

Burhan Aygün, Pia Bühler, Rhea Daraboš,  
Samira Eissa, Ina Hagen-Jeske,  
Isabella Helmi Hans, Merve Arife Kanbur,  
Fabienne Molela Moukara, Sharon Ogiemwonyi

# RassisMuss MachtKritisch

Interdisziplinäre Perspektiven  
auf Rassismusforschung in  
Augsburg

Um aus dieser Publikation zu zitieren, verwenden Sie bitte diesen DOI Link:  
<https://doi.org/10.22602/IQ.9783745870848>

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:384-opus4-1067818>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet  
über [dnb.dnb.de](https://dnb.dnb.de) abrufbar.



[PubliQation](#) – Wissenschaft veröffentlichen

Ein Imprint der Books on Demand GmbH,  
In de Tarpen 42, 22848 Norderstedt

© 2023 Ina Hagen-Jeske  
Buchsatz, Umschlagdesign, Herstellung und Verlag:  
BoD – [Books on Demand GmbH](#),  
In de Tarpen 42, 22848 Norderstedt

Abbildung Cover: Street Art in Paris, 2023 (unbekannte\*r Künstler\*in).  
Quelle: Ina Hagen-Jeske.

ISBN 978-3-7458-7084-8

# INHALT

---

VORWORT .....	7
<i>Ina Hagen-Jeske</i>	
INKLUSION ALS MENSCHENRECHT .....	13
Ein rassismuskritisches Plädoyer	
<i>Isabella Helmi Hans</i>	
ÜBERWINDEN, WAS KLEIN HÄLT .....	29
Rassismuskritik und Empowerment als Widerstandsformen gegen Rassismus	
<i>Sharon Ogiemwonyi</i>	
ALLES ANDERS? .....	49
Der Umgang mit rassifizierenden Differenzen in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft	
<i>Merve Arife Kanbur</i>	
RASSISMUS IM BILDUNGSSYSTEM .....	67
Die schulische Verantwortung im Kampf gegen Rassismus	
<i>Fabienne Molela Moukara</i>	
HANDICAPS DES DEUTSCHEN BILDUNGSSYSTEMS .....	89
<i>Burhan Aygün</i>	
MIKRO-AGGRESSIONEN .....	105
Zur Bedeutung subtiler Rassismen	
<i>Samira Eissa</i>	
WUT IN AUGSBURG .....	121
Rassismus-Abwehr in Leser*innenbriefen zur Umbenennungsdebatte über das Hotel Maximilian's	
<i>Rhea Darabos</i>	

DAS SCHWEIGEN DER MEHRHEIT . . . . .	143
Eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit dem <i>Weißsein</i> <i>Pia Bühler</i>	
GLOSSAR . . . . .	157
LITERATURVERZEICHNIS . . . . .	165
AUTOR*INNENVERZEICHNIS . . . . .	169

# ALLES ANDERS?

---

## DER UMGANG MIT RASSIFIZIERENDEN DIFFERENZEN IN DER DEUTSCHSPRACHIGEN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT<sup>5</sup>

*Merve Arife Kanbur*

2009 kritisierte die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz das begrenzte Verständnis von Rassismus in Deutschland (vgl. Linnemann, Mecheril, Nikolenko 2013, S. 10). Demnach wird Rassismus in Deutschland grundsätzlich mit nationalsozialistischen oder rechtsextremen Ideologien im Allgemeinen in Verbindung gebracht (vgl. ebd.). Diese Ideologien wurden nach dem zweiten Weltkrieg für überwunden gehalten oder lediglich als Randerscheinung rechtsextremer Kreise eingeschätzt (vgl. Attia, Keskinkilic 2017, S. 117). Doch die Wirkungsmacht von Rassismus hat nach 1945 nicht aufgehört zu existieren und ist nicht nur unter Rechts-extremen zu finden. Sie reicht tief bis in die heutige Gesellschaft und wirkt auf verschiedenen Ebenen (vgl. ebd., S. 117).

Auch die Erziehungswissenschaft ist nicht frei von rassistischem Einfluss (vgl. Castro Varela, Mecheril 2010, S. 7). Dabei stellt sich die Frage, wie mit rassifizierenden Differenzen<sup>6</sup> umgegangen wird und wie sich in diesem Zusammenhang der rassistuskritische Blick in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft entwickelt hat. Um dies zu beantworten, wird der Mechanismus des Otherings verdeutlicht. Der erziehungswissenschaftliche Blick auf Differenzen wird anhand der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik aufgezeigt. Dabei werden deren rassistische Muster herausgearbeitet. Aus diesen wird die Notwendigkeit einer Rassismuskritik sichtbar. In diesem Zusammenhang wird auf das Trilemma der Inklusion

---

5 Dieser Aufsatz fasst Teilergebnisse meiner gleichnamigen Bachelorarbeit zusammen, eingereicht im Dezember 2021 an der Universität Augsburg.

6 Differenzen dieser Art werden durch Rassismus konstruiert. Durch den Prozess der Rassifizierung werden bestimmte (Menschen-)Gruppen als anders markiert, was auch als Otheringprozess bezeichnet wird (vgl. Mecheril, Melter 2010, S. 156).

von Mai-Anh Boger eingegangen, welches die Sensibilität der Thematik aufgreift. Ziel ist es, die zögerliche Entwicklung hin zu einem rassistisch-kritischen Umgang mit Differenzen aufzuzeigen und deutlich zu machen, dass diese Entwicklung nicht abgeschlossen ist.

Im Folgenden wird auf eine diskriminierungssensible und gendgerechte Sprache geachtet und dem aktuellen Diskurs entsprechend formuliert. Infolgedessen werden soziale und gesellschaftliche Konstrukte durch kursive Schreibweise gekennzeichnet, um deren Konstruktionsprozesse sichtbar zu machen.

## DIFFERENZEN

Differenzen durchziehen das alltägliche Leben (vgl. Merl, Mohseni, Mai 2018, S. 1). Sie sind von großer Wichtigkeit, da sie Bedeutung zuschreiben (vgl. ebd., S. 4). Die soziale Identität eines Menschen bildet sich vor allem über Differenzen in Form von Abgrenzungen und Zugehörigkeiten (vgl. Landhäuser 2013, S. 164). Dies geht aber auch mit einer gewissen Gefahr einher (vgl. Merl, Mohseni, Mai 2018, S. 4). Differenzen entstehen demnach durch den unmittelbaren Vergleich zu etwas konstruierten *Anderem*. Differenzen werden so nicht als zwei unterschiedliche Merkmale X und Y verstanden, sondern als X und Nicht-X. Dadurch entstehen Hierarchien und Gewichtungen: Die eine Seite wird dann als Norm, die andere wiederum als Abweichung konstruiert. Diese Hierarchisierungen können wiederum eingesetzt werden, um soziale Ungleichheiten und Diskriminierung zu rechtfertigen. Dies findet sich unter anderem im Rassismus. Differenzierungen müssen dabei nicht zwingend rassistisch sein, können aber dafür instrumentalisiert werden, soziale Ungerechtigkeiten und Diskriminierung zu rechtfertigen (vgl. ebd., S. 1).

## OTHERING

Zentrale Mechanismen von Rassismus sind solche, die Differenzen herstellen und hierarchisieren (vgl. Riegel 2016, S. 34). Othering als Begrifflichkeit beschreibt diesen Rassifizierungsprozess (vgl. Riegel 2016, S. 52). Es ist als die gewaltvolle Einteilung der Menschen in die Kategorien: *Nicht-Fremd* und *Fremd*, beziehungsweise *Wir* und die *Anderen* zu verstehen (vgl. ebd., S. 36f.). Die Differenzierung der Menschen erfolgt über kulturelle Unterscheidungen, über Nationalitäten oder die Einteilung in Ethnien (vgl. Scharathow 2017, S. 108). Das *Wir* meint dabei *weiße* Menschen, während nicht-*weiße* Menschen die *Anderen* darstellen (vgl. Melter 2018, S. 180). Diese Einteilung erfolgt durch die Konstruktion zweier vermeintlich gegensätzlicher Differenzen (vgl. Riegel 2016, S. 36f.). Wird die Kategorie des *Wir* beispielsweise als groß definiert, sind die *Anderen* klein (vgl. ebd., S. 35). Diese Gegensätze werden auch unterschiedlich bewertet: Die Eigenschaften des *Wir* werden ausschließlich positiv, die Merkmale der *Anderen* negativ konstruiert (vgl. Riegel 2016, S. 35). Künstlich wird eine vermeintliche Kluft erzeugt, sodass der Eindruck entsteht, dass die Differenzen nicht überwunden werden können (vgl. ebd., S. 53).

Durch alltägliche Differenzziehungen von Menschen ist Othering tief in der Gesellschaft verankert (vgl. Othering 2016, S. 37). Durch das ständige Wiederholen von Differenzen wird Othering immer wieder neu sozial hergestellt und als geteiltes Wissen der Gesellschaft gespeichert (vgl. ebd., S. 54-59). Dieser Prozess kann dabei bewusst oder unbewusst passieren, hat aber die gleiche gewaltvolle Wirkung (vgl. Riegel 2016, S. 55). Dadurch werden Machtverhältnisse reproduziert und weiterhin bestärkt. Die Herrschaft der einen Gruppe über die *Anderen* wird demnach durch die Festschreibung von Differenzen legitimiert (vgl. Riegel 2016, S. 52-59).

## DIFFERENZEN IN DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Auch in der Erziehungswissenschaft sind Differenzen ein bedeutender Forschungsgegenstand (vgl. Diehm, Kuhn, Machold 2017, S. 1ff.). Die Auseinandersetzung mit Differenzen hängt mit grundlegenden Begriffen, wie der

Heterogenität, der sozialen Ungleichheit oder der Inklusion, zusammen (vgl. Bohl, Budde, Rieger-Ladich 2017, S. 7). Dieser Umgang hat besonders in den 1990er Jahren durch Migrationsbewegungen, vielfältige Lebensformen und internationale Vergleichsstudien wie PISA (vgl. Koller 2014, S. 13), welche Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg nachweisen konnten, Aufschwung erfahren (vgl. Mecheril, Plößer 2009, S. 1, vgl. Wimmer 2014, S. 222). Dabei werden Differenzen verschiedener Art aufgegriffen: Ethnie, Nationalität, Kultur, Gender oder Gesundheit (vgl. Lutz, Wenning 2001, S. 11), wodurch sich verschiedene Teildisziplinen ausbildeten (vgl. Walgenbach 2017, S. 7). Der Umgang mit Differenzen und ihren Differenzierungsmechanismen gestaltet sich demnach vielfältig (vgl. Mecheril, Plößer 2009, S. 194). Dabei durchlebt die Erziehungswissenschaft Entwicklungen und Veränderungen. Dies wird im Folgenden deutlich.

## SPANNUNGSFELD: ANERKENNUNG – REPRODUKTION

Im Umgang mit Differenzen ist Sensibilität gefragt, denn sowohl die Anerkennung als auch die Aberkennung dieser bringt Herausforderungen mit sich. Die Aberkennung von Differenzen beziehungsweise das Ausblenden dieser verstärkt die vorherrschenden Machtverhältnisse (vgl. Mecheril, Plößer 2009, S. 4). Im Falle solch einer Vernachlässigung wird nämlich übergangen, dass verschiedene Personen verschiedene Ausgangsbedingungen haben, wodurch wiederum nur privilegierte Personengruppen eine Chance auf gesellschaftliche Teilhabe haben (vgl. Mecheril, Plößer 2009, S. 3). Dieses grundlegende Problem liegt unter anderem dem deutschen Bildungssystem zu Grunde (vgl. ebd.). Hier soll es darum gehen, dass in Schulen Kinder und Jugendliche anhand desselben Maßstabes gemessen werden, wobei aber nicht berücksichtigt wird, dass verschiedene Schüler\*innen aufgrund von Privilegien oder Benachteiligung unterschiedliche Voraussetzungen haben, um die Erwartungen der Schule an sie zu erfüllen. Somit ist das Ziel der Schule einer Chancengleichheit gerecht zu werden nicht erreicht (vgl. ebd.). Folglich werden Herausforderungen und Ungerechtigkeiten rassifizierter und benachteiligter Menschen übersehen, wenn ihre Differenzen nicht beachtet werden (vgl. Broden 2017, S. 829f.).



Die Anerkennung von Differenzen dagegen sorgt dafür, dass die Lebenswelten rassifizierter Menschen gesehen werden (vgl. Broden 2017, S. 828). Durch die explizite Thematisierung können Rechte und gesellschaftliche Teilhabe überhaupt erst eingefordert werden (vgl. ebd.). Dieser Umgang ermöglicht rassistische und hierarchisierende Machtstrukturen im Allgemeinen in den Blick zu nehmen (vgl. Mohseni 2020, S. 152). Doch auch dies ist nicht unproblematisch. Mit der Anerkennung werden Differenzen reproduziert und Otheringprozesse können sich verfestigen (vgl. Mecheril, Plößer 2009, S. 5).

Der Umgang mit Differenzen weist somit Dilemmata auf, die zum jetzigen Forschungsstand nicht überwunden werden können (vgl. Mecheril, Plößer 2009, S. 10). In Anbetracht dessen stellt sich nicht nur die Frage, ob Differenzen anerkannt werden oder nicht, sondern wann Differenzkategorien für den jeweiligen Kontext relevant sind und wann sie rassistische Strukturen reproduzieren (vgl. Merl, Mohseni, Mai 2018, S. 4). Durch diese Überlegungen kann der Rassismuskritische Blick geschärft werden, was im Folgenden beispielhaft aufgezeigt wird.

## PROBLEME DER AUSLÄNDERPÄDAGOGIK

Die Ausländerpädagogik entwickelte sich Anfang der 1970er Jahre, als die Gastarbeiter\*innen ihre Familien und Kinder nach Deutschland holten (vgl. Nohl 2014, S. 22). Durch ihre schulpflichtigen Kinder entstand eine vielfältige Schullandschaft, welche als Bedrohung der bestehenden Schulordnung gesehen wurde (vgl. Nohl 2014, S. 22).

Der Ausländerpädagogik dieser Zeit lag die Auffassung zu Grunde, dass nicht-deutsche/ausländische Kulturen als Abweichung zu der deutschen Kultur gelten und somit Defizite aufweisen würden (vgl. Nohl 2014, S. 66). Der *anderen* Kultur wurde im Rahmen der Ausländerpädagogik nicht wertschätzend gegenübergetreten (vgl. Allemann-Ghionda 2009, S. 425). Sie wurden als minderwertig betrachtet (vgl. Nohl 2014, S. 34). Es wurde nach Nationalität, Sprache und Kultur differenziert (vgl. Brandstetter 2020, S. 52). Die Ausländerpädagogik ging dabei von in sich geschlossenen Kulturräumen aus und ignoriert transkulturelle Austauschprozesse:

Die deutsche Kultur stellte dabei die zu erreichende Norm dar, während *andere* Kulturen als defizitäre Abweichung galten (vgl. Brandstetter 2020, S. 52). Schlussfolgernd wurde „die christliche, *weiße*, deutsche Kultur“ als überlegen konstruiert, während alle *anderen* Kulturen herabgesetzt wurden (vgl. Nohl 2014, S. 17). Hierbei findet Othering statt: Personen werden in Kategorien des *Wir* und die *Anderen* eingeteilt (vgl. Georgi, Keküllüoglu 2018, S. 41). Sie werden als *Andere* inszeniert und als *Fremde* konstruiert (vgl. Mohseni 2020, S. 247). Die deutsche Norm wird dabei, ohne zu hinterfragen, als allgemeingültig angenommen (vgl. Castro Varela, Mecheril 2010, S. 48). *Andere* Lebensformen werden in ihrer Legitimität nicht anerkannt (vgl. Mecheril, Polat 2019, S. 53).

Durch diese Defizitorientierung entstand die Überzeugung, dass ausländische Kinder Hilfe benötigen würden, um sich der deutschen Norm anzupassen (vgl. Nohl 2014, S. 17). Die Ausländerpädagogik machte es sich so zur Aufgabe, die vermeintlichen Defizite zu überwinden (vgl. ebd.). Reagiert wurde mit einer Pädagogik der Assimilation (vgl. Nohl 2014, S. 66), in der Hoffnung, dass die gewohnte gesellschaftliche Ordnung in Form einer einheitlich homogenen deutschen Kultur aufrechterhalten bleibt (vgl. ebd., S. 34).

Aus dem Umgang mit rassifizierenden Differenzen der Ausländerpädagogik gehen somit Integrationskonzepte hervor (vgl. Allemann-Ghionda 2009, S. 425). Auch heute noch ist der umstrittene Integrationsgedanke zentral in Themen rund um Migration und Vielfalt (vgl. Nohl 2014, S. 41). Integration wird hierbei verstanden als eine gänzliche Anpassung an die *weiße*, deutsche Kultur (vgl. Georgi, Keküllüoglu 2018, S. 41). Je nachdem welcher Gruppe eine Person angehört, muss diese sich entweder aktiv bemühen dazuzugehören oder kann sich entspannt zurücklehnen (vgl. Tervooren 2001, S. 206). Die als defizitär gebrandmarkten Personen müssen sich so permanent unter Beweis stellen, um sich einen Platz in der Gesellschaft sichern zu können (vgl. Mohseni 2020, S. 247). Sie sind einem Integrationsdruck ausgeliefert. Der Gedanke der Integration meint folglich, dass *Andere* erst durch die vollständige Anpassung an die deutsche Norm vollwertige Mitglieder einer Gesellschaft sind (vgl. Mohseni 2020, S. 247). Somit wird der Fokus nicht auf die rassistische Praxis im Umgang mit *anderen* Kulturen gelegt, sondern auf die Integrationsfähigkeit der von

Othering betroffenen Individuen (vgl. Georgi, Keküllüoglu 2018, S. 42). Rassistische Strukturen werden ausgeblendet (vgl. ebd.).

Die Ausländerpädagogik wies somit einen defizitorientierten und rassistischen Blick auf. Dieser Blick auf Differenzen schärft sich im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik.

## PROBLEME DER INTERKULTURELLEN PÄDAGOGIK

Die Interkulturelle Pädagogik als erziehungswissenschaftliche Richtung entwickelte sich aus der Kritik der Ausländerpädagogik und etablierte sich Ende der 1970er Jahre (vgl. Allemann-Ghionda 2009, S. 424f.). Darin wird der Blick auf Differenzen geweitet. Diese werden nicht mehr als Defizit, sondern als Ressource betrachtet (vgl. Krüger-Potratz 2018, S. 187). Die kulturelle Dimension wird explizit betrachtet und grundsätzlich als gleichwertig zur deutschen Kultur anerkannt (vgl. Nohl 2014, S. 47). Die Idee der Anerkennung ist die eines sensibleren und bedachteren Umgangs mit Differenzen (vgl. Allemann-Ghionda 2009, S. 424).

Doch auch hier finden sich Problematiken. Vor allem stößt der zugrunde liegende Kulturbegriff auf große Kritik (vgl. Krüger-Potratz 2018, S. 188). Dieser geht mit einem statischen, homogenisierenden Verständnis von Kultur einher (vgl. Bergold-Caldwell, Georg 2018, S. 78). Individuelle Differenzen der Subjekte werden auf den Kulturaspekt zurückgeführt und Subjekte in ihrer Vielfaltigkeit reduziert (vgl. Broden 2017, S. 829). Rassifizierte Personen werden demnach essentialisiert und als determinierte Objekte ihrer Kultur wahrgenommen (vgl. Grutzpalk 2013, S. 267). Subjekte werden durch einen kulturrassistischen Blick wahrgenommen (vgl. Mecheril, Melter 2010, S. 153). Auch die Positionierung der Interkulturellen Pädagogik als Weiterentwicklung und Verbesserung der Ausländerpädagogik wird mit der Begründung kritisiert, dass sich das negative Vorzeichen der Kultur lediglich zu einem positiven gewandelt hat (vgl. Mohseni 2020, S. 152). Othering-Effekte bleiben weiterhin bestehen und Machtverhältnisse werden weiterhin reproduziert (vgl. ebd. Mecheril, Melter 2010, S. 163). So definiert die *weiße* Mehrheitsgesellschaft, was als Kultur zu verstehen ist, wer Objekt und wer Subjekt ist (vgl. ebd., S. 165f.). Bewertet werden *andere*

Kulturen mit dem Maßstab der *weißen* Norm (vgl. Scharathow 2017, S. 217.). Durch diese Normierung werden auch hier Kulturen als über- oder unterlegen konstruiert (vgl. Scharathow 2017, S. 216f.). Aus dieser Handhabung heraus entwickeln sich wiederum pädagogische Ansätze für die Praxis, denen rassistische Diskriminierung zu Grunde liegt. Rassismus wird in diesem Kontext aber kaum reflektiert (vgl. Mohseni 2020, S. 9). Die Fokussierung auf Kulturen blendet strukturellen Rassismus aus (vgl. Yildiz, Khan-Svik 2011, S. 27). Die Vorgehensweise der kulturellen Anerkennung ist somit als naiv zu verstehen (vgl. Diehm, Kuhn, Machold 2017, S. 4).

## RASSISMUSKRITISCHE PERSPEKTIVEN

Angesichts der Tatsache rassistischer Strukturen in der Erziehungswissenschaft gilt es, diese kritisch zu betrachten und herauszuarbeiten (vgl. Diehm, Kuhn, Machold 2017, S. 4). Hervorgegangen sind rassismuskritische Ansätze erst aus der Kritik der Rassifizierungsprozesse der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Mohseni 2020, S. 153). Die Notwendigkeit einer rassismuskritischer Erziehungswissenschaft liegt somit in den rassistischen Strukturen innerhalb der Pädagogik begründet (vgl. Mecheril 2004, S. 200). Rassismus als Forschungsgegenstand etabliert sich in der Erziehungswissenschaft zögerlich und findet erst ab den 1990er Jahren Eingang (vgl. Mecheril, Melter 2010, S. 164). Auch stoßen soziale Bewegungen die Auseinandersetzung mit Rassismus an (vgl. Mecheril, Flößer 2009, S. 1), indem Druck ausgeübt und Bewusstsein geschaffen wird (vgl. Scherr 2012, S. 36). So werden Forderungen laut für einen Paradigmenwechsel, der die rassistischen Machtstrukturen in der Erziehungswissenschaft erkennt und aufbricht (vgl. Mohseni 2020, S. 245). Dabei ergibt sich die Frage, wie eine von rassistischen Mustern durchzogene Wissenschaft und Gesellschaft gestaltet werden kann, sodass sie diesen nicht völlig ausgeliefert ist (vgl. Mecheril, Polat 2019, S. 56). Es müssen Ansätze entstehen, die den Weg dafür ebnen, das ethnozentrische *Wir* in ein inklusives *Wir* zu überführen (vgl. Caixeta, Guthmann, Melter, Salgado 2019, S. 11). Dabei soll ein diskriminierungssensibler Umgang mit Differenzen geübt werden (vgl. Mecheril, Plößer 2009, S. 10). Bis heute wird aber Rassismuskritik

nur punktuell aufgegriffen (vgl. Mecheril, Melter 2010, S. 169). Auch diesbezügliche empirische Forschung ist kaum gegeben (vgl. ebd.).

Rassismuskritik wird verstanden als eine kritische Haltung gegenüber Rassismus und dessen Wirkungsmechanismen (vgl. Mecheril, Melter 2010, S. 172). Sie ist getragen von der Überzeugung, dass eine Auseinandersetzung mit rassistischen Strukturen notwendig und sinnvoll ist (vgl. Mecheril, Meter 2009, S. 10). Diese Auseinandersetzung muss stetig reflektiert werden (vgl. Mecheril, Melter 2010, S. 172). Ziel der Rassismuskritik ist rassistische Strukturen zu erkennen und zu verändern (vgl. ebd.). Dabei sollen alternative Handhabungsmuster herausgearbeitet und weiterentwickelt werden (vgl. ebd.).

Teil dieser Dekonstruktion sind postkoloniale Perspektiven. Auch diese sind in der Erziehungswissenschaft noch ungenügend bearbeitet (vgl. Mecheril, Plößer 2009, S. 6). Postkoloniale Perspektiven beschreiben intellektuelle Strömungen, die die Effekte des Kolonialismus bis in die heutige Zeit untersuchen und dessen Fortbestehen durch Rassismus aufzeigen (vgl. Winkel 2019, S. 1). Hierbei werden andauernde Dominanz- und Machtverhältnisse in den Blick genommen (vgl. ebd.). Diese rassistischen Muster zeigen sich in der Basis vor allem in heutigen Otheringprozessen, welche wiederum Gewalt und Unterdrückung hervorbringen (vgl. ebd.). Postkoloniale Theorien sind folglich für den Umgang mit Differenzen von großer Bedeutung (vgl. Riegel 2016, S. 33).

Der intellektuelle Widerstand der postkolonialen Theorien betrachtet insbesondere die Produktion von Wissen durch einen rassismuskritischen Blick (vgl. Purtschert 2017). Hierbei werden rassistisch-koloniale Strukturen innerhalb der Wissenschaften untersucht (vgl. ebd.). Entgegen der Behauptung einer vollkommen objektiven Wissenschaft, decken postkoloniale Theorien rassistische Strukturen auf (vgl. Mohseni 2020, S. 48). So wird deutlich, dass vermeintliche Neutralität in Wissen und Wissenschaft durch Rassismus und subjektive, unbewusste und unreflektierte Vorannahmen beeinflusst wird (vgl. Mai, Merl, Mohseni 2018, S. 22). Ein klassisches Beispiel hierfür ist die Rassentheorie des 19. Jahrhunderts, welche erst durch die Forschung der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen ihre Legitimation gewann (vgl. Mohseni 2020, S. 50). In diesem Sinne ist eine Objektivität auch in der wissenschaftlichen Forschung nicht

hundertprozentig gegeben und die Produktion von Wissen und Wissenschaft muss kritisch reflektiert werden (vgl. Mohseni 2020, S. 58).

Eine Erziehungswissenschaft, die sich im Licht eines gesellschaftspolitischen Auftrages sieht, der Gleichberechtigung und den Abbau sozialer Ungleichheit zum Ziel hat, muss zwingend eine rassismuskritische und postkoloniale Perspektive einnehmen (vgl. Auma 2019, S. 43). Eine passive Haltung hingegen würde rassistischen Wirkungsmuster aktiv aufrechterhalten (vgl. Alexopoulou 2018).

## TRILEMMA DER INKLUSION

Um Inklusion konsequent praktizieren zu können, muss sich der rassismuskritische Blick kontinuierlich schärfen und weiterentwickeln. Jene Reflexion kommt im Ansatz der trilemmatischen Inklusion der Erziehungswissenschaftlerin Mai-Anh Boger (2017) zum Ausdruck. Dieser vereint verschiedene theoretische Zugänge aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen (vgl. ebd.).

Inklusion kann laut Boger (2017) durch Empowerment, Normalisierung oder Dekonstruktion gewährleistet werden. Dabei können immer nur zwei von den drei möglichen Thesen zutreffen (vgl. Boger 2017). Sind zwei dieser Thesen gegeben, ist Inklusion möglich. Alle drei Thesen können nicht gleichzeitig existieren (vgl. ebd.). Folgendes Schema zeigt das Trilemma darstellerisch auf.



Abb. 1: Schema des Trilemmas der Inklusion; Quelle: Boger 2017

Empowerment beschreibt die Selbstermächtigung benachteiligter Gruppen durch gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Boger 2017). Sie erkämpfen sich ein Recht auf Normalität, indem sie auf ihre Differenzen aufmerksam machen. Der Fokus liegt darauf, die Erfahrungen Betroffener sichtbar zu machen und Gerechtigkeit einzufordern. Gleichzeitig werden damit aber auch die Kategorien der *Anderen* reproduziert. Somit trifft Empowerment auf Normalisierung und schließt den Punkt der Dekonstruktion aus. Dies ist im Schema herauszulesen durch die Formel: „EN à non-D“ (ebd.).

Die Inklusion als Dekonstruktion steht der Auffassung von Normalität kritisch gegenüber. Die ablehnende und verweigernde Haltung gegenüber einer konstruierten Normalität wirkt sich empowernd aus, da der Anspruch auf Normalität damit einhergeht, die Lebensrealität diskriminierter Personen nicht anzuerkennen. So wird Normalität dekonstruiert und ausgeschlossen, wodurch Empowerment gelingt: „DE à non-N“ (Boger 2017). Der Fokus dieser Prämisse liegt darauf, die Normalitätsvorstellung und Fremdzuschreibungen aufzubrechen, wodurch sich Identitäten vervielfältigen (vgl. ebd.). Betroffene haben so den Anspruch darauf widerständig anders zu sein, ohne Druck sich an eine Normalität anpassen zu müssen (vgl. Boger 2017).

Inklusion als Normalität meint, diese so zu hinterfragen, dass Fremdzuschreibungen nicht als eine Abweichung von Normalität gesehen werden. Betroffene Personen haben so das Recht, nicht von Othering betroffen sein zu müssen. Die binäre Einteilung von Norm und Abweichung wird so aufgelöst, wodurch Normalität in einen Transnormalismus übergeht (vgl. ebd.). Ausgedrückt wird dies durch die Formel „ND à non-E“ (Boger 2017). Differenzen werden hierbei nicht als solche explizit zum Thema gemacht, wodurch ein Empowerment ausbleibt, da dadurch keine Rechte eingefordert werden können. Inklusion durch Normalisierung ermöglicht so eine gesellschaftliche Teilhabe, indem die *Andersheit* nicht als Abweichung wahrgenommen und dekonstruiert wird (vgl. Boger 2017).

Alle drei Sätze des Trilemmas sind gleichermaßen berechtigt (vgl. ebd.). Das Spannungsverhältnis ist auszuhalten und daraus ist Kreativität zu schöpfen (vgl. ebd.). Es gilt den jeweiligen Bildungskontext auf die Eignung der Prämissen abzuwägen und situationsbezogen immer wieder neu auszuhandeln (vgl. ebd.).

## FAZIT

Differenzen sind in ihrer Bedeutung ambivalent. Zum einen sind sie zur Ausbildung einer sozialen Identität wichtig, zum anderen können sie in hierarchischen Strukturen münden. Dies zeigt sich unter anderem im Othering. Othering stellt das Fundament zur Konstruktion der Unterscheidung von Differenzen dar. Es ist als rassistischer Prozess zu verstehen, durch den Menschen aufgrund ihrer Differenzen zu Fremden gemacht werden. Dieser Prozess läuft entlang der Zuordnung vermeintlich kultureller, nationaler oder ethnischer Gegensätze. Othering ist dabei überaus wirkmächtig, zumal diese Zuschreibungen von *Andersheit* im Alltag ständig konstruiert werden und Betroffene diesen ständig ausgesetzt sind.

Auch in der Erziehungswissenschaft sind Differenzen jeglicher Art ein wichtiger Forschungsgegenstand. Es bilden sich eine Vielzahl an Theorien und Ansätzen heraus. Insbesondere ab den 1990er Jahren hat sich die Erziehungswissenschaft vermehrt dem Umgang mit Differenzen gewidmet. Dieser ist von Herausforderungen gekennzeichnet. Die Aberkennung von Differenzen macht bestehende Machtverhältnisse, Benachteiligungen und soziale Ungleichheit unsichtbar. Die Anerkennung von Differenzen ermöglicht zwar den Anspruch auf gesellschaftliche Teilhabe, reproduziert aber wiederum Differenzkategorien und Othering.

Die Erziehungswissenschaft weist inhärente, rassistische Momente auf. Der erziehungswissenschaftliche Blick wandelt sich von der Defizitorientierung der Ausländerpädagogik über den differenzorientierten Blick der Interkulturellen Pädagogik hin zu einem postkolonialen, rassismuskritischen Blick. Doch ist diese Entwicklung nicht abgeschlossen. Rassismuskritische und postkoloniale Perspektive sind in der Erziehungswissenschaft nur punktuell vertreten. Auch müssen Differenzen ständig reflektiert werden, wie das Trilemma der Inklusion von Boger (2017) aufzeigt.

Der vorliegende Beitrag macht deutlich, dass ein geeigneter Umgang mit rassifizierenden Differenzen nur dann möglich ist, wenn Rassismuskritik zentraler Bestandteil sowohl in der Forschung als auch in der Praxis ist. Für die praktische Umsetzung sind folgende Empfehlungen zu beachten: Es gilt das Rassismusverständnis zu überdenken. Dieses darf nicht, wie eingangs erklärt, begrenzt werden, sondern muss in der Mitte



der Gesellschaft gesehen werden. In diesem Zusammenhang ist auch die eigene Verstrickung in rassistische Verhältnisse anzuerkennen und sich seiner/ihrer Privilegien bewusst zu werden. Damit einhergehend ist Rassismus in der Erziehungswissenschaft nicht als Randthema oder als Zusatz zu behandeln, sondern in der Allgemeinen Pädagogik als Querschnittsthema zu verorten. Eine explizite empirische Rassismusforschung ist zu etablieren. Auch postkoloniale Ansätze sind in den Wissenschaften zu verankern. Insgesamt muss die Wissensproduktion kritisch betrachtet und hinterfragt werden.

Im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Umgang mit Differenzen ist eine intersektionale Perspektive zu beachten und die Festgefahrenheit auf einzelne Differenzen zu überkommen. Otheringprozesse und die beständige soziale Konstruktion von Differenzen im Alltag müssen durch Bildungsarbeit sichtbar gemacht werden.

Auch gilt es das Kultur- und Integrationsverständnis der Stadt Augsburg zu überprüfen. An die Stelle eines essentialisierenden Kulturbegriffs (wie in der Interkulturellen Pädagogik), der Othering hervorbringt, wie in der Interkulturellen Pädagogik beschrieben, muss ein offener, dynamischer Begriff treten. Zusätzlich gilt es das umstrittene Konzept der Integration zu überdenken und durch das der Inklusion zu ersetzen. In Bezug auf das Trilemma der Inklusion sind die widersprüchlichen Forderungen zu erkennen, damit je nach Bildungskontexten bewusst Schwerpunkte gesetzt werden können, sodass Inklusion gelingt und möglichst wenig rassistische Strukturen reproduziert werden.

## LITERATURVERZEICHNIS

Alexopoulou, Maria (2018): Rassismus als Kontinuitätslinie in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Abrufbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/275884/rassismus-als-kontinuitaetslinie-in-der-geschichte-der-bundesrepublik-deutschland?p=all>, letzter Zugriff: 10.08.2021.

Allemann-Ghionda, Cristina (2009): Interkulturalität und interkulturelle Bildung. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher,

- Rebekka/Klee, Sabina Larcher/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz. S. 424-437.
- Attia, Iman/Keskinkilic, Ozan Z. (2017): Rassismus und Rassismuserfahrung. Entwicklung – Formen – Ebenen. In: Wissen schafft Demokratie. Schriftenreihe des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft. Abrufbar unter: <https://www.idz-jena.de/wsddet/wsd2-11/>, letzter Zugriff: 10.08.2021.
- Auma, Maureen Maisha (2019): Vulnerable Jugendliche zwischen Anerkennung und Dehumanisierung. Die Beteiligung von Jugendlichen mit hohen Diskriminierungsrisiken in der Jugendverbandsarbeit stärken. In: Seng, Sebastian/Warrach, Nora (Hrsg.): Rassismuskritische Öffnung. Herausforderungen und Chancen für die rassismuskritische Öffnung der Jugend(verbands)arbeit und Organisationsentwicklung in der Migrationsgesellschaft. Abrufbar unter: [https://www.idaev.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/publikationen/Reader/2019\\_IDA\\_RKOE.pdf](https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2019_IDA_RKOE.pdf), letzter Zugriff: 10.08.2021. S. 43-47.
- Bergold-Caldwell, Denise/Georg Eva: Bildung postkolonial?! – Subjektivieren und Rassifizierung in Bildungskontexten. In: Merl, Thorsen/Mohseni, Maryam/Mai, Hanna (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Wiesbaden; Springer VS. S. 69-90.
- Boger, Mai-Anh (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Zeitschrift Für Inklusion, (1). Abrufbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>, letzter Zugriff: 10.08.2021.
- Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Brandstetter, Bettina (2020): Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung. Abrufbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.31244/9783830991397>, letzter Zugriff: 10.08.21.
- Broden, Anne (2017): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In: Fereidooni, Karim/Meral, El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS. S.819-836.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: Isabell Diehm/Kuhn, Melanie/ Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. S. 1-28
- Georgi, Viola B./Keküllüoğlu, Filiz (2018): Integration – Inklusion. In: Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 41-45.
- Grutzpalk, Jonas (2013): Chancen und Risiken des Trainings interkulturelle Kompetenzen. Eine Studie in bunt. In: Bettmann, Richard/Roslon, Michael (Hrsg.): Going the Distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 257-285.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Einleitung: Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh. S. 9-18.
- Krüger-Potratz, Marianne (2018): Interkulturelle Pädagogik. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/

- Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. S. 183-190.
- Landhäuser, Anne (2013): Schubladen auf! – Ein Blick in die Welt der Stereotype. In: Sozialpsychologie Mannheim (Hrsg.): Ich, du wir und die anderen. Spannendes aus der Sozialpsychologie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 156-170.
- Linnemann, Tobias/Mecheril, Paul/Nikolenko, Anna (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. Abrufbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10618/pdf/ZEP\\_2\\_2013\\_Linnemann\\_ua\\_Rassismuskritik\\_Begriffliche\\_Grundlagen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10618/pdf/ZEP_2_2013_Linnemann_ua_Rassismuskritik_Begriffliche_Grundlagen.pdf), letzter Zugriff: 10.08.2021.
- Mai, Hanna/Merl, Thorsen/Mohseni, Maryam (2018): Wer Wissen schafft: Zur Positionierung von Wissenschaftler\*innen. In: Pädagogik in Differenz und Ungleichheitsverhältnissen In: Merl, Thorsen/Mohseni, Maryam/Mai, Hanna (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Wiesbaden; Springer VS. S. 19-36.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Klee, Sabina Larcher/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz. S. 194-208.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 150-178.

- Mecheril, Paul/Polat, Ayca (2019): ‚Richtige‘ (sozial-)pädagogische Forschung in ‚falschen‘ Verhältnissen? Von Migrationsforschung als Integrationsforschung zu Migrationsforschung als Kritik. In: Klomann, Verena/Frieters-Reermann, Norbert/Genenger-Stricker, Marianne/Sylla, Nadine (Hrsg.): Forschung im Kontext von Bildung und Migration. Kritische Reflexionen zu Methodik, Denklogiken und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen. Wiesbaden: Springer VS. S. 47-61.
- Merl, Thorsen/ Mohseni, Maryam/Mai, Hanna (2018): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Eine Einführung. In: Merl, Thorsen/ Mohseni, Maryam/Mai, Hanna (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Wiesbaden; Springer VS. S. 1-17.
- Mohseni, Maryam (2020): Empowerment-Workshops für Menschen mit Rassismuserfahrungen. Theoretische Überlegungen und biographisch-professionelles Wissen aus der Bildungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): Konzepte inkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, 3. akt. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Purtschert, Patricia (2017): Postkolonialismus und Intellektuelle Dekolonisation. Abrufbar unter: <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/postkolonialismus-und-globalgeschichte/240817/intellektuelle-dekolonisation>, letzter Zugriff: 10.08.2021.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Scharathow, Wiebke (2017): Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In:

- Fereidooni, Karim/Meral, El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS. S. 107-128.
- Scherr, Albert (2012): Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Tervooren, Anja (2001): Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Die Kategorie Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung. In: Fritzsche, Bettine/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, Opladen. S. 201-218.
- Wimmer, Michael (2014): Vergessen wir nicht – den Anderen!. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 219-240.
- Winkel, Heidemarie (2019): Postkolonialismus: Geschlecht als koloniale Wissenskategorie und die weiße Geschlechterforschung. Abrufbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/330148478\\_Postkolonialismus\\_Geschlecht\\_als\\_koloniale\\_Wissenskategorie\\_und\\_die\\_weiße\\_Geschlechterforschung](https://www.researchgate.net/publication/330148478_Postkolonialismus_Geschlecht_als_koloniale_Wissenskategorie_und_die_weiße_Geschlechterforschung), letzter Zugriff: 20.05.2021.
- Yildiz, Erol/Khan-Svik, Gabriele (2011): Kulturbegriff in der pädagogischen Praxis im Migrationskontext: Vom essentialistischen zum dynamischen Kulturbegriff? In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Jg. 161. H. 1-2. S. 25-31.