

Jording, Judith; Messerschmidt, Astrid; Yeşil, Diren
**Die Ambivalenz von Erfolgsgeschichten in Verhältnissen von
Alltagsrassismus und postkolonialer Situation**

Baquero Torres, Patricia [Red.]; Boger, Mai-Anh [Red.]; Chamakalayil, Lalitha [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, S. 202-214. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2023)



Quellenangabe/ Reference:

Jording, Judith; Messerschmidt, Astrid; Yeşil, Diren: Die Ambivalenz von Erfolgsgeschichten in Verhältnissen von Alltagsrassismus und postkolonialer Situation - In: Baquero Torres, Patricia [Red.]; Boger, Mai-Anh [Red.]; Chamakalayil, Lalitha [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, S. 202-214 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306116 - DOI: 10.25656/01:30611

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306116>

<https://doi.org/10.25656/01:30611>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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
Internet: www.pedocs.de

Patricia Baquero de Torres | Mai-Anh Boger |
Charlotte Chadderton | Lalitha Chamakalayil |
Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2023

Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

Patricia Baquero Torres | Mai-Anh Boger | Charlotte Chadderton | Lalitha
Chamakalayil | Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)
Jahrbuch für Pädagogik 2023

Jahrbuch für Pädagogik

Herausgegeben von

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska | Martin
Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner | Ingrid Lohmann |
David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias Springer | Anke
Wischmann

Das Jahrbuch für Pädagogik macht es sich seit 1992 zur Aufgabe, Diskurs- und Realentwicklungen in Pädagogik und Bildungspolitik kritisch zu begleiten und aus bildungs- und gesellschaftstheoretisch interessierter Perspektive zu beleuchten. Als bildungstheoretische Leitidee gilt ein Konzept von Mündigkeit, welches historisch und theoretisch im internen Zusammenhang von Aufklärung, Demokratie und Bildung gründet. Pädagogik wird als ein spezifisches theoretisches und praktisches Handlungsfeld von Gesellschaft begriffen. Nach dem Verständnis des Jahrbuchs können daher Fragen von Bildung und Erziehung nicht allein aus der disziplinären Perspektive der Erziehungswissenschaft bearbeitet werden, sondern bedürfen interdisziplinärer gesellschafts- und humanwissenschaftlicher Zugänge. Der interdisziplinäre Horizont und die Verknüpfung von bildungs- und gesellschaftstheoretischen Sichtweisen schlagen sich sowohl in der Wahl der Jahresthemen wie der Autorinnen und Autoren nieder. Einen markanten Zug im Profil des Jahrbuchs bildet die zentrale Bedeutung des Jahresthemas, auf welches sich nahezu alle Beiträge beziehen, so dass jeder Band als jährliches Periodikum zugleich ein Aufsatzband zu einer thematischen Fragestellung ist.

Patricia Baquero Torres | Mai-Anh Boger |
Charlotte Chadderton | Lalitha Chamakalayil |
Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2023

Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht.

Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7712-4 Print

ISBN 978-3-7799-7713-1 E-Book (PDF)

DOI: 10.3262/978-3-7799-7713-1

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Editorial: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus <i>Patricia Baquero Torres, Mai-Anh Boger, Charlotte Chadderton; Lalitha Chamakalayil, Susanne Spieker, Anke Wischmann</i>	9
I. (Post)Kolonialismus	
Zwischen Alterisierung und Selbstvergewisserung – Vorstellungen vom Osmanischen Reich und der Türkei in deutschen Geschichtsschulbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts <i>Timm Gerd Hellmanzik</i>	18
Friedensbildung und (De)Kolonialität <i>Juliana Krohn</i>	32
Vom Abriss postsozialistischer Orte der Erinnerung zur Re-Artikulation von Rassismus im natio-ethno-kulturellen Kontext Deutschland? Eine Spurensuche ausgehend von Cottbus <i>Manuel Peters</i>	46
Kolonialgeschichte in Brettspielen – Potenziale rassismuskritischer Spielpädagogik <i>Wiebke Waburg und Barbara Sterzenbach</i>	58
Verflechtungen: Museum im Kolonialismus. Kolonialismus im Museum <i>Sylvia Kesper-Biermann und Bettina Kleiner</i>	76
II. Rassismuskritik und Theorie	
De- und Ent-Subjektivierungen im Kontext von Fluchtmigration <i>Niels Uhlendorf und Hannah von Grönheim</i>	92
Verantwortung statt Schuld Moralphilosophische Reflexionen von Re-Education und <i>Critical Whiteness Studies</i> <i>Paul Vehse</i>	104

Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz. Verhandlungen von Rassismus zwischen Reproduktion weißer Vorherrschaft und dezentrierender Transformation <i>Yalız Akbaba und Constantin Wagner</i>	116
Vom Unbehagen wissenschaftlicher Arbeitsteilung. Eine rassismuskritische Lektüre schulpädagogischer Theoreme <i>Aysun Doğmuş und Thomas Geier</i>	131
Deutschlands Erwachsenenbildung im postkolonialen Diskurs. Über das Potenzial des Zusammendenkens von postkolonialer Theorie und der kritischen politischen Erwachsenenbildung <i>Patrick Wegner</i>	146

III. Voices

„Warum soll ich was gegen Rassismus machen, wenn sich in Deutschland eh nichts ändert?“ – Einblicke in einen Poetryslam-Workshop als Empowerment-Angebot <i>Sara Larbi-Niazy</i>	160
Zwischen Anspruch und Praxisbedingungen: eine rassismuskritische Analyse der Narrative von Projektreferent:innen queerer Bildung <i>Dome Ravina Olivo</i>	174
„Das Element der Barbarei“: ‚Kultur‘ und ‚Abendland‘ in der deutschen Kolonialpädagogik <i>Z. Ece Kaya</i>	186

IV. Erfolg – Bildung trotz Rassismus

Die Ambivalenz von Erfolgsgeschichten in Verhältnissen von Alltagsrassismus und postkolonialer Situation <i>Judith Jording, Astrid Messerschmidt und Diren Yeşil</i>	202
Freiwilliges Engagement in der Flucht* Migrationsgesellschaft – Zur Rekonstruktionen von Privilegien und Unterwerfung in der lebensgeschichtlichen Erzählung einer ehrenamtlich tätigen Seniorin <i>Julia Friedrich und Lisa Rosen</i>	215
Dekoloniale Pädagogik an der Demokratischen Schule EDHU in Peru <i>Lola Köttgen und Cristóbal Julio Vicencio</i>	228

Historisches Stichwort

- Race Riot
Susanne Spieker 242

Rückblicke

- Jahresrückblick: 30 Jahre *Jahrbuch für Pädagogik*
Anke Wischmann, Christian Grabau, Susanne Spieker und Gerd Steffens 250
- „Auschwitz und die Pädagogik“ – Der Gründerkreis des Jahrbuchs vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Kontroversen der 1980er und 1990er Jahre
Wolfgang Keim 252

Rezensionen

- Anja Steinbach, Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure (Hrsg.) (2022): *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Beltz Juventa: Weinheim. 328 S. 274
- Eleonora Roldán Mendívil/Bafta Sarbo (Hrsg.) (2021): *Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus*. Dietz Berlin, 196 Seiten. 278
- Marcelo Caruso, Daniel Maul (Hrsg.) (2020): *Decolonization(s) and Education. New Policies and New Men*. Berlin: Peter Lang, 238 Seiten 281
- Revisited: Jean-Paul Sartre: „Wir sind alle Mörder.“ *Der Kolonialismus ist ein System*, Reinbek bei Hamburg 1988, . 318 Seiten 285

Anhang

- Verzeichnis der Autor:innen 290
- Jahrbuch für Pädagogik 298

Die Ambivalenz von Erfolgsgeschichten in Verhältnissen von Alltagsrassismus und postkolonialer Situation

Judith Jording, Astrid Messerschmidt und Diren Yeşil

Zusammenfassung: Erfolgsgeschichten migrantisierter Personen im schulischen Bildungskontext bewegen sich in der Ambivalenz zwischen dominanzgesellschaftlichen Zuschreibungen auf der einen Seite und den Aneignungen derselben durch von Rassismus Betroffene auf der anderen Seite. Im letzteren Falle können solchermaßen angeeignete Erfolgsgeschichten zu empowernden (Selbst-)Erzählungen werden. Vor dem Hintergrund einer postkolonialen gesellschaftlichen Lage, die von Defizitzuschreibungen geprägt ist, stellt sich die Frage, welche Konsequenzen sich für eine rassismuskritische pädagogische schulische Praxis ergeben. Skizziert werden im Beitrag affirmative, die Sichtweisen der Dominanzgesellschaft bestätigende Darstellungen von Bildungserfolg, bevor Erfolgserzählungen aus der Situation der Minorisierung und Marginalisierung zur Sprache kommen, die zugleich die Beschaffenheit der institutionalisierten Bildungsorte in Frage stellen und für deren zeitgemäße Umgestaltung plädieren.

Abstract: Stories about the educational success of migrants are ambivalent: On the one hand, they are characterized by dominant social attributions. On the other hand, they can also be adopted and transformed by the people affected by racism. In the latter case, these success stories become empowering (self-)narratives. The postcolonial social situation is characterized by deficit ascriptions. This raises the question of consequences for pedagogical practices in schools that position themselves critically towards racism. The article outlines affirmative accounts of educational success that confirm the views of the dominant society. Subsequently, narratives of success from the perspective of minoritization and marginalization will be addressed. These challenge the arrangement of educational institutions. Thus, in conclusion, a plea will be made for a contemporary redesign of educational sites.

Keywords: Rassismus, Postkolonialismus, Pädagogik, Schule, Empowerment

1. Erfolgsgeschichten aus dominanzgesellschaftlicher Perspektive

Aus einer dominanzgesellschaftlichen Perspektive erzählte Geschichten über Bildungserfolge von als migriert und/oder geflüchtet beobachteten Schüler:innen sind grundlegend durch Ambivalenzen geprägt. Im Folgenden werden diese Ambivalenzen auf der Basis sekundäranalytisch ausgewerteten Interviewmaterials mit Lehrkräften und Schulleitungen an Grundschulen herausgearbeitet, welches im Zuge eines Forschungsprojekts zur kommunalen Beschulungspraxis neu migrierter Kinder und Jugendlicher erhoben wurde (Jording 2022).¹

Ein im Interviewmaterial wiederkehrendes Muster ist die Differenzierung zwischen als ‚leistungstark‘ und als ‚leistungsschwach‘ beobachteten neu migrierten Schüler:innen, das sich insbesondere im Erzählen von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Bildungsbiografien zeigt. Deutlich wird dies in der folgenden Interviewpassage, bei der die Schulleitung (LIN) einer Grundschule auf die Frage der Interviewerin (JJ), welche Erfahrungen mit neu migrierten Schüler:innen gemacht werden, zunächst diverse Schwierigkeiten im Unterricht aufzählt und dann ausführt:

LIN: aber der Unterschied de- de- ein großes Problem ist eben wirklich dass der Unterschied bei den Kindern sehr groß ist auch einfach auch von der (.) ich sag jetzt mal von der Lernmotivation her und auch von dem ja von den Kompetenzen ne also von vom oft vom Lernvermögen Denkvermögen ist oft sehr unterschiedlich ne wir haben die Erfahrung gemacht die Kinder aus Syrien zum Beispiel sind wirklich au- auch aus Afghanistan hatten wir auch ein Mädchen die sehr schnell gelernt haben und sehr motiviert waren die wir auch im letzten Schuljahr dann ins Gymn- aufs Gymnasium empfohlen haben obwohl sie eben in Deutsch noch zurück waren aber in anderen Fächern zeigte sich das eben ja und dann haben wir Kinder die eben teilweise noch gar keine Schule besucht haben oder keinen Kindergarten und das gar nicht kennen und so Straßenjungs und und das hier so als Hort der Freizeit betrachten und @(.)@ ne? (Baumschule, Flurstadt, Z. 93–104)

Auf diese Ausführungen zu unterschiedlichen ‚Schüler:innengruppen‘ bezieht sich anschließend eine immanente Nachfrage der Interviewerin:

JJ: Ja (.) und können sie sich das irgendwie erklären warum es da so große Unterschiede gibt?

1 Die Daten wurden von Jording im Rahmen der Dissertation ‚Flucht/Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule‘ im Forschungsprojekt ‚Flucht und Migration als Bezugspunkt kommunaler Bildungspolitik und Bildungspraxis‘ (unter der Leitung von Prof. Dr. Ulrike Hormel und Prof. Dr. Marcus Emmerich) erhoben und hier unter einer neuen Fragestellung erneut analysiert.

LIN: Ich glaube das liegt einfach an den an den Herkunftsländern wie die Familien welche Familien da kommen ich kann mir das schon erklären dass zum Beispiel dass das so Rumänen [...] so und sie sind da im Grunde genommen kaum zur Schule gegangen weil sich keiner für interessiert so richtig ne? Kindergarten schon mal gar nicht so und einfach diese diese grundlegenden Bildungs- ersten Bildungsba- ssgeschichten die sind da einfach gar nicht gelaufen anders ist das ja bei den Familien die jetzt aus Syrien zum Beispiel kommen denk ich die die das überhaupt hierhin schaffen die brauchen ja entsprechende finanzielle Möglichkeiten auch ne und die haben sie glaub ich auch wenn sie sowieso von sich aus einen höheren Bildungsstand haben also das sind ja oft einfach besser gebildete Leute die das dann überhaupt hierhin schaffen und die haben entsprechend da schon auch Bildung mehr genossen und von daher fällt des denen leichter sich hier auch einzubringen auch zu integrieren ich glaube schon dass das daran liegt (Baumschule, Flurstadt, Z. 241–245 + 259–269)

Neu migrierten Schüler:innen, die als ‚Syrer‘ und ‚Afghanen‘ beobachtet werden, wird eine besondere Anschluss- und Anpassungsfähigkeit an die Schule in Deutschland attestiert, welche ihnen den Weg zum hochqualifizierenden Gymnasium eröffne. Begründet wird der aufgrund fehlender Deutschkenntnisse als eigentlich erwartungswidrig entworfene Bildungserfolg mit den vermeintlichen ‚Eigenschaften‘ dieser Schüler:innen und ihrer Familien. Erkennbar wird, dass syrische Familien – über den Verweis, dass das Erreichen Deutschlands gewisse finanzielle Möglichkeiten und bildungsbezogenen Fähigkeiten voraussetze, – als ‚bildungsnahe Mittelschichtsfamilien‘ skizziert werden, deren Kinder sich nicht nur durch einen starken Leistungswillen, sondern auch durch hohe kognitive Fähigkeiten auszeichneten. Deutlich wird hier eine klassenbezogene Zuschreibung eines Bildungspotenzials, bei der koloniale Sichtweisen der Unterlegenheit nicht-europäischer Anderer konterkariert werden. Doch wird dieses Potenzial durch Othering-Markierungen bestimmt, wodurch wiederum ein Gefälle hergestellt und die Hierarchie stabilisiert wird. Als bildungsfähig erscheinen diejenigen, die dem dominanten Wir ähneln. Demgegenüber bilden neu migrierte Schüler:innen aus Rumänien einen negativen Horizont. Von ihnen wird das Bild ‚bildungsferner Unterschichtsfamilien‘ gezeichnet. Mit der Behauptung, sie würden die Schule nicht als einen relevanten Bildungsort anerkennen, sondern als einen „Hort der Freizeit“ begreifen, werden sie als leistungsunwillige, mit geringeren kognitiven Fähigkeiten ausgestattete Schüler:innen entworfen, die insofern kaum die Anforderungen der Schule in Deutschland erfüllen wollten und könnten. Die soziale Klasse wird meritokratisch interpretiert und weniger statisch auf ererbte Eigenschaften bezogen, auch wenn (sozial-)genetische Erklärungsmuster nicht verschwinden.

Deutlich wird an der obigen Passage, dass die vorgenommene kategoriale Differenzierung zwischen bildungserfolgreichen vs. bildungsmisserfolgreichen

Schüler:innen auf essenzialistische Begabungstheorien („Lernvermögen Denkvermögen“) rekurriert (siehe hierzu kritisch Wienand 2022, S. 16 ff.). Begabung wird hier als gegebene Eigenschaft und entsprechend pädagogisch kaum veränderbar entworfen. Aus dieser ‚Feststellung‘ heraus werden schließlich vermeintlich logische Aussagen über zukünftig zu erwartende Leistungen und Bildungswege getroffen. Auffällig ist jedoch, dass nicht nur auf Begabungstheorien, sondern außerdem auf Motivationstheorien („Lernmotivation“) Bezug genommen wird. Grundlage diverser Motivationstheorien ist u. a. die Annahme, dass Lernumwelten der Familien einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation und entsprechend den Schulerfolg von Schüler:innen haben (vgl. Gaspard/Trautwein/Hasselhorn 2019, S. 7 f.). Die Unterscheidung in ‚leistungsstarke‘ vs. ‚leistungsschwache‘ neu migrierte Schüler:innen wird darüber hinaus mit (unterstellten oder tatsächlichen) ‚Nationalitäten‘ der Schüler:innen verknüpft, ohne spezifischer auszuführen, warum unterschiedliche Nationalitäten differente kognitive Fähigkeiten sowie (mehr oder weniger) bildungsförderliche Milieus hervorbringen würden. Erkennbar ist indes, dass hier Behauptungen über eine angebliche ‚Genetik‘ (essenzialistische Begabungstheorien) wie auch Annahmen über vermeintliche (milieuspezifische) ‚Nationalkulturen‘ (Motivationstheorien) relevant gemacht werden. Dies deutet auf biologisch wie auch kulturell begründete rassistische Wissensbestände hin, die zur Erklärung und Legitimation von Erfolgs- wie auch Misserfolgsgeschichten dienen.² Indem Kollektivmerkmale bestimmter ‚Nationalitäten‘ und ‚Klassen oder ‚Milieus‘ als ausschlaggebend für die Partizipation und den Erfolg im Bildungssystem entworfen werden, kommt es zu einer Kollektivierung (im Sinne eines Essentialismus), die gleichzeitig mit einer Individualisierung von Bildung(miss)erfolg einhergeht. Das Paradox von Kollektivierung einerseits und Individualisierung andererseits wird dabei über die – auch in der empirischen Bildungsforschung immer wieder aufzufindende – grundlegende Überzeugung, dass das deutsche Schulsystem streng meritokratisch verfasst sei, aufgelöst. Demnach wird die Verantwortung für Erfolg und Misserfolg ausschließlich auf die Schüler:innen und ihre Familien übertragen und nicht auf das System Schule. Diskriminierende Strukturen innerhalb des Bildungssystems geraten damit aus dem Blick und die systematische Schlechterstellung von neu migrierten Schüler:innen – unabhängig davon, ob diese aus Syrien, Rumänien oder Afghanistan kommen – wird im Erzählen von indivi-

2 Ebenso wie in den hier beispielhaft eingeführten Passagen wird in weiteren Interviews des Forschungsprojekts erkennbar, dass insbesondere Schüler:innen, die als ‚Rumänen‘ wie auch als ‚Roma oder Sinti‘ beobachtet werden, von solchen rassistischen Differenzmarkierungen betroffen sind. Die Omnipräsenz von Antiziganismus in der Schule wird vielfach in weiteren aktuellen Studien belegt (vgl. u. a. Messerschmidt 2022; RomnoKher-Studie 2021; Perspektivwechsel. Nachholende Gerechtigkeit. Partizipation. Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus 2021).

dualisierten Erfolgsgeschichten ausgeblendet. Dabei weisen qualitative wie auch quantitative Studienergebnisse aus den letzten Jahren deutlich auf diskriminierende Strukturen für (alle) neu migrierten Schüler:innen hin (u. a. Jording 2022; El-Mafaalani et al. 2021; Emmerich et al. 2020; Massumi 2019).

Der ausgewählte Interviewausschnitt steht exemplarisch für ein typisches Erzählmuster aus dominanzgesellschaftlicher Perspektive, bei dem Erfolgsgeschichten stets Geschichten über Misserfolg mitführen. Die mit dem Verweis auf eine jeweils vermutete ‚Nationalität‘/ ‚Ethnizität‘ und Klasse vorgenommenen Kollektivzuschreibungen und die mit den Erzählungen vielfach einhergehenden Personalisierungen von Bildungserfolg tragen zur Verschleierung strukturell verankerter Diskriminierungen im Bildungssystem bei.

2. Erfolgsgeschichten als empowernde (Selbst-)Erzählungen

Erfolgsgeschichten werden allerdings nicht nur aus dominanzgesellschaftlicher Perspektive formuliert und das Verständnis davon, was als Erfolg gilt, kann sich auch in Zusammenhang mit den jeweiligen Perspektiven verschieben.

2.1 Disempowerment und funktionale Umdeutung von Ressourcen

Die hier deutlich werdende Differenzierung zwischen ‚leistungstarken‘ und ‚leistungsschwachen‘ neu migrierten Schüler:innen kann als Disempowerment verstanden werden. Das heißt, dass eine rassifizierende Kategorisierung und Hierarchisierung wirkt, die nicht nur denjenigen, die als ‚unbeschulbar‘ oder ‚ungebildet‘ stigmatisiert werden, Kräfte und Hoffnungen raubt, sowie Autonomie und Handlungsspielräume einschränkt. Vielmehr wirkt sich diese Spaltung auch für die ‚erfolgreichen‘ Schüler:innen nachteilig aus, da sie so letztlich gegen ihre Mitschüler:innen ausgespielt werden und ihre Erfolgsgeschichten für die Bestätigung eines strukturell diskriminierenden Systems benutzt werden. Die Begründungen für die beurteilende und separierende Praxis sind dabei flexibel und funktional für die Aufrechterhaltung eines Bildungssystems, welches notwendigerweise Gewinner:innen/Bildungserfolgreiche und Bildungsverlierer:innen produzieren muss, um die gesellschaftliche Arbeitsteilung und Zuteilung von Positionen sicherzustellen. Dieser strukturelle Zusammenhang bleibt aber mit dem Fokus auf die Leistungsfähigkeit einzelner Schüler:innen und der Gabungsressourcen ihrer Familien unsichtbar.

Auffällig ist, dass auch im wissenschaftlichen Diskurs persönliche Ressourcen von Schüler:innen flexibel umgedeutet und als defizitär etikettiert werden. Dabei wiederum geht es durchaus fantasievoll zu, wie ein Beispiel von Astleithner et al. (2021) zeigt: „Die tendenziell hohen Aspirationen von Migrant:innen [...]

können angesichts niedrigerer Realisierungschancen zu einem bildungsbezogenen Hindernis für die Jugendlichen werden“ (ebd., S. 237). Hier bescheinigen die Autor:innen migrantischen Familien eine hohe Bildungsaspiration. Zwar klingt dies schon von Beginn an nach einer fragwürdigen Schublade, zumal sie für alle migrantischen Familien gelten soll, aber immerhin auch nach einer kraftvollen Ressource. Die Wissenschaftler:innen wollen darin jedoch im Gegenteil ein Defizit erkennen: Sie bewerten die Bildungserwartungen als zu hoch und sehen durch den Idealismus der Eltern den Bildungsaufstieg der Kinder in Gefahr.

Eine weitere Umdeutung von Ressourcen findet seit mehr als 50 Jahren entlang des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und unterschiedlichen Erstsprachen statt. Das Leben in der Migrationsgesellschaft bringt mit sich, dass Kinder zwei- oder mehrsprachig aufwachsen. Das Bildungssystem könnte nun die Fähigkeit von Kindern, schnell zwischen unterschiedlichen Sprachwelten zu wechseln, als Ressource wertschätzen (vgl. Knappik/Ayten 2020, S. 251 ff.). Es könnte dabei anerkennen, dass mehrsprachig aufzuwachsen heute eine gesellschaftliche Realität abbildet und daran arbeiten, dass die Schule besser auf diese Realität vorbereitet ist. Häufig genug wird jedoch nicht die Ressource Mehrsprachigkeit zum Thema, sondern das Defizit, die Bildungssprache Deutsch nur unzureichend zu beherrschen (vgl. Schnitzer 2020). Dies lässt sich als ein postkoloniales Muster interpretieren. Die fremd gemachten Anderen müssen unterlegen bleiben, gerade weil sie über Ressourcen verfügen, die der Dominanzgesellschaft nicht zur Verfügung stehen. Aus der Ressource Mehrsprachigkeit soll kein Potenzial zur Veränderung der hierarchischen Struktur werden. Im Gegenteil wird mit dem Alltagssprachlichen Gebrauch mehrerer Sprachen – trotz anderslautender rechtlicher Vorgaben – beispielsweise im Bundesland NRW ein Förderbedarf und damit in einigen Fällen eine Zuweisung zur Förderschule begründet (vgl. Jording 2022, S. 324 ff.). Auffällig ist dabei, dass sich auch hier wieder eine Zweiteilung bzw. Hierarchisierung beobachten lässt: Bildungssprachen wie Englisch erfahren sehr wohl Wertschätzung, wohingegen z. B. Sprachen, die auf dem afrikanischen Kontinent sowie in vielen weiteren (früher kolonisierten) Regionen gesprochen werden, nicht als Ressourcen anerkannt werden. Die Sprachen der ehemals kolonisierten Teile der Welt erreichen nicht das Prestige der Sprachen der Kolonialmächte.

2.2. Andere Orte und ihre Ressourcen

Wer an einem Ort, der Bildung verspricht, die eigene Sprache nicht sprechen kann, macht sich nicht selten auf die Suche nach Orten, an denen dies sehr wohl möglich ist: Sprache, Identität(sfindung) und individuelle Bildungsprozesse sind dabei eng miteinander verbunden. Diese Suche erweist sich beim zweiten Hinsehen als „counter-hegemonic act“ (hooks 1994, S. 2), der die dominant-weißen

Zuschreibungen zurückweist und an ihre Stelle eigene – individuelle wie kollektive – Wissensarchive und Perspektiven setzt. Zunächst stellt sich die Suche allerdings als innere Notwendigkeit und logische Konsequenz der Missachtung im deutschen Bildungssystem dar. Denn für diejenigen, für die die Schule keine Ressourcen zur Verfügung stellt, kann es eine wichtige Strategie sein, sich auf die Suche nach Orten und Zusammenhängen zu machen, in denen die eigenen Erfahrungen erzählt werden können und in denen Sinn und Legitimität erfahren wird – auch durch die Anerkennung von Rassismus als strukturierendes Verhältnis. Eine solche Suche kann zu emanzipatorischen Kollektivierungen und zur Selbstorganisation führen und Geschichten einbringen, die im dominanzgesellschaftlichen Diskurs vielfach nicht gehört werden. Deutlich formuliert dies die Gruppe ‚Ossis of color‘: „[I]m gesellschaftlichen Narrativ schien es in dieser Zeit keinen Platz für Kinder wie uns und Geschichten wie die unseren zu geben. Wir bekamen keine Antworten auf unsere tausend Fragen und entwickelten schließlich unsere eigenen Erklärungen für unsere Erfahrungen und unser ‚Anderssein‘“ (Lierke et al. 2020, S. 458).

Das bestehende Bildungssystem bezieht sich fast nur auf ein begrenztes, weiß-mittelschichtiges Wissensarchiv und vermittelt einen entsprechenden Bildungskanon. Vor diesem Hintergrund kann es sich für Personen, die Rassismus erfahren und mit ihren Erfahrungen in diesem Wissensarchiv nicht vorkommen, anbieten, Anschluss an generative Wissensspeicher zu suchen, in denen Erfahrungen zur Geltung kommen, die den eigenen näherliegen. Diese Wissensspeicher finden sich etwa an Orten, an denen sich Empowerment, Bildungsarbeit und community-building überschneiden, wie z. B. das Projekt *Each one Teach one* (EOTO) e. V. oder GLADT e. V.³ – beide in Berlin. Orte, die einen Schutzraum bieten, die sich aber auch offensiv gemeinsam und nach außen organisieren. Solche Orte und Zusammenhänge können empowernde Wirkung entfalten, indem sie neben dem Zugang zu *Wissen von People of color* neue Beziehungen und Handlungsperspektiven anbieten. Bei den ‚Ossis of Color‘ heißt es dazu etwa: „Trotz der anstrengenden Erfahrungen, die wir als nicht-weiße Kinder im Osten machten, und der Mühen, die es bedeutete, in Abwesenheit unserer Väter uns einen Reim auf die Gesellschaft zu machen, betrachten wir unsere Erfahrungen und unsere Biographien als eine Bereicherung. Vor allem aber wissen wir, dass wir nicht alleine sind. Und es ist längst überfällig, dass unsere Generation aus dem Osten ein selbstbewusstes und positives Selbstbild formuliert, sich sichtbar macht, sich Gehör verschafft, die Lebensbedingungen unserer Eltern kennenlernt und die bisherigen Narrative kritisch hinterfragt.“ (Lierke et al. 2020, S. 458) Ganz

3 GLADT e. V. zum Beispiel ist „eine Selbstorganisation von Schwarzen und of Color Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans*, Inter* und Queeren Menschen“ und charakterisiert seine Arbeit laut Website mit den Schlagworten ‚Empowerment‘, ‚politisch‘, ‚positioniert‘, ‚unterstützend‘, ‚unabhängig‘, ‚mehrsprachig‘, ‚queer‘.

nebenbei erfüllen solche Prozesse auch die klassischen Anforderungen dessen, worum es demzufolge bei Bildung geht – nämlich darum, „durch die intensive sinnliche Aneignung und gedankliche Auseinandersetzung mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebenswelt“ (Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, S. 36) Wissen über sich selbst als auch über die Gesellschaft zu generieren. Die so angestoßenen Prozesse können den eigenen sozialen Herkunftskontext in einen positiven Wirkungszusammenhang bringen, wenn Wissensbestände aus eigenen *Communities of color* als hilfreiche Ressource zur Orientierung im Bildungssystem erfahren werden. Auch das Wissen aus *Communities of Color* entsteht und entwickelt sich nicht außerhalb von Herrschaftsverhältnissen, auch diskriminierungskritische Selbstorganisationen müssen ihre eigenen Ausschlusspraktiken reflektieren. Dieses Wissen kann allerdings ermöglichen, dominante Vorstellungen zu Erfolg und anzuerkennendem Wissen zu relativieren und sich zu den darin zugewiesenen Positionen ins Verhältnis zu setzen.

Toan Quoc Nguyen (2013) hat einen Ansatz systematisiert, mit dem er die Ressourcen, die *Communities of color* zur Verfügung stellen können, in sechs Sorten von kulturellem Kapital fasst. Das Konzept des kulturellen Kapitals geht auf Pierre Bourdieu zurück und wird in der Bildungsforschung dafür angeführt, dass Kinder aus strukturell privilegierten Familien genau in das Profil passen, welches Schulen insgeheim voraussetzen. Nguyen beansprucht den Kapitalbegriff für Wissen, Praktiken und Erfahrungen in *communities of color*. Sein Perspektivwechsel kann als Akt der Subversion verstanden werden. Nguyen unterscheidet folgende sechs Kapitalsorten:

- Aufstiegskapital: das Vermögen, trotz faktisch erlebter Barrieren hohe Bildungsaspirationen zu bewahren
- Linguistisches Kapital: die intellektuellen und sozialen Fertigkeiten und Kommunikationskompetenzen mehrsprachiger Schüler:innen of Color,
- Familienkapital: kulturelles Wissen, das von weit gefassten, familiären Beziehungsverhältnissen getragen und genährt wird.
- Soziales Kapital: Netzwerke und Community-Ressourcen.
- Navigationskapital: ein individuelles Handlungsset an Fähigkeiten, sich durch soziale Institutionen zu manövrieren, die für Menschen und *Communities of Color* diskriminierende Barrieren offenbaren.
- Widerstandskapital: Wissenshaushalte und Fähigkeiten, Diskriminierung und Unterdrückung zu begegnen.

Die Kapitalsorten zielen auf eine Erweiterung von Möglichkeitsräumen von Personen of Color; d. h. dass sie ein Mehr an Ressourcen und Autonomie ermöglichen können in einem Bildungssystem, das, wie ausgeführt, rassifizierte Plätze zuweist. Nur in Relation zum bestehenden Bildungssystem macht es an dieser Stelle überhaupt Sinn, vereinheitlichend von einer Gruppe zu sprechen, die mit People of Color bezeichnet werden kann. So handelt es sich hier um einen he-

terogenen und von unterschiedlichen Machtasymmetrien geprägten Personenkreis. Gleichzeitig gilt es jedoch der Tatsache Rechnung zu tragen, dass über diese Selbstbezeichnung gemeinsame Erfahrungen in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft hervorgehoben und bearbeitet werden können. In Auseinandersetzung mit dem bestehenden Bildungssystem erweitern Nguyens Kapitalsorten die Kritik an Ungleichheitsverhältnissen.

Die von Nguyen angesprochenen Kinder und Jugendlichen befinden sich im bestehenden Schulsystem. Die Verbindung mit *communities of color* und die von Nguyen entworfenen Kapitalsorten erleichtern es ihnen jedoch – möglicherweise –, die ihnen zugewiesenen rassistischen Bilder zurückzuweisen und die Schule selbst in ihrer Begrenztheit als normierend und letztlich ungebildet zu erkennen – weil ihre verantwortlichen Professionellen nichts über die institutionalisiert rassistische Strukturiertheit der Welt wissen (wollen). Diese Perspektive impliziert nicht, sich der bestehenden Struktur zu verweigern, sondern eröffnet vielmehr Möglichkeiten, sich in ihr unterschiedlich zu bewegen und in ihr handeln zu können.

Erkennbar wird dies bspw. in einem Interview, welches Nguyen (2013) mit der Schüler:in Yeboah geführt hat, die beispielhaft für ihre Erfahrungen in der Schule den folgenden Dialog schildert: „ach ja: deine Eltern, die kommen aus Ghana Kamerun‘, ‚nee, nur mein Opa‘, ‚ah hm ... und ihr habt dann auch in so Hütten gewohnt‘, ‚ja klar aus Lehm mit Stroh oben drauf‘, also einfach paar Sachen, wo man sich denkt: Ach! und dann erzählen die mir was von Bildung“ (ebd., S. 54). Nguyen deutet dies so, dass hier „einerseits die schulische Schaubühne des Rassismus, andererseits die kreative und widerständige Performanz“ (ebd.) einer jungen Person zu sehen ist, die von Rassismus betroffen ist und die ihre Widerständigkeit nutzt, um im Bildungssystem zu bestehen. Es wird dadurch kein anderes Schulsystem geschaffen, doch die Schule in ihren Routinen unterbrochen.

Jugendliche tragen in solchen Situationen ihre Geschichte, ihre Ressourcen und auch ihre Sprache an die Schulen zurück – was alles andere als ein Zufall ist, denn die Schule ist der Ort, an dem sie einen großen Teil ihrer Zeit verbringen und der für sie auch lebensweltlich über Jahre hinweg funktionieren soll.

Bei genauerem Hinschauen finden sich viele Stimmen von Menschen, die in der Schule rassistische Beschämung und Ausgrenzung erlebt haben und deren Weg durch das System kein gerader war oder ist (vgl. u. a. Bitig/Borst 2013). Und dennoch erkämpfen sie sich im Bildungssystem einen Weg mit Perspektive, zu der sie einen intergenerativen Auftrag haben: ‚Du sollst es einmal besser haben als wir‘. Dies geben viele Eltern, die migriert sind, ihren Kindern mit. Der Erwerb formeller Bildung gilt dabei als ein Synonym für sozialen Aufstieg – oft genug verbunden mit einem Bildungsoptimismus, dass die eigenen Kinder es schon schaffen werden. Bildungserfolgsgeschichten können dabei gerade dann ermutigen, wenn der Maßstab für „Erfolg“ das Wissen um und die Anerkennung von den existierenden rassistischen und ausgrenzenden Strukturen einschließt.

2.3 Erfolge gegen dominante Auffassungen

Wie bereits zu Beginn anhand eines empirischen Beispiels deutlich gemacht, sind bis heute Defizitwahrnehmungen von Rom:nja und Sinti:ze besonders einflussreich, die als rassifizierte und vergeschlechtlichte Positionen kaum mit Bildungsambitionen in Verbindung gebracht werden. Entgegen dieser dominierenden Annahmen beschreibt keine der von Elizabeta Jonuz und Jane Weiß im Rahmen ihrer Forschungsarbeit (2020) zu den Selbst- und Fremdkonstruktionen erfolgreicher Rom:nja und Sinti:ze interviewten Frauen in der eigenen Familie verfestigte geschlechtliche Rollenvorstellungen. Auch wenn es keine konkreten Bildungsideen für die Töchter gab, so erfuhren sie uneingeschränkte Unterstützung ihrer Bildungsmotivation und ihrer Bildungswege (vgl. Jonuz/Weiß 2020, S. 236).

Im Kontrast dazu stehen die „Normerwartungen der Gesellschaft“ (ebd., S. 203), die vor allem hinsichtlich der Geschlechterverhältnisse mit der rassifizierenden Diskriminierung korrelieren. Die Mechanismen der Diskriminierung wirken „am Schnittpunkt der Gleichzeitigkeit der gesellschaftsstrukturellen Differenzlinien von *class, race, gender*“ (ebd., S. 202, kursiv im Original). Diese Mechanismen „gelten für alle der von uns befragten Personen“, betonen die Autorinnen (ebd.). Dabei kommt eine Spezifik des Rassismus gegen Rom:nja und Sinti:ze zum Tragen, die ein „historisch tradiertes Expertentum der Gadje über alle Angelegenheiten von Roma und Sinti“ umfasst (Randjelović, zit. nach ebd., S. 211), was sich insbesondere im sozialen und im Bildungsbereich auswirkt, wenn Qualifikation und Professionalität qua zugeschriebener Ethnizität infrage gestellt und negiert werden (vgl. Mai 2020). Es zeigt sich deutlich, dass solche Mechanismen und absichtsvoll diskriminierende Handlungen erst durch die Unterbrechung des dominanten Sprechens über Andere bekämpft und abgebaut werden können.

Um das dominante Sprechen über die als defizitär eingeordneten Verhaltensweisen und Eigenschaften fremd gemachter Anderer zu unterbrechen, hat Gayatri Chakravorty Spivak im Kontext postkolonialer Theorie die berühmt gewordene und oft missverstandene Frage gestellt „Can the Subaltern speak?“ (vgl. Spivak 2020). Gemeint ist nicht, *ob* Unterdrückte, fremd Gemachte oder in prekären Verhältnissen von Armut und Ausbeutung Lebende *fähig* sind zu sprechen, sondern *ob die gesellschaftlichen Bedingungen* es ihnen erlauben, an Orten zu sprechen, an denen sie gehört werden. Spivak hat ihre Frage auf die postkoloniale Situation von Frauen in ländlichen Regionen Indiens bezogen, doch lässt sie sich auf diverse Kontexte anwenden, in denen ungleiche Macht- und Repräsentationsverhältnisse bestehen, die bewirken, dass Erfahrungen von Diskriminierung nicht so artikuliert werden können, dass sie auch gehört werden und Veränderungen bewirken. Vor dem Hintergrund der postkolonialen Frage nach dem Sprechen der Subalternen können Selbstzeugnisse zeigen, unter welchen Bedingungen und durch welche Barrieren der postkolonial-rassistischen Verhältnisse hindurch dieses Spre-

chen möglich wird und wie wenig es durchdringt, wenn ihm nicht zugehört wird. Das heißt, die Bedingungen des Gehörtwerdens sind zu verändern, und die Verantwortung dafür liegt bei jenen, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Positionen in der Lage sind, auf diese Bedingungen Einfluss zu nehmen – in der Bildungspolitik und in den Kontexten institutionalisierter Pädagogik (vgl. Perspektivwechsel. Nachholende Gerechtigkeit. Partizipation 2021, S. 224).

Community-basierte, empowernde außerschulische Bildungsorte stellen neben der *individuellen* Bedeutung auch alternative kollektive Orte des Lernens mit einer eigenen gewachsenen Legitimation dar. Insofern dabei intersektionale Bündnisse ermöglicht werden, wird so die Wirkmächtigkeit der dominanten Auf- und Abwertungsprozesse entlang vermeintlicher ‚Nationalitäten‘, wie wir sie zu Beginn im Kontext formalisierter Bildung in der Schule dargestellt haben, unterbrochen. Solche Lernorte stellen die alleinige Geltung formalisierter Bildung ebenso infrage wie die Sprecher:innenpositionen in Hinblick auf Bildungserfolgsgeschichten und die Maßstäbe, die in diesen angewendet werden. Unterschiedliche Ressourcen, Positioniertheiten und Lernräume gewinnen allmählich an Bedeutung und erfahren Anerkennung.⁴ Dieser Bedeutungs- und Anerkennungsgewinn hat wesentlich damit zu tun, dass nun auch im deutschsprachigen Kontext über institutionellen Alltagsrassismus gesprochen und rassistische Diskriminierungen als Gegenwartsprobleme anerkannt werden.⁵ Noch ist offen, wie sich diese Entwicklung auf den Lernort Schule auswirken wird.

Autobiografische Bildungserfolgserzählungen, in denen dominante Erfolgskriterien irritiert, ignoriert und verschoben werden, verschaffen sich zunehmend Gehör. Eine Aufgabe für Lehrpersonen könnte sein, Erfolgskriterien, die in den eigenen Erzählungen zur Geltung kommen, kritisch zu reflektieren, zu ergänzen und/oder durch einen Raum für die Selbst-Erzählungen derer zu ersetzen, die über Rassismus- und Marginalisierungserfahrungen verfügen. Hierzu können neben Schüler:innen genauso von Rassismus betroffene Lehrkräfte zählen. Es geht um Erzählungen, die mehr Schüler:innen Identifikationsmöglichkeiten bieten und eine kritische Auseinandersetzung mit der Relevanz von Bildung im

4 Eine einseitige Orientierung an formalisierter schulischer Bildung ist in bestimmten Bereichen kaum noch denkbar. Ein Beispiel dafür ist, dass Stellenbeschreibungen im Sozialen Bereich zunehmend nicht mehr ausschließlich einen bestimmten Bildungsabschluss voraussetzen, sondern den Zusatz „oder vergleichbare Qualifikationen“ erhalten. Ebenso werden Mehrsprachigkeit, rassistuskritisches Wissen und eigene Marginalisierungserfahrungen zunehmend als Ressourcen anerkannt und explizit benannt.

5 Vgl. Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa) – Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM): Rassistische Realitäten: wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander? Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa), DeZIM: Berlin 2022.

Hinblick auf berufliche Perspektiven und zukünftige soziale Positionen möglich machen.

Literatur

- Astleithner, Franz/Vogl, Susanne/Parzer, Michael (2021): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migration und Bildungsaspirationen. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 46, S. 233–256.
- Benzel, Susanne/Uhlendorf, Niels (2022): Upward Social Mobility through Education in German-Iranian Biographies. A Psychosocial Perspective on Intergenerational Dynamics during Adolescence, Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISO). In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung 3, H. 1, S. 1–15.
- Bitis, Songül/Borst, Nina (2013): Un_mögliche Bildung: Kritische Stimmen und verschränkte Perspektiven auf Bildungsun_gleichheiten. Münster: Unrast Verlag.
- El-Mafaalani, Aladin/Jording, Judith/Massumi, Mona (2021): Bildung und Flucht. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Kemper, Thomas (2020): Bildungsteilhabe neu migrierter Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen: Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2, 40. S. 133–151.
- Gaspard, Hanna/Trautwein, Ulrich/Hasselhorn Marcus (2019): Diagnostik und Förderung von Motivation und Volition. Göttingen: Hogrefe.
- hooks, bell (1994): Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. New York/London: Routledge.
- Jonuz, Elizabeta/Weiß, Jane (2020): (Un-)sichtbare Erfolge. Bildungswege von Romnja und Sintize in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Jording, Judith (2022): Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule. Bielefeld: transcript.
- Knappik, Magdalena/Ayten, Asli Can (2020): Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer VS. S. 233–265.
- Lierke, Lydia/Massochua, Jessica/Zimmermann, Cynthia (2020): Osss of Color. Vom Erzählen (post-)migrantischer Geschichten. In: Lierke, Lydia/Perinelli, Massimo (Hrsg.): Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive. Berlin: verbrecher verlag, S. 451–468.
- Mai, Hanna (2020): Pädagog*innen of Color: Professionalität im Kontext rassistischer Normalität. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Massumi, Mona (2019): Migration im Schulalter Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher. Berlin: Peter Lang.
- Maffei, Stefania (2013): Der gebildete Habitus. Naturalisierungen von sozialen Differenzen in Bildungsinstitutionen. In: Songül Bitis/Nina Borst (Hrsg.): Un_mögliche Bildung. Köln: Universitäts- und Stadtbibliothek. S. 73–77.
- Messerschmidt, Astrid (2022): Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*ze im Bildungssystem. In: IDA Überblick Nr. 2/2022, S. 3–6.
- Nguyen, Toan Quoc (2013): ‚Was heißt denn hier Bildung?‘ – Eine PoC-Empowerment-Perspektive auf Schule anhand des ‚Community Cultural Wealth‘-Konzepts, Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Empowerment, MID-Dossier. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, S. 53–65.

- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (Hrsg.) (2021): Perspektivwechsel. Nachholende Gerechtigkeit. Partizipation. Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus, im Auftrag des Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat: Berlin.
- Schnitzer, Katja (2020): Mehrsprachigkeit als Ressource: zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I. Münster: Waxmann Verlag.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia & Kant.
- Raitzel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg (2009): Einführung in die Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- RomnoKher-Studie (2021): Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland Mannheim. Daniel Strauß (Hrsg.). mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/2021_RomnoKher_Ungleiche_Teilhabe.pdf (Abfrage: 19.06.2023).
- Torotcoi, Simona/Pecak, Marko (2019): Path to Higher Education: Combating Antigypsyism by Building Roma Students' Aspirations and Resilience. In: Gómez, Ismael Cortés/End, Markus (Hrsg.): Dimensions of Antigypsyism in Europe, veröffentlicht vom European Network Against Racism eisbl (ENAR) und dem Zentral Deutscher Sinti und Roma. S. 301–321. https://www.enar-eu.org/wp-content/uploads/20116_book_roma_final.pdf (Abfrage: 19.06.2023).
- Wienand, Carmen Yong-Ae (2022): Die Herstellung einer Begabungskultur in der Kindheit: Eine ethnographische Studie in der Grundschule. Wiesbaden: Springer.