenschaftliche Analyse hinaus widerständig auf eine Transformation bestehender Diskriminierungsstrukturen ausgerichtet ist. Wie fruchtbar und erkenntnisreich die Auseinandersetzung mit gemeinsamen Anliegen und feinen Differenzen sein kann, hat nicht zuletzt dieses Forschungsforum gezeigt. Dafür gilt allen Beteiligten herzlicher Dank.

Literatur

- Boger, M.-A., & Castro Varela, M. M. (2020). Was ist postkoloniale Bildung (überhaupt)? In I. Grünheid, A. Nikolenko & B. Schmidt (Hrsg.), *Bildung – für alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft* (S. 120–123). Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V. <https://doi.org/10.25366/2021.48>
- Czollek, M., Czollek, L.C., Czollek, J., Eifler, N., Kaszner, C., & Perko, G. (2023). Social Justice und Radical Diversity. In A. Scherr, A.C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (2. Aufl., S. 799–818). Springer VS.

Verfasser*innen

Elke-Nicole Kappus, Mag art. M.A.S.
Nicole Wagner, M.A., Social Justice Trainerin
Marco Messina, M.A., M. Ed.

Pädagogische Hochschule Luzern

(politisch) Denken in der (Lehrer*innen-) Bildung

Susanne Leitner

1 Ermutigung und Frustration

((1)) Das Lesen der Erweiterten Positionierungen hat mich gleichermaßen ermutigt und frustriert zurückgelassen. Ermutigt, weil es mir einmal mehr gezeigt hat, wie viel transformatives Potential in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen diskriminierungskritischen Ansätzen wohnt. Die EP von Kappus, Wagner und Medina bringt meine Hoffnungen in einem Satz ziemlich gut auf den Punkt:

Lehrer*innenbildung könnte [...] eine transformative Funktion erfüllen: Sie kann als Ort fungieren, an dem pluralisierende Denkweisen und Wissensordnungen, Perspektivenvielfalt sowie Kritik an institutioneller und struktureller Diskriminierung nicht nur diskursiv verhandelt, sondern auch pädagogisch-professionell verankert werden (EP Kappus, Wagner & Medina ((35))).

((2)) Frustriert, weil man dennoch, wie Kondua & Wagner bemerken, skeptisch sein muss, „ob es im Rahmen der Institution (Hoch-)Schule in ihrer derzeitigen Verfasstheit möglich ist, diskriminierungsarme Räume herzustellen“ (EP Kondua & Wagner ((23))). Nahezu alle Autor*innen weisen in je unterschiedlicher Weise darauf hin, dass die bestehenden Systeme von Wissenschaft, Schule und Sozialer Arbeit weiterhin Rassismen und intersektionale Diskriminierungsverhältnisse tradieren, fortwährend Ungerechtigkeiten reproduzieren und zugleich über wirksame Abwehrmechanismen gegenüber grundlegenden Infragestellungen ihrer Ordnungen und Funktionslogiken verfügen. Diskriminierungskritische Forschung wird in diesem Zusammenhang nicht selten als wissenschaftlich irrelevant abgekanzelt (EP Engelfried & Weber-Wachner ((11))). Lehre, die auf kritische Bewusstseinsbildung für Pädagogik als politische Praxis abhebt, hat, wie Klenk richtig diagnostiziert, in einer praxisbezugsverliebten Lehrer*innenbildung wenig Platz (Klenk EP ((13))) – oder wird explizit als überfordernd und gefährlich bezeichnet (eigene Erfahrung). Darf man Studierenden, die doch *ein-fach nur Lehrer*in werden* wollen, denn wirklich nicht zumuten, sich mit der politischen Dimension ihres angestrebten Berufes auseinanderzusetzen? Immerhin nennt Giroux (1985) Lehrer*innen „transformative intellectuals“ (S. 376), die nicht als Vollzieher*innen eines gegebenen Bildungsplans

in einem gegebenen Ordnungssystem agieren, sondern als *Denkende* Bildung demokratisch, kritisch und transformativ gestalten sollen. (Warum) Ist das nicht übergeordnetes Ziel aller Lehrer*innenbildung? Und warum gestalten wir die Lehrer*innenbildungsstätten nicht entsprechend? Kappus, Wagner und Messina formulieren für Pädagogische Hochschulen in der Schweiz: «Gezielte diskriminierungskritische Hochschulentwicklungsprozesse sind in der Praxis bisher die Ausnahme und eine individualisierende Perspektive dominiert“ (EP ((32))). An (m)einer baden-württembergischen Pädagogischen Hochschule führten Studierende und ich vor wenigen Monaten eine Unterhaltung über eben dieses Thema. Eine Studierende drückte sich ein bisschen weniger diplomatisch als Kappus, Wagner und Messina aus. Sie haute mit der Hand auf den Tisch und rief: „Keiner *denkt* hier!“. Der Ausruf galt, wie sie hinterherschob, sowohl Studierenden als auch Lehrenden.

((3)) Versuche, diskriminierungskritische Perspektiven aus der Elfenbeinturmisierung, vor der Engelfried und Weber-Wachner (EP ((8))) warnen, zu lösen und, wie Kappus et al. fordern, in die Praxis (zu der auch Praxis an Hochschulen zählt) einfließen zu lassen, wird als *zu politisch* abgewehrt – in Verkennung der Tatsache, dass doch auch das Beharren ein politischer Akt ist.

((4)) Die Beiträge der zweiten Runde zeigen einmal mehr, wie viel Wissen (zum Teil schon so lange) vorhanden ist, das transformatorisch eingesetzt werden müsste: Wissen darüber, dass Bildung und die Geschehnisse in Bildungsinstitutionen nicht neutral sind und nicht „herrschaftsentleert“ (EP Klenk ((11))), dass universalistische Vorstellungen nicht allen die gleichen Chancen im Diskurs einräumen (EP Yüksel). Manche Ansätze und Argumente waren mir bekannt und wurden in diesem Diskurs geschärft, aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und auf verschiedene Kontexte angewandt. Andere waren mir neu. Einige Beiträge zeigen auch auf, dass es bereits schon so viele recht genaue Ideen gibt, was *konkret* verändert werden müsste und *wie* das vonstattengehen könnte (EP Kappus et al.; EP Kirloskar-Steinbach; EP Kondua & Wagner; EP Reinhardt).

2 Strukturen gemeinsam zernagen

((5)) In der Hoffnung, weder Herausgeberin noch Mitautor*innen möchten ein abschließendes Abdriften in populärkulturelle Gefilde meinerseits als Abwertung dieser Auseinandersetzung erleben, kommt mir ein (wiederum nicht neuer, nicht über-

mäßig origineller, aber dennoch irgendwie haltgebender) Gedanke des bei manchen so beliebten wie von Anderen als *doch-nicht-links-genug* kritisierten (Nymoen & Schmitt 2026) Kängurus in den Sinn: «Es ist ja fast allen klargeworden, dass man das System offenbar nicht sprengen kann. Deshalb haben wir uns entschlossen, es zu zernagen» (Kling 2020, S. 244.)

((6)) Ich fürchte, meine eigenen akademischen Zähne werden schon ausgebissen und ich disziplinar vollständig „ortlos“ (Boger EP ((24))) geworden sein, bevor in dem Feld, auf das ich mich immer wieder beziehe: die Sonderpädagogik (in meinem Falle: dem sogenannten Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung) Strukturen institutioneller Diskriminierung (Klenk EP ((23))), eingebettet in postkoloniales Binaritätsdenken (Leitner et al. i. E.) der machtvollen VerÄnderung (Leitner 2023) und neoliberale Förderlogiken (Haas 2021) zernagt sein werden. Als ermutigend im Känguru-Zitat erlebe ich aber neben der grundsätzlichen Idee das Wörtchen «wir». Es gibt so viele Nagende, dass diese Strukturen nicht ganz ohne Nagespuren überdauern werden. Wenigstens das.

Literatur

- Giroux, H. A. (1985). Teachers as transformative intellectuals. *Social Education*, 49(5), 376–379.
- Haas, B. (2021). *Die ADHS der Sonderpädagogik: Zur diskursiven Konstruktion des „Nicht-Normalen“ auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5927>
- Kling, M.-U. (2020). *Das Känguru-Manifest. Der Känguru-Chroniken zweiter Teil*. (Sonderausgabe) Ullstein Taschenbuch
- Leitner, S.; Böhmer, A.; Gulati, N.; Jain, M.; Krieger, S.; Wächter, N. & Waghid, Z. (i.E.). *Decolonizing Education - in Global Perspectives*. (ShortCutMonographie in der Reihe Beltz Juventa Postcoloniality & Racism. Educational science perspectives edited by Natascha Khapour and Saphira Shure)
- Leitner, S. (2023). „Wie so’n Sieb und die großen Steine sind so die Guten und die kleinen sickern durch“. Hegemoniekritische Perspektiven auf sonderpädagogische VerÄnderung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE*, 5(5), 150–159. <https://doi.org/10.35468/6021-10>
- Nymoen, O., & Schmitt, W. M. (2026). Marc-Uwe Kling: Die Känguru-Rebellion [Audio podcast episode]. In *Wohlstand für Alle*. <https://podscan.fm/podcasts/wohlstand-fur-alle/episodes/marc-uwe-kling-die-kanguru-rebellion-1>

Verfasser*in

Susanne Leitner, Jun.Prof*in Dr.

PH Ludwigsburg