

Schulz, Miklas

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

Konz, Britta [Hrsg.]; Schröter, Anne [Hrsg.]: *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 111-124



### Quellenangabe/ Reference:

Schulz, Miklas: Die Entdeckung pädagogischer Individualität. Normalisierung und Ver-Änderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens am Beispiel der Intersektion von Dis/ability und Migration - In: Konz, Britta [Hrsg.]; Schröter, Anne [Hrsg.]: *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 111-124 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-245255 - DOI: 10.25656/01:24525

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-245255>

<https://doi.org/10.25656/01:24525>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Britta Konz  
Anne Schröter  
(Hrsg.)

# DisAbility in der Migrationsgesellschaft

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

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2022

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2022.n. © by Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © MASAHIRO\_NOGUCHI\_NY / istock;

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-5937-0 digital

[doi.org/10.35468/5937](https://doi.org/10.35468/5937)

ISBN 978-3-7815-2497-2 print

# Inhaltsverzeichnis

*Britta Konz und Anne Schröter*

Diskurse und Desiderate an der Intersektion von Migration,  
Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.  
Einführung in den Sammelband .....9

## **I Grundlegende Theoretisierungen .....22**

### **Eine Anfrage an Differenznarrative .....22**

*Susanne Gerner*

Verschränkte Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügen –  
interdisziplinäre Annäherungen an eine inklusionsorientierte Pädagogik  
und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft .....23

*Tatjana Zimenkova und Verena Molitor*

Die Aushandlungen von Differenznarrativen: zwischen Essentialität und  
Exklusionspotential .....42

*Paul Mecheril und Radhika Natarajan*

Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen .....56

### **DisAbility und die Konstruktion von Behinderung .....65**

*Carla Wesselmann*

Konstruktionen von (Nicht-)Behinderung .....66

*Clemens Dannenbeck*

Von der notwendigen Praxis der Kritik in den Disability Studies .....80

### **Zur Intersektion von Migration und DisAbility .....92**

*Robel Afeworki Abay*

Rassismus und Ableism: Same, Same but Different?  
Intersektionale Perspektive und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit  
in der Dominanzgesellschaft .....93

*Miklas Schulz*

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

## **II (Selbst)Verortungen von Kindern und ihren Familien an der Schnittstelle von DisAbility und Migration .....125**

### **Perspektiven von Kindern und Jugendlichen .....125**

*Wolfgang Dworschak und Anna Selmayr*

Zur Intersektionalität von Behinderung und Migration. Eine soziobiographische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung .....126

### **Perspektiven von Familien und Gemeinden .....138**

*Britta Konz und Anne Schröter*

Vulnerabilität, „family resilience“ und religiös motivierte Deutungsmuster von Eltern behinderter Kinder .....139

*Eva Okuna, Mark Krasnov, Anna Pendler, Dinah Kohan*

„Kulam arewim se la se.“ Inklusion in jüdischen Gemeinden in Deutschland im Wandel der Zeit .....156

*Mai-Anh Boger und Michelle Proyer*

Perspektiven auf Buddhismus und Behinderung zwischen Reproduktion von Ableismus und subversiven Lesarten .....170

### **Perspektiven der Kinder und Eltern in Kontexten sozialer Arbeit .....184**

*Jan Jochmaring*

Migration als ‚inklusive Herausforderung‘ der Behindertenhilfe bei der Gestaltung von Freizeitangeboten .....185

*Stella Rüger*

Selbsthilfe als ‚Brücke zur Schule‘? – Selbsthilfestrukturen im Kontext von Migration und Behinderung und ihre Bedeutung für Partizipation in der Schule in der Migrationsgesellschaft .....199

*Paweł Mehring, Cornelius Lätzsch und Negin Shah Hosseini*

Geflüchtet, be\*hindert, vulnerabel? Wie Soziale Arbeit von Betroffenen diskriminierender Verhältnisse lernen und Handlungsfähigkeit (unter)stützen kann .....212

### III Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen in schulischen und medizinischen Handlungsfeldern .....226

#### Diversitätskompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern ..... 226

*Thomas Eppenstein*

Pädagogische Kompetenzen im ‚Zwischen‘: Interkulturell, intersektionell, interreligiös, inklusiv .....227

*Ulrike Witten*

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive .....245

*Christine Funk*

Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern .....259

*Athina Paraschou und Regina Soremski*

Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer\*innenbildung .....270

#### Analysen institutioneller Strukturen .....285

*Kathrin Winkler*

Doing Difference in post-migrantischen Gesellschaften – Pädagogische Praktiken der Unterscheidung anhand von DisAbility, Kultur und Religion .....286

*Thorsten Knauth und Silke Reindl*

Barrieren der Vielfalt. Schule und Religionsunterricht unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung .....300

*Sophia Falkenstörfer*

Inklusion braucht Demokratie – Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten .....314

#### Diversitätskompetenz in medizinisch-therapeutischen Handlungsfeldern ..... 326

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

#### Informationen zu den Autor\*innen .....337

*Miklas Schulz*

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

### **Einleitung**

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

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

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

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

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

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



## Ein Fallbeispiel als Ausgangspunkt

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

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

Es entsteht der Eindruck, als wäre ein sich auf Messbarkeiten gründender Differenzglaube institutionell vererbt worden, in dem ein mit hoher Legitimität ausgestattetes Differenz-Wissen einfach behördlich und länderübergreifend unhinterfragt übernommen wurde. Folgerichtig entschieden im Juli 2018 die Richter\*innen in einem Gerichtsurteil, dass das Land Nordrhein-Westfalen wegen des Vorwurfs vorenthaltener bzw. entgangener Bildungschancen Schadensersatz zahlen muss. Das Gericht sah eine Amtspflichtverletzung als erwiesen an. Der Richterschluss lautete: „Bei der jährlichen Überprüfung des Förderbedarfs hätte der Schule auffallen müssen, dass der Kläger keinen Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung hatte“ (Landgericht Köln, Aktenzeichen 5 O 182/16). Beklagt wurde eine rechtlich nicht vertretbare Auslegung der Ausbildungsordnung<sup>1</sup>, weil spätestens nach der Grundschulzeit eine neuerliche Überprüfung des diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfs hätte stattfinden müssen. Dies umso mehr, insofern der Kläger mit 59 Punkten im Intelligenztest lediglich knapp im Bereich einer leichten geistigen Entwicklungsstörung lag. Außerdem sei – wie es seiner Zeit im ersten Fördergutachten aus dem Jahr 2004 hieß – nicht abschließend zu klären gewesen, „ob es sich hier um eine genuine geistige Behinderung handelt bzw. wie stark deprivierende und somit entwicklungshemmende Faktoren (Familie) eine Rolle“ spielten (ebd.). Genau genommen waren die Fachkräfte sogar zu einer jährlichen Gutachtenerstellung verpflichtet. Wäre dieser Sorgfaltspflicht Rechnung getragen worden – so die einhellige Einschätzung des Gerichts, „hätte der Kläger mit spätestens 16 Jahren den Realschulabschluss erworben“ (ebd.)<sup>2</sup>. Will man sich auf die Spur solcher Praktiken zugrundeliegender pädagogischer

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

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

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

## Die pädagogische Entdeckung der Individualität

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

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

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

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

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

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

## Dispositiv der (Un-)Fähigkeit und seine Differenzeffekte

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

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

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

Weiterhin wird auch der wissenschaftliche Fachdiskurs zu einem Beteiligten in diesem Differenzspiel, der es seinerseits nahelegt, die Schüler\*innenschaft regelmäßig in Kompetenzniveaus zu vermessen und dadurch wissensmäßige Einsatzpunkte für weitergehende pädagogische und politische Interventionen für das schulische Selektionsgeschehen liefert. Verwiesen sei nur stichwortartig auf die PISA-Studie; aber auch die geleistete Reformulierung differenzpädagogischer Zuschreibungen verwickelt sich aus einer macht- und selbstkritischen Perspektive in (nicht) diskursiven Praktiken mit dem zu analysierenden Dispositiv<sup>3</sup>. Dennoch können dadurch einerseits subjektivierungstheoretische Überlegungen angeschlossen, wie auch andererseits strukturkritische Anmerkungen zu diesem Fall gemacht werden. Genau genommen ist das Dispositiv nun das Netz, das zwischen diesen heterogenen Elementen (Schulbehörde, Gesetzestexte, Fachdiskurs und Lehrkräftehandeln) geknüpft ist und das sich erst rückblickend in einer Rekonstruktion zeigt bzw. durch diese erkennbar gemacht wird. Zugleich handelt es sich bei dem Dispositiv um eine „Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestanden hat, auf einen Notstand“ zu reagieren (Foucault 1978, 120).

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

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

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

### Konstituenten von *Dis/ability*

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

In den Disability Studies existiert eine weithin anerkannte Annahme, dass (nicht-) behinderte Körper<sup>5</sup> nicht a priori als schlichte Naturtatsachen vorhanden sind; vielmehr müssen sie als in ihrer Entstehung mit (Körper-Differenz-)Diskursen zusammengedacht werden. Resultat ist eine verkörperte Differenz, die sich vorliegend an der zugeschriebenen kognitiven Leistungsfähigkeit manifestiert. Die in seiner Fortdauer illegitime Zuweisung auf die Förderschule repräsentiert dabei ein Macht-Wissen, das darüber entscheiden kann, wie der Mensch über die verkörperte Differenz wahrgenommen werden soll und wie er behandelt werden mag. In Anschlag gebracht wird dafür der „klinische Blick“ (Foucault), der ein natu-

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

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

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

Hervorzuheben ist das in der Diagnosepraxis offenkundige Zusammenspiel von der Schulbehörde mit den Lehrkräften vor Ort, weil so übereinstimmend der sonderpädagogische Förderbedarf zugewiesen wurde. Generiert wird das spezifische Testwissen, das in Form naturalisierender Differenzzuschreibung administrative Folgen zeitigt und die Abschiebung in die Förderschule möglich werden lässt. Die Herrn Mihailovic attestierte geistige *Behinderung* kann gelesen werden als „Effekt eines Regierungswillens“ (Waldschmidt 2011, 95), der bezogen auf die Schüler\*innenschaft ein klassifikatorisches Interesse verfolgt. Anders formuliert geht es um die gesellschaftliche Regulierung der Zuweisung auf verschiedene Schulformen, die sich über die Produktion von Differenzmarkierungen begründen lässt. Das heißt, die vorliegend besonders relevante Frage ist, wie mithilfe von Klassifikation und Diagnostik Abweichung konstruiert und institutionalisiert wird. Relevant deshalb, weil offenkundig eine nicht nur auf die Kategorien, ihre Grenzen und Anwendungsbereiche bezogene Irritation oder Uneindeutigkeit existiert. Es ist anzunehmen, dass zum Zeitpunkt des Kognitionstests eine Sprachbarriere vorlag, die jedoch als mindere Intelligenz interpretiert wurde (Landgericht Köln, Aktenzeichen 5 O 182/16). Die Folge einer familiären Migrationsgeschichte und damit zusammenhängende (für das Schulwesen) ungenügende Sprachkompetenz wird folglich fälschlicherweise als individuelle kognitive *Beeinträchtigung* ausgewiesen. Die über viele Jahre und schulische Stationen aufrechterhaltene, mangelnde Bereitschaft, dieses Testergebnis zu revidieren, bildet den vom Gericht als Verletzung der Amtspflicht beanstandeten Umstand und zeugt von der selektierenden Herrschaftslogik im Schulsystem, die selbst gegen den Willen Betroffener aufrechterhalten werden kann<sup>6</sup>.

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

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

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

Vor dem Hintergrund des Konzepts institutioneller *Behinderung* kann weitergefragt werden, welche Erfordernisse auf Ebene des Schulsystems solche Differenzpraktiken anleiten. Auch darauf bietet die von Powell gewählte neoinstitutionalistische Perspektive eine Antwort: Man könnte sagen, dass sich die Sonderpädagogik in der diagnostizierten *Beeinträchtigung* ihren eigenen Fördergegenstand konstruiert, den sie dann – gestützt durch das Bedürfnis nach Entlastung in der allgemeinen Pädagogik – gezielt und fachlich adäquat zu fördern vorgibt. Dass dies erfolgreich ist, zeigt der paradoxieverdächtige Ausbau der Sonderpädagogik im gegenwärtigen Anspruch der Inklusion (vgl. Pfahl et al. 2018). Mit der Markierungspraxis und den zugleich geleisteten Defizitzuschreibungen an bestimmte Individuen treibt sie entlang ihrer Förderschwerpunkte vorgeblich homogene Gruppen aus der Heterogenität der Schüler\*innenschaft hervor. Die Existenz dieser Gruppen wiederum sichert der Sonderpädagogik ihr eigenes Existenzrecht, da sie als Profession den Anspruch alleiniger Zuständigkeit erhebt. Damit diese Strategie der Existenzsicherung als legitim gelten kann, bedarf es spezifischer Wissensbestände. Dafür bezieht sich die sonderpädagogische Praxis in den Schulen, gestützt auf sonderpädagogische Forschungen und im Zusammenspiel mit bürokratischen Richtlinien in dem von ihr (mit-)produzierten Behinderungsverständnis auf ein klinisches Modell, das ein (eigens diagnostiziertes) individuelles Defizit gerne mit einem besonderen Förderbedarf gleichsetzt. Das heißt, wie andere Disziplinen, kann das benannte System der Sonderpädagogik<sup>7</sup> auch nur „dann politische und

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

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

### Ver-Anderung oder die Gleichmachung des Ungleichen

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

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

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



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

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

---

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

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

## Fazit

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

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

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

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

## Literaturverzeichnis

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

- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013): Heterogenität–Diversity–Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Feuser, G. (o.J.): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration. Referat am 11. Österreichischen Symposium für die Integration behinderter Menschen, Innsbruck, 6.-8.6.1996. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html>.
- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen – Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag.
- Gomolla, M. & Radtke, F. (2009): Institutionelle Diskriminierung – Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Himmelrath, A. (2018): Gerichtsurteil in Köln: Ehemaliger Förderschüler erhält Schadensersatz. Online unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/landgericht-koeln-schadensersatz-fuer-ex-foerderschueler-a-1218841.html>.
- Karim, S. & Waldschmidt, A. (2019): Ungeahnte Fähigkeiten? Zwischen Zuschreibung von Unfähigkeit und Doing Ability. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 44 (3), 269-288.
- Klemm, K. (2018): Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Landgericht Köln, 5 O 182/16 (2018): NRW- Rechtssprechungsdatenbank der Gerichte in Nordrhein- Westfalen. Online unter: [https://www.justiz.nrw.de/nrwe/lgs/koeln/lg\\_koeln/j2018/5\\_O\\_182\\_16\\_Urteil\\_20180717.html](https://www.justiz.nrw.de/nrwe/lgs/koeln/lg_koeln/j2018/5_O_182_16_Urteil_20180717.html).
- Mecheril, P. & Quehl, T. (2006): „Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-) pädagogischen Zusammenhangs“. In: P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster & New York: Waxmann, 355-382.
- Pfahl, L.; Plangger, S. & Schönwiese, V. (2018): Institutionelle Eigendynamik, Unübersichtlichkeit und Ambivalenzen im Bildungswesen. Wo steht Inklusion? In: E. Feyerer; W. Prammer; E. Prammer-Semmler; C. Kladnik; M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 93-104.
- Pongratz, L. A. (1990): Schule als Dispositiv der Macht — Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 66 (3), 289-308.
- Powell, J. J. W. (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der „schulischen Behinderung“. In: A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript, 321-343.
- Powell, J. J. W. & Pfahl, L. (2012): Sonderpädagogische Fördersysteme. In: U. Bauer; U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, 721-740.
- Schulz, M. (2021): Kategorien in Bewegung(en). Intersektionalität im Kontext von Subversion und Disability Studies. In: A. V. Biele Mefebue; A. D. Bührmann & S. Grenz (Hrsg.): Handbuch Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS.
- Waldschmidt, A. (2011): Symbolische Gewalt, Normalisierungsdispositiv und/oder Stigma? Soziologie der Behinderung im Anschluss an Goffman, Foucault und Bourdieu. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 36 (4), 89-106.