

De*koloniale Perspektiven auf sonderpädagogische Wissensproduktion

Susanne Leitner

Einleitung

Das *System der Sonderpädagogik*, das der vorliegende Band kritisch hinterfragt, basiert zu wesentlichen Teilen auf einer bestimmten Art der Hervorbringung pädagogischen Wissens, das die Herstellung und Tradierung binärer Logiken (wie etwa der trennscharfen Unterscheidungslinie »mit/ohne sonderpädagogischem Förderbedarf«) erlaubt und fördert. Diese Form der Wissensproduktion ist, wie gezeigt wird, tief mit einer auf Rassismus und Paternalismus basierenden (post-)kolonialen Gesellschaftsstruktur verbunden. Dieser Beitrag zeichnet nach, inwiefern (post-)koloniale Hegemonieverhältnisse mit sonderpädagogischer Theoriebildung zusammenhängen und unternimmt erste Suchbewegungen, wie diese dekonstruiert werden können. Nach einer begrifflichen Einordnung wird dargelegt, wie de*koloniale Perspektiven auf Wissensproduktion und Bildungsprozesse aussehen können. Danach werden konkrete Potenziale vorgeschlagen, die sich für eine de*kolonial orientierte Inklusionspädagogik in den Dimensionen Wissen und Forschen, aber auch mit Blick auf Hochschullehre im Sinne einer praxisrelevanten Haltungsvermittlung als fruchtbar erweisen könnten. Dabei wird ein besonderer Schwerpunkt auf den letztgenannten Aspekt gelegt, indem *Critical Global Citizenship* als Zielperspektive für inklusive Bildungsprozesse vorgeschlagen und das Rahmenmodell der *Critical Diversity Literacy* (CDL) auf inklusionspädagogische Fragestellungen bezogen werden. Es soll in diesem Beitrag also nicht um eine reine Auseinandersetzung mit de*kolonisierenden Theorien gehen, sondern um die Frage, wie de*kolonisierende Perspektiven angewendet werden könnten, um hegemoniale Narrative der deutschsprachigen Sonderpädagogik

aufzubrechen und hin zu einer machtsensiblen, inklusiv gedachten Pädagogik in globaler sozialer Verantwortung zu denken.

Postcolonial Studies und Dekolonisierung als umstrittene Termini

Postcolonial Studies oder De*Kolonialisierung?

Wie viele Begriffe, die mit einem Asterisk geschrieben werden, soll auch die Schreibweise De*kolonialisierung hier darauf verweisen, dass es sich um einen umstrittenen, ja umkämpften Terminus handelt. Aus diesem Grund wird zunächst transparent gemacht, was in diesem Beitrag darunter verstanden werden soll. Postkolonialität und Dekolonisierung werden, auch von mir, häufig in einem Atemzug genannt. Dabei existiert jedoch ein Diskurs über die Unterschiedlichkeit beider Begriffe und darüber, welches Konzept das hilfreichere sei (Ndlovu-Gatsheni 2015).

Als Grundannahme der *Postcolonial Studies* kann die Erkenntnis angenommen werden, dass die globale Kolonialisierung durch den sogenannten Westen zwar formalpolitisch weitgehend überwunden sein mag, gesellschaftlich aber dennoch weiterhin wirksam ist (vgl. Castro Varela 2007; Bhahba 2000; Said 1987/2003, Spivak 1988 u.a.; Thompson 2021). Dies gilt umso mehr, wenn man unter Kolonialisierung nicht nur die politische Unterwerfung von Territorien versteht, sondern eine subtil wirksame Hegemoniestruktur, die vor allem durch implizite Wissensformen wirkt und Menschen und Lebenspraktiken kolonisierende oder kolonisierte Positionen zuweist (Khan et al. 2021; Doharty, Madriaga & Joseph-Salisbury 2021). Insofern kann von einer (post-)kolonialen Verfasstheit der Welt ausgegangen werden. »Coloniality survives colonization and refers to the logic, culture and structure of the modern world system« (Juárez Collazo & Hindrix 2023, S. 2).

Der Terminus der *Dekolonialisierung* wird häufig mit einem imperativen Charakter und in Zusammenhang mit politischen und aktivistischen Bemühungen genannt (vgl. Çiçek 2023). Nicht zuletzt im Zusammenhang mit einer weltweit zunehmenden Sensibilisierung für (insbesondere) rassistische Gewalt, wie etwa im Zuge der Black-Lives-Matter- oder der #FeesMustFall-Bewegungen (Du Plessis 2021; Thompson 2021), werden globale kolonial gewachsene und über Jahrhunderte verfestigte Ungleichheits- und Machtstrukturen zunehmend in Frage gestellt. Vor allem Studierende in (ehemals) kolonisierten Ländern oder Angehörige kolonisierter und marginalisierter

Gruppen beklagen: »education continues to produce a system in which student disengagement, inequality and social injustice continues to take place« (Du Plessis 2021, S. 55). Dekolonisierung kann also als Bestrebung zur Transformation globaler Machtstrukturen und -beziehungen verstanden werden, die sich unmittelbar auf Institutionen und Handlungspraktiken auswirkt (Puzka, Walsh, Markham et al. 2022).

Als Herausforderung beschreibt Castro Varela (2020) den Umgang mit Wissensbeständen der europäischen Aufklärung, die einerseits nicht nur wesentliche Grundlage der heutigen Weltordnung, sondern auch der Vorstellungen von Menschenrechten und Mündigkeit sind. Gleichzeitig sind sie selbst innerhalb rassistischer und imperialistischer Verhältnisse entstanden und dienten bzw. dienen noch immer deren Verbreitung und Aufrechterhaltung. So scheint es beispielsweise bei vielen Menschen nicht zu einer kognitiven Dissonanz zu führen, wenn Europa gleichzeitig als Hafen für Vernunft, Menschenrechte und Menschenwürde gelten und diesen Status dadurch aufrechterhalten kann, dass Menschen auf dem Weg in diesen Hafen ohne Rettung im Mittelmeer ertrinken oder in menschenunwürdigen Lagern an den Außengrenzen gefangen gehalten werden (vgl. Butler 2020). Während es auch Bestrebungen gibt, sich im Sinne der Dekolonisierung von jeglichem Erbe der europäischen Aufklärung loszusagen, schlägt Castro Varela (2021) mit Bezugnahme auf die postkoloniale Theorie Spivaks *affirmative Sabotage* vor, »die den Gegenstand nicht zerstört oder a priori ablehnt, sondern ihn im Gegenteil zum Ausgangspunkt der intellektuellen Untersuchung und auch der Praxis macht« (Castro Varela 2021, S. 111). Der Transparenz halber möchte ich offenlegen, dass ich mich in der Frage (noch) keiner der beiden Seiten eindeutig zuordnen könnte. Da es in diesem Beitrag aber durchaus darum gehen soll, zu fragen, ob und wie sonderpädagogische Theoriebildung (sofern sie dann überhaupt noch sonderpädagogisch bleiben kann und sollte) von (post-)kolonialen Verkrustungen befreit werden könnte, wähle ich die Verlegenheitslösung der De*kolonisierung. Der Asterisk soll dabei ein vorläufiges, fluides und veränderungsbereites Verständnis bezeichnen.

(Metaphorisierende) Vereinnahmung und Begriffsmisbrauch

Inwiefern Konzepte von Post- respektive De*kolonialität überhaupt in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bemüht werden sollten, wird durchaus kritisch diskutiert. So lässt sich etwa in Frage stellen, ob dies, insbesondere in einer Häufigkeit, die als inflationär bezeichnet werden könnte,

nicht wiederum eine Vereinnahmung darstelle, die De*kolonialisierung zu einer Metapher verkommen ließe (vgl. Tuck, Yang 2012). Deshalb eröffnen Heinemann und Akbaba (2023) ihren Sammelband *Erziehungswissenschaften dekolonisieren!?* auch mit den Worten »Es geht und ging immer um Land« (Heinemann & Akbaba 2023, S. 14). In seinem Beitrag zu diesem Band betont Goldberg (2023), De*kolonialisierung »is not liberation from all forms and expressions of injustice« (Goldberg 2023, S. 51).

Ferner werden Stimmen laut, die zwar zu Recht, aber in Teilen undifferenziert und sogar missbräuchlich darauf hinweisen, dass kolonialisierende Machtausübung nicht nur durch den sogenannten europäischen Westen, sondern auch durch andere Staaten und Regime, wie die Sowjetunion oder derzeit die Volksrepublik China, geschehe (dazu kritisch: Stein et al. 2020).

Mit Blick auf diese Schwierigkeiten kann auch die legitime Frage gestellt werden, inwiefern es gerechtfertigt ist, dass im vorliegenden Beitrag eine *weiße*¹, mit vielfältigen Privilegien ausgestattete *cis* Person, deren eigene Familiengeschichte von Täter:innenpositionen in Shoa und vermutlich auch der Kolonialisierung geprägt ist, über De*kolonialisierung schreibt und sich somit in gewisser Weise Vorteile der Teilhabe an einem aktuellen Diskurs für das eigene akademische Weiterkommen sichert. Wäre es nicht richtiger gewesen, die Anfrage für diesen Beitrag dankend abzulehnen und an eine*:n Autor:in zu verweisen, die:der gesellschaftlich anders positioniert ist als ich?²

Angesichts der schier unüberschaubaren Gemengelage ist die Frage berechtigt, ob der Begriff der De*kolonialisierung für die deutsche Erziehungswissenschaft (als deren Teilespekte ich Sonderpädagogik und Inklusionspädagogik verstehe) nicht lieber verworfen werden sollte. Ich finde: nein. Gerade die Komplexität und Ambiguität dieses Begriffs selbst verweist auf ebenso komplexe und mehrdeutige Verhältnisse, in die Erziehung und Bildung verwoben sind und denen es sich reflexiv zu stellen gilt.

Akbaba (2023, S. 288) bemerkt:

-
- 1 Das Adjektiv *weiß* wird kursiv geschrieben, um zu markieren, dass es sich auf eine soziale Konstruktion bezieht, die aufgrund rassistischer Verfasstheit von Gesellschaften die Ausstattung mit gesellschaftlichen Privilegien zur Folge hat
 - 2 Selbstreflexive Fragen wie diese in einen akademischen Text einzufügen, mag die Lesegewohnheiten irritieren. Genau diese Momente der Brüche und des Innehaltens gehören jedoch zu dem, was m.E. ein de*kolonial sensibilisiertes Verständnis von Wissenschaft ausmacht, das, wie noch gezeigt werden soll, keine glatte Oberfläche haben kann.

»Die Rede von Dekolonisierung in deutschsprachigen Ländern ist irreführend, weil das Gewordensein der Migrationsgesellschaft strukturell nicht mit siedlungskolonialen Vertreibungs- und Ermordungsgeschichten der indigenen Bevölkerung der Amerikas vergleichbar ist. Die Rede von Dekolonisierung in Deutschland kann aber auch begründet sein, wenn Kolonisierung mit der Nutzung von Ressourcen in Form von billiger Lohnarbeit zu tun hat, die den Brennstoff für Kapitalismus als einem kolonialen Eckpfeiler liefert.«

Akbabas Verweis, dass es auch in Deutschland um ganz reale Unterdrückungsverhältnisse geht und eine ausschließlich auf wissenschaftliche Fragen bezogene Diskussion über (post-)koloniale Verhältnisse sich daher unglaublich machen würde, halte ich für eine zentralen Aspekt, der auch dann nicht aus den Augen verloren werden soll, wenn es im Folgenden verstärkt um Wissensproduktion geht. Das in der Sonderpädagogik hergestellte Wissen betrifft schließlich in besonderer Weise immer Menschen, die ganz konkret in benachteiligten, beHindernden und nicht selten: Unterdrückungs-Verhältnissen leben (vgl. Riegel 2022).

De*koloniale Perspektiven auf sonderpädagogische Wissensproduktion

Entgegen einem Wissenschaftsverständnis, das Neutralität im Sinne einer objektiven Beschreibung oder gar Messung einer unabhängig bestehenden Realität für möglich hält (kritisch dazu: Schmitz 2016), gehe ich davon aus, dass Wissen und Wissensproduktion stets situiert sind (vgl. Haraway 1988) und nicht außerhalb von Gesellschafts- und Hegemoniestrukturen existieren können. Dies ist nicht nur, aber insbesondere dann relevant, wenn das hergestellte Wissen direkte oder indirekte Auswirkungen auf das Leben von Menschen in beHindernden oder benachteiligenden Verhältnissen hat. Um diese Verwobenheit von Hegemoniestrukturen und Wissenschaft zu analysieren, bieten de*koloniale Forschungen eine Perspektive, aus der heraus zunächst vor allem Rassismus als eine Form der Herrschaftspraxis in den Blick gerät. Einmal für diese Art des Sehens sensibilisiert, lassen sich, so möchte ich im Folgenden argumentieren, jedoch auch Erkenntnisse an weiteren, intersektional miteinander agierenden Differenzlinien beschreiben, die für sonder- und inklusionspädagogische Überlegungen hochrelevant werden.

Barry (2023) attestiert wissenschaftlicher Forschung eine »Komplizinnen-schaft mit dem neoliberalen rassifizierten Kapitalismus, der People of Color intersektional auf globalisierter Ebene marginalisiert und verarmt« (Barry 2023, S. 250). Seit der Aufklärung konnten sich koloniale Herrschafts- und Unterdrückungsregime vor allem deshalb durchsetzen, weil sie mit einer Produktion von Wissen über die unterdrückten Anderen einhergingen, das diese als vermeintlich minderwertig klassifizierte (vgl. Tißberger 2022).

»Most academic disciplines, including anthropology, developed either during the European enlightenment period or at a time when Europe was colonizing countries in Asia, Africa, and the Americas. One can hardly talk about anthropology and most other disciplines without referring to this monumental period in European history.« (Tazanu 2023, S. 29)

Wie Wekker (2016) betont, existiert ein kaum zur Kenntnis genommenes Wissens- und Gefühlsreservoir »based on four hundred years of imperial rule have played a vital but unacknowledged part in the dominant meaning-making processes« (S. 3). Khan et al. (2021) weisen darauf hin, dass eine einseitig westlich geprägte Wissenschaftstradition daher gleichzeitig beschränkt und limitierend bleiben muss, und fordern einen Paradigmenwechsel.

Epistemische Gewalt

Nicht nur, aber auch aus einer de*kolonialisierenden Perspektive relevant ist das Konzept der epistemischen Ungerechtigkeit bzw. epistemischen Gewalt, das jüngst auch in sonderpädagogischen Diskursen viel Aufmerksamkeit erfährt (vgl. Grummt et al. 2023). Dotson (2011) definiert epistemische Gewalt als »a failure of an audience to communicatively reciprocate, either intentionally or unintentionally, in linguistic exchanges owing to pernicious ignorance« (S. 242). Im Zentrum dieser Überlegungen stehen Mechanismen, die dazu führen, dass bestimmte Formen von Wissen (vor allem nach *weiß*-eurozentristischen Wissenschaftsstandards hergestelltes, insbesondere z.B. sogenanntes evidenzbasiertes Wissen) legitimiert werden und andere (z.B. Formen von *Indigenous Knowledge*, vgl. Morcom & Freeman 2018) nicht sowie bestimmte Personengruppen als wissend und sprechfähig gelesen werden, andere hingegen nicht.

»Die epistemische Gewalt der kolonialen Praxis besteht darin, dass das koloniale Wissen und die damit verbundene Weltsicht durchgesetzt wird, während andere Wissens- und Erkenntnisperspektiven ihrer Legitimation beraubt, marginalisiert, vernichtet und verdrängt werden.« (Etzkorn & Mecheril 2023, S. 137)

Diese hegemonialen Praxen des hierarchisierenden Wissens wirken sich sowohl über ihren Zugriff auf Denkmuster durch die Dominanz globaler Strukturen als auch über die konkrete Anrufungspraxis in pädagogischen Interaktionen auf pädagogische Zusammenhänge aus. Der globale Aspekt, auch unter dem Terminus der (globalen) »cognitive injustice« (Waghid & Hibbert 2018, S. 265) verhandelt, wird etwa deutlich, wenn sich Akteur:innen an Hochschulen selbstkritisch der Frage stellen, wie viele der Wissenschaftskontexte, in denen die als maßgebliche Wissensbestände verhandelten theoretischen Ansätze und empirischen Forschungen, nicht als *weiß* und dem sogenannten *Westen* bzw. *Globalen Norden* zugehörig beschrieben werden können.

Auf der Ebene der (sonderpädagogischen) Alltagsinteraktionen in Schulen wäre kritisch zu hinterfragen, welche Hierarchie zwischen akademisch und durch Berufsstatus akquirierten Wissensformen, die sich z.B. auf dominante Kataloge wie DSM oder ICD stützen, und dem *Wissen der Ersten Person* (vgl. Russo 2021) besteht, wenn es etwa darum geht, Aussagen über Menschen oder relevante Entscheidungen zu treffen, wie die über sogenannte Förderorte. Dies zeigt sich etwa an Beispielen, wie im Falle eines Mädchens mit Fluchterfahrung, dem ein Arzt (vermutlich wohlmeinend) im Kindergartenalter einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache attestieren lassen wollte, weil es (noch) wenig in der Zweitsprache Deutsch kommunizierte. Die Einschätzung der Eltern, alles, was das Kind brauche, sei Zeit und Zutrauen, schien bei der Entscheidungsfindung zunächst keinen Raum zu verdienen. Nur durch die Intervention einer Unterstützerin aus einem Peer-Mentoring-Projekt gelang es, einen (vor-)schnellen Labelingprozess abzuwenden. Dem Mädchen konnte schlussendlich durch den Besuch einer Grundschulförderklasse mehr Zeit eingeräumt werden, es, begann, flüssig Deutsch zu sprechen und konnte dann regulär und erfolgreich eine Grundschule besuchen (vgl. Leitner 2023a).

Derartige Beispiele sollten uns als Pädagog*innen anregen, kritisch zu reflektieren, wie schnell wir bereit dazu sind, Einwände, die junge Menschen oder ihre Eltern gegen unsere Ordnungen vorbringen, in den Wind zu schlagen und z.B. als Teil ihrer Behinderung oder »Störung« zu lesen. Es stellt

sich dabei auch die Frage, wie sich diese Bereitschaft potenziert, wenn sie an rassisitisch-sanistisch-klassisitischen Differenzlinien agiert wird. Gerade wenn kindliche oder elterliche Kritik nicht in die weiß-bildungsbürgerliche Institutionslogik von Schule passt und, etwa in Ermangelung eines treffenden, verfügbaren und legitimierten Vokabulars nicht in einer spezifischen, als angemessen gewerteten Form vorgetragen läuft sie Gefahr, nicht gehört und – in Anlehnung an Dotson (2011) gesprochen – erstickt werden (vgl. Leitner 2023b). Hier kann von kolonial geprägten Hierarchiemustern von Wissensordnungen ausgegangen werden, die aus einer de*kolonialen Perspektive fragen lassen: »[...] whose knowledge counts and whose reality?« (Du Plessis 2021, S. 64).

Sonderpädagogik und Inklusion im Kontext (post-)kolonialer Bildung

Wie Castro Varela (2020) mit Verweis auf zahlreiche Arbeiten von Gayatri Chakravorty Spivak aufzeigt, muss Bildung aufgrund ihrer doppelten Funktion als Instrument imperialistischer Unterwerfung einerseits und Emanzipationsversprechen andererseits als Schlüsselthema post- und de*kolonialer Diskurse betrachtet werden. Auch Bergold-Caldwell (2023) beschreibt zwei Seiten der Kolonialität von Bildung:

»Einerseits stellt sie einen Stützpfeiler imperialistischer Eingriffe in Länder des globalen Südens dar, in die auch die kulturelle Produktion inbegriffen ist; andererseits wurde gleichzeitig über die historische Objektivierung nicht-weißer Köper deren nicht nur symbolischer Ausschluss aus der Intellibilität von ›Gebildetsein‹ hervorgebracht. Beide Seiten sind dadurch gekennzeichnet, Möglichkeiten der Erkenntnis zu generieren und die Kontrolle über Ressourcen auszuüben.« (Bergold-Caldwell 2023, S. 101)

Ihre Wirkung entfaltet diese Bildungskolonialität Bergold-Caldwell zufolge maßgeblich durch die Hervorbringung, Benennung und Beschreibung der *anderen*. Damit rekurriert sie auf das Konzept des *Otherings* (vgl. Said 1978). Dies ist nicht nur für Bildung im Allgemeinen, sondern im Speziellen in Bezug auf die Disziplin der Sonderpädagogik hochrelevant. Es lässt sich als eine machtvolle Praxis der Adressierung beschreiben, die mit Subjektivierungsprozessen auf Seiten der so markierten Ver-Anderten und einer durch Unsichtbarkeit und Dethematisierung vollzogenen Normalisierung auf Seiten der selbst unmarkiert bleibenden Ver-Andernden. Ver-Anderung ist dabei nicht neutral,

sondern mit (gesellschaftlich legitimierter) Abwertung der markierten Personen verbunden, zum Beispiel indem sie als »unzivilisiert, irrational, primitiv und minderwertig« (Nassir Shanian 2020, S. 32) dargestellt werden. Somit dient sie den Unmarkierten gleichsam als Kontrastfolie, durch die sie die Gewissheit herstellen können, selbst *normal*, zivilisiert, rational, kultiviert und mit Rechten, (z.B. auf Herrschaft) ausgestattet zu sein. »Die Selbsterhöhung des weißen Mannes rechtfertigt die Praxis der Herrschaftsausübung gegenüber den rassifizierten und sexualisierten Anderen, die darüber zu Anderen werden« (Etzkorn & Mecheril 2023, S. 136).

Gerade das von Said (1978) herausgestellte *Othering* interagiert im Rahmen eines aus einer weiß-europäischen Perspektive heraus performten Orientalismus, wie jüngst Amirpur (2023) deutlich machte, mit *Othering*prozessen, die durch sonderpädagogisches Sehen (vgl. Gottuck 2019) entstehen. Amirpur (2023) analysiert sonderpädagogische Diagnostikverfahren vor dem Hintergrund von Systemlogiken, die auf (häufig antimuslimisch geprägten) rassistischen Wissensbeständen basieren, und kommt zu dem Schluss: »Die als kulturfern geltende Kindheit wird, ohne dass ihre Merkmale weiter spezifiziert würden, zum negativen Abgrenzungshorizont für die ›westliche Diagnostik‹« (Amirpur 2023, S. 44). Diese Bedeutungszuweisungen können als ein Grund für die Überrepräsentation migrantisch gelesener junger Menschen an Sonderschulen (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2023) angesehen werden.

Binäre Einteilungslogiken von Menschen *mit* oder *ohne* ein bestimmtes Merkmal, wie etwa sogenanntem Migrationshintergrund oder eben auch sonderpädagogischem Förderbedarf, anhand machtvoller Wissenspraxis muss aus de*kolonialer Perspektive kritisch betrachtet werden. Castro Varela (2020) bemerkt: »The complex and contradicting global realities cannot be understood by people whose minds are ensconced in a binary logic: female/male, black/white etc. and those who follow the prediction of unambiguous algorithms.« (S. 3)

De*koloniale Potenziale für inklusionspädagogische Theoriebildung und Praxis

Nachdem ich Aspekte de*kolonialer Perspektiven ausgeführt und auf Sonderpädagogik bezogen habe, möchte ich nun Überlegungen dazu vorstellen, was es konkret bedeuten könnte, Sonderpädagogik als Disziplin zu de*kolonisie-

ren. Dabei muss in Frage gestellt werden, inwiefern diese mit der Dekonstruktion binärer Logik überhaupt noch eine *Sonderpädagogik* bleiben könnte oder sich nicht automatisch in inklusiv gedachte Pädagogik transformieren müsste. Diese Überlegungen können nur erste Impulse geben, die in den nächsten Jahren weiter ausdifferenziert werden müssen. Der Übersichtlichkeit halber unterscheide ich die Dimensionen Wissen, Forschen und Lehren, wobei auf der Hand liegt, dass diese Unterscheidung eine künstliche ist und sich die Dimensionen überlappen und fließend ineinander übergehen.

Wissen: Kanonkritik und Re-Lektüre

»Postcolonial education requires the will to think the ›other‹ rather than to study the ›other‹. It depends on the constant training of the imagination – pushing the imagination, learning to learn from below. Only then will teachers in times of crisis be able to challenge hegemonic structures and allow themselves to imagine a postcolonial Bildung that knows how to play the double bind.« (Castro Varela 2020, S. 3)

Wenn als eine Ursache für die Persistenz binärer sonderpädagogisierender Kategorien im pädagogischen Denken die Hegemonie eines hauptsächlich weißen Wissenskanons ausgemacht werden kann – und Mörsch (2023) weist darauf hin, dass Kanonisierung grundsätzlich eines der »wichtigsten Mittel zur Herstellung und zum Erhalt von Machtverhältnissen« (S. 330) sei – kann eine Chance de*kolonisierender Inklusionspädagogik die Kanonkritik sein. Dies bedeutet nach Mörsch: den bestehenden Kanon »gegenlesen, aneignen, dekonstruieren; [...] erweitern; andere Kanons bilden oder aber das Konzept des Kanons wegen der darin zwangsläufig eingeschriebenen Dominanzverhältnisse grundsätzlich zurückweisen« (Mörsch 2023, S. 330). Auch Riegel (2022) ruft zum *Queering* »hegemonialer Wissensbestände, Deutungsmuster und Praktiken im Kontext von Bildung« (S. 16) auf, das dazu ermächtige, »darin hervorgebrachte und wirksam werdende Dominanzverhältnisse von Heteronormativität, able-bodiedness, Rassismus, Weißsein, Linguizismus, Klassismus« (ebd.) ebenso wie bürgerliche Bildungsideale kritisch zu hinterfragen und marginalisierte und verstummte Stimmen im Diskurs zu finden und zu würdigen. Diese kritische Arbeit mit Wissen als Denken *von den Rändern aus* bezeichnet Mignolo (2013) als *border thinking*: »Independent thought requires borderthinking for the simple reason that it cannot be achieved within the categories of Western thoughts and experiences« (S. 136). Dieses kann mit

der Strategie des *Sich-fremd-Machens* von Selbstverständlichem, der *defamiliarization*, verbunden werden – oder mit Spivak gesprochen: des un-learnings (Spivak, nach Castro Varela 2021) verbunden werden. Insbesondere gewohnte binäre Denkmuster, nicht zuletzt sonderpädagogische Kategorien und das je eigene Verhältnis zu ihnen, können damit aus einem neuen Blickwinkel heraus betrachtet werden. Waghid und Hibbert (2018) setzen *defamiliarization* gezielt in der Lehrer:innenbildung ein, indem sie Lehramtsstudierende anregen, Zeichnungen anzufertigen, in denen eigene Positioniertheiten thematisiert werden, und anschließend über die Zeichnungen ins Gespräch zu kommen. Die Verfremdungstechnik des Zeichnens eröffnet dabei Räume des Sprechens, die über sonst schnell bemühte und vorab verfügbare Phrasen sowie ausgetretene Pfade des Denkens hinausweisen. »Such a pedagogical space opens up the possibility of searching for alternative articulation practices, which introduces the idea of ‚lingering‘ on necessary perceptual contradictions with the aim of stimulating border thinking« (Waghid & Hibbert 2018, S. 269).

Forschen: situiertheitsbewusstes Forschen zur Überwindung binärer Logiken

Eine Pädagogik, die das Denken in Binariäten (z.B. mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) auf lange Sicht überwinden will, ist darauf angewiesen, nicht nur vorhandene Wissensbestände zu dekonstruieren bzw. kritisch zu kontextualisieren. Sie muss auch in der eigenen Wissensproduktion neue Wege gehen, indem sie deren Situiertheit (vgl. Haraway 1988) reflektiert und dem hegemonialen Ideal *sauberer* Forschung situiertheitsbewusste Forschungszügänge an die Seite stellt (vgl. Baquero Torres & Leitner 2024). Dies impliziert ein Verständnis des Verhältnisses von Forschenden und Forschungsfeld, das die Fiktion saubererer Messung ohne menschliche Störfaktoren überwindet.

»Die Abspaltung von Emotionen von akademischer Wissensproduktion folgt der kolonialen Tradition der Trennung von Geist und Körper, verstanden als Trennung zwischen Vernunft und Affekten. Solange diese Trennung noch als rational legitimiert wird, bedarf es eines epistemischen Ungehorsams.« (Ak-baba 2023, S. 298)

Damit können auch Potenziale, die *Indigenous Knowledges* für einen kritischen Blick auf europäisch-weiße Sonderpädagogik bieten können und noch so gut wie gar nicht rezipiert wurden, besser einbezogen werden. Konzep-

te und Ideen lassen sich aus de*kolonialen Überlegungen ableiten, finden sich aber auch in Bewegungen wie *Postqualitative Research* oder *Art Based Research* (vgl. Baquero Torres & Leitner 2024). Van Katwyk und Seko (2017) kritisieren Tendenzen zunehmenden Positivismus auch in (traditioneller) qualitativer Forschung, die durch rezeptartig angewandte Kodierprozesse Erlebensqualitäten und Wissensformen von Studienteilnehmer:innen bis zur Unkenntlichkeit verändere – und somit kolonialisiere: »Such a process is convincingly described as a colonizing practice, with life stories being invaded in order to become a commodity territory of the researcher« (o. S.). Johnson, Carson-Apstein, Banderob und Macaulay-Rettino (2017) weisen darauf hin, dass Forschung, die sich kritisch mit Dominanz und Diskriminierung auseinandersetzen will, diese Verhältnisse in Wissenschaft und Forschung nicht unhinterfragt forttreiben kann. Notwendig sei es, so die Autor:innen, dass sich Akademiker:innen von dem Verständnis lösten, den maßgeblichen Zugriff auf Wissen zu besitzen.

Lehren: Critical Diversity Literacy und Critical Global Citizenship als unverzichtbare Bestandteile inklusionspädagogischer Professionalität

Als dritten Handlungsimpuls möchte ich die Konzepte der *Critical Diversity Literacy* (CDL) und des *Critical Global Citizenship* als inklusionspädagogisch relevante Inhalte für eine de*kolonisierende Qualifizierung von angehenden inklusiv denkenden und handelnden Lehrer:innen diskutieren und dabei exemplarisch ihren Beitrag zu de*kolonialen Perspektiven auf aktuelle sonderpädagogische Wissensbestände und Diskurse aufzeigen. Beide Konzepte scheinen mir tauglich, da sie einerseits offen genug sind, um als querliegende Rahmungen für studiengangsspezifische Inhalte dienen zu können, auf die etwa im Studium laufend rekuriert werden kann. Andererseits sind sie konkret genug, um etwa in Modulhandbüchern aufgelistet zu werden und somit nicht aufgrund von zu großer Vagheit ins Hintertreffen zu geraten.

Unter *Global Citizenship* verstehen Steyn und Vanyoro (2023) eine Zugehörigkeit zur Welt, die völlig von formalen Staatsangehörigkeiten abgekoppelt ist, in der »we can fully express our selfhood and our dignity is respected« (S. 2) – m.E. eine taugliche Zielformulierung für inklusiv gedachte Pädagogik. Die Autor:innen weisen darauf hin, dass eine solche *Citizenship* aus einer de*kolonialen und intersektional machtsensiblen Perspektive immer eine *kritische* sein müsse, da herkömmliche Vorstellungen kompetente, kosmopolitische Weltbürger:innen zumeist implizit als *weiß*, männlich und *abled-bodied* imaginieren und damit sowohl vor global existierenden Machtverhältnissen zwischen Staaten als auch vor De-facto-Ausschlüssen von Menschen, die zwar formale Papiere hätten, aber aufgrund von *Othering*- und Diskriminierungsprozessen benachteiligt werden, die Augen verschließe. Eine *Critical Global Citizenship* hingegen impliziert, die eigene Position, von der aus Welt wahrgenommen wird, zum Thema zu machen (vgl. Pillay & Karsgaard 2022). Risberg (2021) hält fest: »For on a critical or postcolonial conception, a global citizen is quintessentially one who is able to adopt a critical or postcolonial perspective on his/her own past and current standing in the world – which obviously presumes having a certain status and colonial past to revisit« (Risberg 2021, S. 15).

Critical Diversity Literacy kann nach Steyn und Dankwa (2021) gleichermaßen als eine Haltung als auch als die damit verbundene Fähigkeit verstanden werden, die Welt und die darin wirkenden Machtmechanismen in ihrer Komplexität kritisch zu lesen und auf diese Weise zu einer *Critical Global Citizenship* zu gelangen. Bedeutsam ist dabei, dass es sich in ihrem Verständnis nicht (nur) um eine individuell verfügbare Kompetenz handelt, sondern zugleich um eine kollektiv geteilte und getragene Literalität. Steyn und Dankwa (2021) schlagen vor, diese als einen »befähigenden Modus der Existenz zu verstehen, der eine Bedingung darstellt, um auf die Anforderungen des sich neu bildenden sozialen Imaginären des 21. Jahrhunderts eingehen zu können« (S. 41). Die Autorinnen nennen zehn Kriterien für *Critical Diversity Literacy*, die, wie sie einräumen, jeweils vertiefenderer Auseinandersetzung bedürfen, als es in einer übersichtsartigen Auflistung leistbar ist (vgl. dazu Steyn & Vanyoro 2023; für eine praktische Umsetzung im Kunstunterricht vgl. Mörsch 2023). Im Folgenden zitiere ich die Kriterien nur stichwortartig und setze sie – ebenfalls nur in Ansätzen – mit sonderpädagogischen Diskursen in Bezug.

1. Machtverhältnisse

»Ein Verständnis der Rolle von Machtverhältnissen bei der Konstruktion von Unterschieden, die einen Unterschied machen« (Steyn & Dankwa 2021, S. 43).

Eine wichtige Fähigkeit von Pädagog:innen sollte es aus der kolonialen Perspektive sein, (nicht nur, aber auch) sonderpädagogische Differenzmarkierungen als Be-Deutungspraxis sonderpädagogischen Sehens (vgl. Gottuck 2019) zu erkennen und im Kontext globaler und intersektionaler Macht- und Diskriminierungsverhältnisse einzuordnen. So kontextualisiert etwa Amirpur (2023) Zuschreibungen des Sonderpädagogen Ellinger aus einer rassismuskritischen Perspektive. Ellinger (2009) identifiziert in einem Handbuchbeitrag Verhaltensweisen von männlich und türkisch gelesenen Schülern als »kulturspezifische Prägungen in den Interaktionsformen und -strukturen« (S. 329). Damit werden diese jungen Menschen, wie Amirpur bemerkt, in Kontrast zu einer unausgesprochenen als weiß, rational und gewissensorientiert imaginierten Normalität als kulturell *anders*, nämlich per se einer Gruppenehre verpflichtet erzählt. So werden Vorstellungen über eine (zugeschriebene Herkunfts-)Kultur essentialisiert und mit einem sonderpädagogisch zu adressierenden Problemfall gleichgesetzt, während sowohl eine kritische Reflexion der (hegemonialen) Position, aus der heraus dieses zuschreibende Sehen stattfindet als auch ein Mitdenken der Strukturen, innerhalb derer sowohl beobachtetes Verhalten als auch Beobachtung stattfinden, ausbleibt.

2. Positionierungen

»Ungleiche symbolische und materielle Werte verschiedener sozialer Positionen anerkennen. Dies beinhaltet ein Bewusstsein für die hegemonialen Positionierungen und die damit einhergehenden unmarkierten Identitäten wie Weißsein, Heterosexualität, Männlichkeit, Cis-Geschlechtlichkeit, nicht-behinderte Körperlichkeit, dem Mittelstand zugehörend usw. und daraus erwachsend ein Verständnis davon, wie diese dominanten Positionen andere in nichthegemonialen Räumen anordnen« (Steyn & Dankwa 2021, S. 44).

Für einen reflektierten Umgang mit Diversität von Schüler:innen muss es zur pädagogischen Professionalität gehören, dass sich Pädagog:innen in einem fortlaufenden Prozess mit ihrer eigenen Positioniertheit in Machtgefügen auseinandersetzen (vgl. Leitner 2022). Dabei könnten bestehende Traditionen

psychoanalytisch orientierter Selbstreflexivität aufgegriffen und um eine gesellschaftskritische Komponente ergänzt werden.

3. Intersektionalität

»Die analytische Fähigkeit zu verstehen, wie diese Unterdrückungsstrukturen ineinander greifen und sich miteinander verschränken, wie sie sich gegenseitig konstruieren und konstituieren, sich reproduzieren, widerständig werden und sich permanent neu formieren« (Steyn & Dankwa 2021, S. 47).

Die Bedeutung von Intersektionalität als *travelling concept* für die Inklusionspädagogik wird kritisch diskutiert (vgl. Lindmeier 2023). Nicht zuletzt angesichts der jüngsten Analysen von Amirpur (2023), die nachzeichnen, wie sonderpädagogische Diagnostik von rassistischen Narrativen durchzogen sein kann, halte ich diese Perspektive für unumgänglich.

4. Historische Gegenwärtigkeit

»Eine Definition von Unterdrückungsverhältnissen wie Rassismus als gegenwärtige Probleme und (nicht nur als) historisches Erbe« (Steyn & Dankwa, 2021, S. 50).

Tißberger (2022) weist darauf hin, dass die Idee, Menschen mit wissenschaftlich legitimierten Verfahren auf ihre Fähigkeiten hin zu vermessen, historisch mit der kolonisierenden Versklavung von Menschen in nicht-europäischen Regionen der Welt durch weiße Europäer:innen zusammenhängt und einen perversen Höhepunkt in den Gräueltaten des sogenannten Dritten Reichs gefunden hat – aber auch heute bei weitem nicht aus der Pädagogik verschwunden ist. De*kolonial gedachte inklusive Pädagogik tut gut daran, bei der beiläufigen Verwendung einerseits bereits viel kritisierte, aber immer noch wirkmächtiger Narrative wie dem »IQ als Totem« (Tißberger 2022, S. 33) an dieses Erbe zu erinnern.

5. Soziale Identitäten

»Ein Verständnis dafür, dass soziale Identitäten erlernt und durch soziale Praktiken hervorgebracht werden« (Steyn & Dankwa 2021, S. 51).

In seiner ethnografischen Studie in einem sogenannten inklusiven Schulsetting zeichnet Richter (2023) nach, wie sich sonderpädagogisch markierte Schüler:innen in einem Wechselspiel von Unterwerfung unter Anrufungen

und widerständiger Agency selbst erzählen und so z.B. zum *gefährlichen Gangster* werden. Tißberger (2022) macht darauf aufmerksam, dass Schüler:innen, die sich mit Widerständigkeit gegen tabuisierte rassistische Diskriminierung wehren, verstärkt Gefahr laufen, mit dem Etikett der Verhaltensstörung ge-labelt zu werden, wenn die diskriminierenden Strukturen nicht als solche erkannt werden. Die Erkenntnis, dass keine Akteur:in, weder Lehrer:innen noch Schüler:innen, ihre Rollen außerhalb der oben beschrieben Machtver-hältnisse gestalten kann, ist als wichtiger Beitrag zum Abbau positivistisch-naturalistischer Vorstellungen über die *Eigenschaften* von Schüler:innen zu betrachten.

6. Sprache

»Sich eine Diversitätsgrammatik aneignen und mithin ein Vokabular, das die Diskussion über Privilegien und Unterdrückung ermöglicht« (Steyn & Dankwa 2021, S. 51).

Neben einer allgemeinen Sensibilität für diskriminierendes Sprachhandeln ist es m.E. bedeutsam, sich mit sonderpädagogisierender Sprachpraxis auseinander zu setzen – nicht zuletzt, da schriftsprachliche Texte über Schüler:innen, wie diagnostische Gutachten, Tischvorlagen für Hilfseplangespräche oder Zeugnisberichte, eine nicht zu unterschätzende Wirkmacht auf Lebensverläufe haben. So bedeutet es m.E. einen signifikanten Unterschied, ob geschrieben wird, dass ein junger Mensch einen bestimmten Förderbedarf oder ein Stö-rungsbild *hat* oder dass dieses (unter Angabe der jeweiligen Bedingungskon-texte) *diagnostiziert* wurde.

7. Dekodierfähigkeit

»Die Fähigkeit, verschlüsselte/kodierte hegemoniale Praktiken zu ›übersetzen‹ (durchschauen) und interpretieren zu können. Eine der wichtigsten Erkenntnisse, die CDL ausmacht, ist, dass sich Macht niemals als solche be-zeichnet« (Steyn & Dankwa 2021, S. 52).

Wie Buchner und Akbaba (2023) aufzeigen, ist Schule, obwohl Wirkweisen von institutioneller Diskriminierung nachgewiesen werden können, »in das meritokratische Versprechen getränkt, dass nur die Leistung zähle« (o. S.). Dieses »Fähigkeitsregime« (ebd.) legitimiert letztlich Aussonderungsprozesse jener Schüler:innen, deren Performanz nicht den expliziten oder impliziten Erwartungen entspricht, und verschleiert damit Machtverhältnisse. Eine

de*koloniale inklusionspädagogische Dekodierfähigkeit könnte darin bestehen, diese Mechanismen in einen gesellschaftlichen und globalen Kontext einzuordnen und vor der Folie weiter oben beschriebener Zusammenhänge zu erkennen.

8. Materielle (An-)Ordnungen

»Eine Analyse der Art und Weise, wie sich Hierarchien der Diversität und institutionalisierte Unterdrückungsformen auf spezifische soziale Kontexte und deren materielle Anordnungen niederschlagen« (Steyn & Dankwa 2021, S. 53).

Kollender (2020) zeichnet in ihrer Dispositivanalyse für Berlin detailliert nach, wie von Rassismus und Neoliberalismus durchzogene gouvernementale Strategien das Narrativ sogenannter bildungsferner Familien herstellen und performen. Dabei zeigt sich, so Kollender (2022),

»[...] ein autoritatives Gemeinwohlverständnis, nach dem der Staat und die Schule als erziehende Instanzen auftreten, die die Eltern nicht nur fördern, sondern diese auch für die Folgen ihrer vermeintlichen Leistungsunwilligkeit, geringen Aktivität und Nehmermentalität zur Verantwortung ziehen« (S. 44).

Aus inklusionspädagogischer Sicht scheint es geboten, den oft als Stärke der Sonderpädagogik hervorgehobenen Blick auf das einzelne Kind zuweilen von diesem loszulösen und dafür zu schärfen, wie die eigene Sicht auf Schüler:innen und deren Eltern von dominanten politischen und gesellschaftlichen Diskursen gerahmt wird und dass diese konkrete Auswirkungen auf den Schulerfolg haben können.

9. Emotionen

»Ein reflexives Verständnis für die Bedeutung von Emotionen in all diesen Kriterien, inklusive unserer eigenen emotionalen Involviertheiten und Investitionen« (Steyn & Dankwa 2021, S. 55).

Vor allem psychoanalytisch inspirierte Traditionslinien im sogenannten Förder- und Emotionale und Soziale Entwicklung betonen schon lange, dass Pädagog:innen eigene Affekte gegenüber Schüler:innen im Sinne der Übertragung und Gegenübertragung nicht ausblenden, sondern reflexiv nut-

zen sollten (Rauh 2010). Daran anschließend sollten Pädagog:innen lernen, auch affektive Reaktionen auf Phänomene, die sie entweder als normal und richtig oder aber fremd und verstörend deuten, bewusst wahrzunehmen und kritisch daraufhin zu befragen, inwiefern diese Einordnungen einem scheinbar neutralen ›gesunden Menschenverstand‹ entspringen – oder eben auch im Rahmen hierarchisch strukturierter Gesellschaftsordnungen zu verstehen sind.

10. Engagement

»Eine engagierte Auseinandersetzung damit, wie sich Ausbeutungs- und Unterdrückungsstrukturen transformieren lassen, hin zu mehr sozialer Gerechtigkeit auf allen Ebenen sozialer Organisation« (Steyn & Dankwa 2021, S. 56).

Bisweilen frustriert es mich, wenn ich in Lehrveranstaltungen den Eindruck gewinne, angehende Lehrer:innen interessieren sich vor allem für Kompetenzen, die ihnen helfen, geschmeidig durch das bestehende Schulsystem zu kommen. Diesen Wunsch erzeugen wir durch unsere kompetenzorientierten Qualifizierungsstrukturen vermutlich in weiten Teilen selbst. Dabei verfügt doch die traditionelle weiße Sonderpädagogik seit Langem schon über Stimmen, die dazu aufrufen, die Gesellschaftsstrukturen, in denen sich die adressierten Schüler:innen bewegen müssen, nicht nur zu kritisieren, sondern auch zu adressieren – man denke etwa an die provokativen theoretischen, aber auch ganz praktischen Auseinandersetzungen G.-G. Hillers zu *Rasin in der Höllenmaschine* (2019).

Die Implementation des theoretischen Rahmens von *Critical Diversity Literacy* in inklusionspädagogische Diskurse kann dazu beitragen, dass Pädagog:innen einerseits selbst eine (im zuletzt beschriebenen Sinne engagierte) *Critical Global Citizenship* ausprägen und als unverzichtbaren Bestandteil ihrer Professionalität verstehen – und dies andererseits auch als (ein) Ziel ihrer eigenen Bildungsarbeit an Schulen ansehen. Als letzter Aspekt sei die Hochschullehre betreffend darauf aufmerksam gemacht, dass auch ein de*kolonisierender Blick nicht nur Inhalte, sondern auch Arten und Weisen der Interaktion der daran beteiligten Akteur*innen in den Blick nehmen muss. Karine Hindrix und Eva Faes (2022) machen in einem Blogbeitrag darauf aufmerksam, wie schnell Dozierende dem Irrglauben aufsitzten können, nahbar und erreichbar zu wirken und in Seminaren demokratische Räume des freien Sprechens für alle zu schaffen, wenn sie sich nicht immer wieder bewusst vor Augen führen, wie stark die bisher beschriebenen Mechanismen

nicht zuletzt in der Hochschule wirken. Mit Referenz auf bell hooks mahnen sie daher, Grenzen und Hindernisse bewusst wahrzunehmen und zu überschreiten: »Education is not the path to freedom, education is the process of examining boundaries and then crossing them so that it becomes the praxis of freedom« (Hindrix & Faes 2022, o. S.).

Fazit

In den vorangegangenen Abschnitten habe ich den Versuch unternommen, global aktuelle, dabei nicht unumstrittene und in der Sonder- und Inklusionspädagogik noch wenig beleuchtete Diskurse aus dem Spektrum der post- und de*kolonialen Theorie auf inklusionspädagogische Fragen anzuwenden. Aufgrund innerer Brüche und der Vielfalt von Perspektiven kann dies nicht umfassend gelingen. Zusammenfassend möchte ich mit der These schließen, dass de*koloniale Perspektiven auf die Sonderpädagogik nicht nur ein zeitgeistiger Modetrend sind. Vielmehr können, ich würde sogar so weit gehen zu sagen: müssen sie als Chance des (Ver-)Lernens gehört und als Chance und Anlass genommen werden, auszusprechen und zu betrauern, dass es sich in weiten Teilen um eine *weiße* und gewaltvolle Disziplin handelt. Ziel einer Pädagogik, die per se als inklusiv gedacht werden müsste, könnte die Ausbildung einer mit *Critical Diversity Literacy* ausgestatteten *Critical Global Citizenship* aller Akteur:innen sein.

Literatur

- Akbaba, Yalız (2023). Decolonize/Lehrer*innenbildung. Ein Arbeitstitel. In: Alisha Heinemann & Yalız Akbaba (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 282–304). Weinheim: Beltz.
- Amirpur, Donja (2023). Die westliche Diagnostik und ihr Anderes. Migrantisierte Kindheiten und die ›Umsetzung von Inklusion‹. In: Alisha Heinemann, Yaesmin Karakaşoğlu, Tobias Linnemann, Nadine Rose & Tanja Sturm (Hg.), *Ent|grenz|ungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 37–52). Opladen: Budrich.
- Baquero Torres, Patricia & Leitner, Susanne (2024). Migration, Diskriminierung und ESENT – Ein Plädoyer für durchque(e)rnde Forschungszugänge

- ge. In: *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 6, 196–208.
- Barry, Celine (2023). Methoden dekolonisieren. »grenzenlos und unverschämt. [forschung] gegen die deutsche sch-einheit« In: Alisha Heinemann & Yaliz Akbaba (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 249–272). Weinheim: Beltz.
- Bergold-Caldwell, Denise (2023). Die Kolonialität der Bildung. Formation und Konstitution eines Macht- und Herrschaftsverhältnisses. In: Alisha Heinemann & Yaliz Akbaba (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 93–109). Weinheim: Beltz.
- Bhabha, Homi K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Buchner, Tobias & Akbaba, Yaliz (2023). Solange du gut passt: Intersektionale Analysen zur Überlagerung von Rassifizierung durch Fähigkeit. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/699>.
- Butler, Judith (2020). *The Force of Nonviolence. An Ethico-Political Bind*. London: Verso.
- Castro Varela, Maria do Mar (2007). »Was heißt hier Integration? Integrationsdiskurse und Integrationsregime«. In: Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München/Sozialreferat (Hg.), *Interkulturelle Verständigung, Dokumentation der Fachtagung »Alle anders-gleich alle? Was heißt hier Identität? Was heißt hier Integration?«* (S. 77–88). München: o. A.
- Castro Varela, Maria do Mar (2020). Fundamental education and decolonization of the mind. In: *On Education. Journal for Research and Debate*, 3 (7), 1–5.
- Castro Varela, Maria do Mar (2021). Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens. In: Serena Dankwa, Sara-Mee Filep, Ulla Klingovsky & Georges Pfrunder (Hg.), *Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S. 111–127), Bielefeld: transcript.
- Çiçek, Arzu (2023). Decolonize/Zugehörigkeit. Vom Beschriftetsein des Lebens und der ›unschätzbaren‹ Würde der Andersheit. In: Alisha Heinemann & Yaliz Akbaba (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 151–185). Weinheim: Beltz.
- Doharty, Nadena; Madriaga, Manuel & Joseph-Salisbury, Remi (2021). The university went to ›decolonize‹ and all they brought back was lousy diversity double-speak! Critical race counter-stories from faculty of colour ›decolonial times. In: *Educational Philosophy and Theory*, 53 (3), 233–244.
- Dotson, Kristie (2011). Tracking Epistemic Violence, Tracking Practices of Silencing. In: *Hypatia*, 26 (2), 236–257.

- Du Plessis, Paul (2021). Decolonisation of education in South Africa. Challenges to decolonise the university curriculum. In: *South African Journal of Higher Education*, 35 (1), 54–69.
- Ellinger, Stephan (2009). Migration und kulturelle Gegensätze. In: Bernd Ahrbeck & Marc Willmann (Hg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 326–332). Stuttgart: Kohlhammer.
- Etzkorn, Nadine & Mecheril, Paul (2023): Autonomie als Gegenstand und Maßstab der Kritik. In: Alisha Heinemann & Yaliz Akbaba (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 125–150). Weinheim: Beltz.
- Goldberg, David Theo (2023). Decolonization. Diagnostics and Differentials. In: Alisha Heinemann & Yaliz Akbaba (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 50–64). Weinheim: Beltz.
- Gottuck, Susanne (2019). Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In: Susanne Gottuck, Irina Grünheid, Paul Mecheril & Jan Wolter (Hg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 95–126). Wiesbaden: Springer VS.
- Grummt, Marek; Kulig, Wolfram; Lindmeier, Christian; Oelze, Vera & Sallat, Stephan (Hg.) (2023). *Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haraway, Donna (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: *Feminist Studies*, 14 (3), 575–599.
- Heinemann, Alisha & Akbaba, Yaliz (Hg.) (2023). *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse*. Weinheim: Beltz.
- Hiller, Gotthilf-Gerhard (2019). Rasin in der Höllenmaschine. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64 (4), 417–428.
- Hindrix, Karine & Faes, Eva (2022). *In the Name of Love*. Online verfügbar unter: <https://etenjournal.com/2022/02/12/in-the-name-of-love>.
- Johnson, Helen; Carson-Apstein, Emily; Banderob, Simon; Macaulay-Rettino, Xander (2017). »You kind of have to listen to me«. Researching Discrimination Through Poetry. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 18 (3), Art. 6.

- Juárez Collazo, Norma A. & Hindrix, Karine (2023). A pioneering framework for decolonizing higher education. In: *SN Social Sciences*, 158 (3), 1–19.
- Khan, Maheen; Ruszczyk, Hanna A.; Rahman, Mohammed Faisal & Huq, Saleemul (2021). Epistemological Freedom: Activating co-learning and co-production to decolonise knowledge production. In: *Disaster Prevention and Management*, 31 (3), 183–192.
- Kollender, Ellen (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformations von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript.
- Kollender, Ellen (2022). Intersektionen von Rassismus und Klassismus im Schulsystem. In: Sebastian Seng, Dyana Rezene & Ansgar Drücker (Hg.), *Klassismus und Rassismus. Dimensionen einer vielschichtigen Intersektion* (S. 42–46). Düsseldorf: IDA (Eigenverlag).
- Leitner, Susanne (2022). Über die Bedeutung des »Ich« in der Lehrer*innenbildung für eine machtkritische Perspektive auf die Sonderpädagogik. In: Susanne Leitner & Ramona Thümmler (Hg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 202–217). Weinheim: Beltz.
- Leitner, Susanne (2023a). »Warum muss mein Kind hin?« Macht und Selbstermächtigung in der Adressierung von Eltern* im Kontext von Flucht und Migration. In: Mirjam Hoffmann, Thomas Hoffmann, Lisa Pfahl, Michael Rasell, Hendrik Richter, Rouven Seebo, Miriam Sonntag & Josephine Wagner (Hg.): *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (229–236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Leitner, Susanne (2023b). Was ist eigentlich der Förderschwerpunkt ESENT? Epistemische Ungerechtigkeit und das Wissen der Ersten Person im Förderschwerpunkt ESENT. In: Marek Grummt, Wolfram Kulig, Christian Lindmeier, Vera Oelze & Stephan Sallat (Hg.), *Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung* (S. 88–94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindmeier, Christian (2023). Intersektionalität als Thema der Sonder- und Inklusionspädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/696>.
- Mignolo, Walter D. (2013). Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience. In: *Confero Essays on Education Philosophy and Politics*, 1 (1), 129–150.
- Mörsch, Carmen (2023). Decolonizing Kulturelle Bildung. Kolonialität und Diskriminierungskritik an der Schnittstelle Bildung/Kunst. In: Alisha Hei-

- nemann & Yaliz Akbaba (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 314–339). Weinheim: Beltz.
- Morcom, Lindsay & Freeman, Kate (2018). Niinwi – Kiinwa – Kiinwi: Building Non-Indigenous Allies in Education through Indigenous Pedagogy. In: *Canadian Journal of Education*, 41 (3), 808–833.
- Nassir-Shahnian, Natascha Anahita (2020). Powersharing: es gibt nichts Gutes, außer wir tun es! Vom bewussten Umgang mit Privilegien und der Verantwortlichkeit für soziale (Un)Gerechtigkeit. In: Birgit Jagusch & Yasemina Chehata (Hg.), *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen* (S. 29–42). Weinheim: Beltz.
- Ndlouv-Gatsheni, Sabelo J. (2015). Decoloniality as the Future of Africa. In: *History Compass*, 13 (10), 485–496.
- Pillay, Thashika & Karsgaard, Carrie (2022). Global citizenship as a project for decoloniality. In: *Education, Citizenship and Social Justice*, 18 (2), 214–229.
- Puzka, Stefanie; Walsh, Corinne; Markham, Francis; Barney, Jodi; Yap, Mandy; Dreise, Tony (2022). Towards the decolonisation of disability: A systematic review of disability conceptualisations, practices and experiences of First Nations people of Australia. In: *Social Science and Medicine*, 305. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.115047>.
- Rauh, Bernhard (2010). Szenisches Verstehen. In: Bernd Ahrbeck & Marc Willmann (Hg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 173–182). Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, Hendrik (2023). Figurierungen von Gefährlichkeit: Ungleichheitsverhältnisse entlang von Behinderung, Klasse, Ethnizität und Geschlecht. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/700>.
- Riegel, Christine (2022). Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen. In: Yaliz Akbaba, Tobias Buchner, Alisha Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen* (S. 3–24). Wiesbaden: Springer VS.
- Risberg, Eirik Julius (2021). Global Citizenship Education for Non-Citizens? In: *Journal of Social Science Education*, 20 (2), S. 5–25.
- Russo, Jasna (2021). The international foundations of Mad Studies: Knowledge generated in collective action. In: Peter Beresford & Jasna Russo (Hg.), *The Routledge International Handbook of Mad Studies* (S. 19–29). London: Routledge.
- Said, Edward (1978/2003). *Orientalism*. London: Penguin.
- Said, Edward (1994). *Culture and Imperialism*. London: Vintage.

- Schmitz, Sigrid (2016): Cyborgs, situiertes Wissen und das Chthulucene: Donna Haraway und dreißig Jahre politischer (Natur-)wissenschaft. In: *Soziopolis: Gesellschaft beobachten*. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-80373-8>.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988). Can the subaltern speak? In: Cary Nelson & Lawrence Grossberg (Hg.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271–313). Basingstoke: Macmillan.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2023). *Ausländeranteil an allgemeinbildenden Schulen: Ausländische Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 1995/96 nach Schulararten*. Online verfügbar unter: https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgemein/AS_auslaender.jsp.
- Stein, Sharon; Andreotti, Vanssa; de Souza, Lynn Mario; Ahenakew, Cash & Suša, Rene (2020). Who decides? In whose name? For whose benefit? Decoloniality and its discontents. In: *On Education. Journal for Research and Debate*, 3 (7), 1–6.
- Steyn, Melissa & Vanyoro, Kudzai (2023). Critical Diversity Literacy: A framework for multicultural citizenship education. In: *Education, Citizenship and Social Justice, Online First*, 1–17. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/17461979231178520>.
- Steyn, Melissa & Dankwa, Serena O. (2021). Revisiting Critical Diversity Literacy. Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert. In: Serena Dankwa, Sara-Mee Filep, Ulla Klingovsky & Georges Pfruender (Hg.), *Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S. 39–58). Bielefeld: transcript.
- Tazanu, Primus (2023). On decolonizing anthropology: Postcolonial theorizing and collaborative methodologies. In: Mirjam Lücking, Anna Meiser & Ingo Rohrer (Hg.). *In Tandem – Pathways towards a Postcolonial Anthropology / Im Tandem – Wege zu einer postkolonialen Ethnologie* (S. 27–42). Wiesbaden: Springer VS.
- Thompson, Vanessa Eileen (2021). Rassismus an der Hochschule. Intersektionale Verstrickungen und Möglichkeiten des Abolitionismus. In: Serena Dankwa, Sara-Mee Filep, Ulla Klingovsky & Georges Pfruender (Hg.), *Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S. 131–149). Bielefeld: transcript.
- Tißberger, Martina (2022). »Not quite/not white«. Eine Critical Whiteness-Perspektive auf die Rehabilitationspädagogik. In: Susanne Leitner & Ra-

- mona Thümmler (Hg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 24–43). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tuck, Eve & Yang, K.Wayne (2012). Decolonization is not a metaphor. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1 (1), 1–40.
- Van Katwyk, Trish & Seko, Yukari (2017). Knowing Through Improvisational Dance. A Collaborative Autoethnography. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 18 (2), Art. 1.
- Waghid, Zayd & Hibbert, Lisl (2018). Advancing Border Thinking through De-familiarisation in Uncovering the Darker Side of Coloniality and Modernity in South African Higher Education. In: *South African Journal of Higher Education*, 32 (4), 263–283.
- Wekker, Gloria (2016). *White Innocence. Paradoxes of colonialism and race*. Durham: Duke University Press.

