

Ent|grenz|ungen

Beiträge zum 28. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Alisha Heinemann, Yasemin Karakaşoğlu,
Tobias Linnemann, Nadine Rose, Tanja Sturm (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Ent|grenz|ungen

Schriften der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Alisha Heinemann
Yasemin Karakaşoğlu
Tobias Linnemann
Nadine Rose
Tanja Sturm (Hrsg.)

Ent|grenz|ungen

Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

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

© 2023 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742750>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN	978-3-8474-2750-6 (Paperback)
eISBN	978-3-8474-1920-4 (PDF)
DOI	10.3224/84742750

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: Hannes Geiger, Hamburg

Lektorat: Dr. Andrea Lassalle, Berlin – andrealassalle.de

Englisches Lektorat: Marc Weingart, Werther – <http://www.english-check.de>

Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Druck: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Europe

Inhalt

Ent grenz ungen unter besonderen Vorzeichen. Eine Einleitung.....	9
<i>Alisha Heinemann, Yasemin Karakaşoğlu, Tobias Linnemann, Nadine Rose, Tanja Sturm</i>	

Intersektionen und Diskurse

Complaint as a Queer Method*.....	21
<i>Sara Ahmed</i>	

Die westliche Diagnostik und ihr Anderes. Migrantisierte Kindheiten und die ‚Umsetzung von Inklusion‘.....	37
<i>Donja Amirpur</i>	

Das schwarze Subjekt der Grenze. Afropessimistische Streifzüge durch Fragen der Subjektivierung.....	53
<i>Denise Bergold-Caldwell</i>	

Migration – Ausgrenzung – Rassismus – Antisemitismus

Demarcating New Borders: Transnational Migration and New Educational Governance. Empirical Explorations in Greece, Turkey and Germany.....	65
<i>Çetin Çelik, Mechtild Gomolla, Vasiliki Kantzara, Ellen Kollender, Martina Loos</i>	

„When I heard Gymnasium, I became very happy“ – Der Gymnasialzugang im Kontext von Migration im Sekundarschulalter und aufenthaltsrechtlichen Bedingungen.....	77
<i>B. Johanna Funck</i>	

Entgrenzungen trotz anerkannter Ächtung: Antisemitismus an Schulen aus jüdischen Perspektiven.....	87
<i>Julia Bernstein</i>	

Entgrenzungen des Widerstands. Subjektivierung und die (Un-)Möglichkeit subversiver Akte im Kontext gesellschaftlicher Marginalisierung.....	99
<i>Marie Hoppe</i>	

Digitalität – Digitalisierung

Digitalisierung und Hochschulbildung. Ordnungen eines Feldes unter Pandemie-Bedingungen.....	111
<i>Sandra Hoffhues</i>	

Of Power and Stories: Using Foucauldian Discourse Analysis for a Digimodern Era.....	125
<i>Cecile H. Sam, Jarrett T. Gupton</i>	

„Die, die zu Hause sind: Übt einfach weiter.“ Ent grenz ungen von und im Unterricht in der Kultur der Diversität und Digitalität.....	135
<i>René Breiwe, Anke B. Liegmann, Kathrin Racherbäumer, Marion Schwehr, Jessica Bau</i>	

Dialog- und gestaltungsorientierte Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Kontext von Digitalisierung. Reflexionen am Beispiel des Projekts „DigiEB“.....	147
<i>Lisa Breitschwerdt, Regina Egetenmeyer</i>	

Die ambivalente Pluralisierung ‚ökonomischer Bildung‘ im Kontext der Digitalisierung.....	159
<i>Martin Karcher, Antigoni Ntonti, Johann Trupp, Christin Voss</i>	

Globalisierung – Klimakrise – Nachhaltigkeit

Grenzen und Entgrenzungen in Bildungsprozessen im Anthropozän. Perspektiven aus der multilateralen Arbeit der UNESCO.....	171
<i>Christoph Wulf</i>	

Internationalismus und Nationalismus in der Dritten Welt. Dynamiken der kulturellen Grenzziehungen im internationalistischen Stipendienprogramm der Isla de la Juventud in Kuba (1977–2012).....	185
<i>Dayana Murguía Mendez, Marcelo Caruso</i>	

Discursive Analysis on Gender and Education for Sustainable Renewable Energy Development: Perspectives from East Africa.....	195
<i>Henry Asiimwe</i>	

Im Schatten der Fridays-for-Future-Bewegung: überhörtes Umwelt- und Nachhaltigkeitswissen von Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft.....	207
<i>Barbara Pusch</i>	

Perspektiven auf Grenzen

Kategorisierungen und Attribuierungen. Methodologische Überlegungen zur Differenz- und Ungleichheitsforschung entwickelt aus einer empirischen Untersuchung in der Gedenkstättenpädagogik.....	223
<i>Paul Vehse</i>	

Lehrer*innenbildung als Ort der Be- und Entgrenzungen. Normativitätstheoretische Überlegungen.....	233
<i>Susanne Gottuck, Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure, Anja Steinbach</i>	

Ent_grenz_ungen von Inter*Diskursen.....	243
<i>Mart Enzendorfer</i>	

Sorge und Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft. Zur Eingewobenheit von Sorge in Macht- und Herrschaftsverhältnissen.....	251
<i>Karen Geipel, Sandra Koch, Phries Sophie Künstler, Angela Rein</i>	

Sprach Los – Grenzen Los. Die Überwindung von Sprach los igkeit en bei ent grenzten Gewalterfahrungen in Partnerschaftsbeziehungen.....	261
<i>Julia Ganterer</i>	

Perspektiven auf Professionalität und Professionalisierung

- Morsche Grenzen in der Rede von „Nähe und Distanz“ im Kontext pädagogischer Professionalität.....273
Margret Dörr
- Versuch einer empirisch-quantitativen Erfassung des pädagogischen Arbeitsbündnisses..... 285
Julia Schütz, Johanna Pangritz
- Kooperationspraxis von Schulen während der COVID-19-Pandemie. Eine trinationale Längsschnittstudie zur Analyse der Effekte von Kooperation auf die wahrgenommene Professionalisierung aus Sicht von Schulleiter:innen.....297
Francesca Suter, Tobias Feldhoff, Katharina Maag Merki, Falk Radisch, Nina Jude, Stefan Brauckmann-Sajkiewicz
- „Sie sollen auch darauf achten, dass sich Schüler mit unterschiedlicher Herkunftssprache im Klassenraum befinden.“ Die ‚Veränderung‘ von Schüler*innen anhand (neo)linguizismusrelevanter Wissensbestände in der universitären Lehrer*innenbildung am Beispiel von Beobachtungen aus der Physikdidaktik.....309
Dennis Barasi

Anlässe disziplinärer Selbstreflexion

- Ent|grenz|ungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Grenzen, Übergänge, Übersetzungen, Anschlüsse.....321
Edwin Keiner
- Entgrenzung von Arbeit – Begrenzung durch Bildung? Ende und Wende einer Beziehung..... 335
Karin Büchter
- Gibt es eine „richtige“ Pädagogik in der „falschen“? Zur Frage der Überwindung disziplinärer Grenzziehungen zwischen Allgemeiner Pädagogik und Didaktik sowie Schul- und Sonderpädagogik durch eine „Inklusionspädagogik“..... 353
Marc Willmann
- Der Krieg in der Ukraine als neuer Horizont für politische Bildung und Demokratiepädagogik..... 367
Hermann Josef Abs
- Wie hältst du es mit der Wahrheit? Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler*in-Sein angesichts von Diagnosen der Postfaktizität..... 381
Christoph Haker, Lukas Otterspeer
- Autor*innen und Herausgeber*innen.....391

Ent|grenz|ungen unter besonderen Vorzeichen. Eine Einleitung

Alisha Heinemann, Yasemin Karakaşoğlu, Tobias Linnemann, Nadine Rose, Tanja Sturm

1 Ent|grenz|ungen als Rahmenthema des Kongresses

Grenzen und mehr oder weniger gewaltvolle Grenzziehungen sowie die Vulnerabilität und Erosion von Grenzen sind in ihrer Vieldimensionalität in Zeit und Raum konstitutiv für kulturelle und soziale Phänomene. Sie erweisen sich daher für die Erziehungswissenschaft, nicht zuletzt auch in historischer Perspektive, als wichtige Forschungsanlässe und -gegenstände. Tatsächlich scheint insbesondere ‚Entgrenzung‘ eine Art Wesenszug der Erziehungswissenschaft zu sein, die sich in ihren Paradigmen, Theoriebezügen und Methoden immer wieder anpassungsfähig zeigt, um auf gesellschaftliche Transformationsprozesse zu reagieren und diese zu reflektieren. In ihrer kritischen Tradition hat sie keinen geringeren Anspruch als den, gesellschaftliche Prozesse zu verändern oder zumindest Anstöße dafür zu bieten (Fatke/Oelkers 2014; Rieger-Ladich 2014).

Deshalb richtet dieser Band, der ausgewählte Beiträge des ersten digitalen DGfE-Kongresses aus dem Jahr 2022 zum Thema „Ent|grenz|ungen“ präsentiert, den Blick auf Phänomene der Ent- und Begrenzung in ihrer Bedeutung für die Erziehungswissenschaft und für deren Gegenstandsbereiche wie Bildung, Erziehung oder Sozialisation. Denn die Festlegung, Bearbeitung und Überschreitung von Grenzen kann sowohl im konkreten als auch im übertragenen Sinne als eine Kernaufgabe von Bildung und Erziehung angesehen werden und dies auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Dimensionen. Zu denken ist etwa an räumliche, zeitliche, disziplinäre, paradigmatische, politische, soziale oder kulturelle Be- und Entgrenzungen, denen eine erziehungswissenschaftliche Relevanz zukommt, die aber für Einzelne und Gruppen abhängig von ihrer Verortung im globalen Gefüge sehr unterschiedliche Relevanz und Wirksamkeit entfalten.

Selten haben in der jüngeren Geschichte allerdings Menschen weltweit eine derart unmittelbare und tiefgreifende kollektive Erfahrung gemacht, wie in den Jahren, in denen die Coronapandemie die Welt erschütterte, die in widersprüchlicher Weise sowohl Be- als auch Entgrenzungserfahrungen mit sich brachte, zu denen sich jede*r in ein Verhältnis setzen muss. Gerade im Globalen Norden bedeutete die Konfrontation mit der Pandemie eine Infragestellung grundlegender Sicherheiten und Zukunftsgewissheiten, die für weite Teile der Bevölkerung bislang als Privileg kaum gefährdet schienen. Vor diesem Hintergrund stellen Erziehungswissenschaftler*innen Anfragen an ihren Beitrag zur Untersuchung und Beförderung von Prozessen, Implikationen und Ausdrucksformen einer postviralen globalen Solidarität, die den komplexen ökonomischen, ökologischen, politischen und kulturellen Verweisungszusammenhängen der Gegenwart entspricht. Dies spiegelt sich auch in einzelnen Beiträgen dieses Bandes als erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildungsinstitutionen und -akteur*innen in der pandemischen Situation wider. Auch die Umsetzung des Kongresses in Bremen war grundlegend von den mit der Pandemie einhergehenden Umständen geprägt. Die Entscheidung, ihn zum Schutz aller in den digitalen Raum zu verlegen, fiel uns als Veranstalter*innen schwer, hatten wir doch bis zuletzt gehofft, dass die für den kollegialen Austausch in seinen vielen Dimensionen so wichtigen Begegnungen auch vor Ort möglich sein würden. Doch schließlich nahmen wir die Herausforderung an, den

ersten, im digitalen Raum stattfindenden DGfE-Kongress in der über 50-jährigen Geschichte seiner Existenz zu gestalten. Die Umsetzung selbst erwies sich als ein Spiegel des Kongress-themas, da die Teilnehmenden gleichzeitig Erfahrungen der Begrenzung durch das Fehlen der gewohnten, analogen Kontaktmöglichkeiten und der Entgrenzung, etwa durch die Option, das nahezu (scheinbar?) unbegrenzten Wechsels zwischen den für den digitalen Raum modifizierten Veranstaltungsformaten und -angeboten, machten. Das digitale Format ermöglichte auch die längerfristige Einsicht und Bewertung der Poster, so dass ihre Wahrnehmung und Diskussion nicht auf die Postersession während des Kongresses beschränkt bleiben musste, eine – wie viele Beteiligte zurückgemeldet haben – gelungene Neuerung. Neu war auch, dass die Parallelvorträge mitgeschnitten wurden und über den Zeitraum des Kongresses hinaus abrufbar waren. Während das klassische, formale und moderierte Vortrags- und Diskussionsangebot sehr gut angenommen wurde und die Pre-Conference – die dieses Mal nicht nur für Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase, sondern für alle Interessierten geöffnet war – positive Resonanz erfuhr, fanden die digitalen *informellen* Austauschformate, die speziell für den Kongress entwickelt und bereitgehalten wurden, nur wenig Resonanz, was uns den hohen Stellenwert der spontanen, informellen Gespräche im analogen Raum noch einmal deutlich vor Augen führte.

Ein völlig unerwartetes, den Kongress überschattendes und erschütterndes Ereignis mit welt-politischer Bedeutung war der Beginn des russischen Angriffskrieges gegen die Ukraine im Februar 2022. Dieser dauert zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Bandes noch immer an, bedroht die europäische Nachkriegsordnung und stellt damit die Legitimation und Sicherheit nationaler Grenzen in Europa infrage. Aus den Kriegsregionen im Osten Europas fliehen Menschen, für die Grenzen in andere europäische Länder unterschiedlich durchlässig sind. Aber auch die Flucht-bewegungen von Menschen aus dem Globalen Süden über das Mittelmeer halten an, wobei diese weiterhin auf ein restriktives europäisches Grenzregime treffen.

Neben diesen unmittelbaren Weltereignissen bedingen weitere tiefgreifende, menschen-gemachte Veränderungen, dass die Weltgemeinschaft sich ihrer Verwiesenheit aufeinander zu-nehmend bewusster werden muss, um den Herausforderungen des Anthropozäns zu begegnen. Damit ist die ökologische Transformation des Planeten angesprochen, die inzwischen auch im globalen Norden unmittelbar denn je als Konfrontation mit den destruktiven Auswirkungen der Klimakrise erfahrbar wird. Auch hier stellt sich die Frage, welchen Beitrag die Erziehungswissenschaft dazu leisten kann, dass die damit einhergehenden Ent- und Begrenzungen von Individuen und Gesellschaften konstruktiv bearbeitet und bewältigt werden können, um die auf unterschiedlichen Ebenen bedrohten menschlichen Lebensgrundlagen zu erhalten.

Angesichts der hier nur in großen Linien angesprochenen, zahlreichen politischen und ge-sellschaftlichen Entwicklungen und Entgrenzungen der zurückliegenden Jahre eröffnet dieser Band einen breiten Raum für die disziplinäre Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaft-lich relevanten Grenzen, Entgrenzungen, Begrenzungen, Grenzziehungen, Grenzverletzungen und Grenzüberschreitungen im Kontext aktueller und veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse. Dabei stellt er insbesondere die Frage in den Mittelpunkt, welchen Beitrag die Erziehungswissenschaft aufbauend auf bisherigen Forschungsergebnissen als Disziplin leisten kann und welche Verantwortung pädagogisch Tätige in ihrem Handlungsfeld übernehmen können, um auf die genannten und weitere relevante Phänomene von Ent|grenz|ung angemessen zu reagieren und einen Beitrag zu ihrer Bewältigung zu leisten. Auch die Erziehungswissenschaft selbst ist durch die im Folgenden hervorgehobenen gesellschaftlichen Veränderungen und damit relationierte (bildungs- und wissenschafts-)politische Grenzziehungen als Disziplin gefordert, sich zu reflektieren, zu positionieren und zu transformieren. In der Vorbereitung des Kongresses und damit auch im Call für die Beiträge wurden mit Globalisierung, Digitalisierung, Klimawandel und Migrationsbewegungen vier zentrale weltgesellschaftliche Entwicklungen benannt. Wir haben aus gegebenem Anlass die Pandemie und ihre Nachwirkungen als fünfte Entwicklung für die Publikation des Kongressbandes ebenfalls in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Die genannten Entwicklungen haben ohne Zweifel in je spezifischer Weise und zugleich auch in

Verschränkung miteinander Auswirkungen auf die pädagogischen Handlungs- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsfelder. Ihr Potenzial liegt sicherlich darin, etablierte Selbstverständlichkeiten nicht nur der Gesellschaft, sondern auch der Disziplin zu irritieren und dabei auch die Frage der Verantwortung der Erziehungswissenschaft für die (Mit)Gestaltung dieser umfassenden Prozesse aufzuwerfen.

So fordert die *Globalisierung* dazu heraus, eine aktuelle und historische Verhältnisbestimmung globaler und lokaler Einflussfaktoren auf Rahmenbedingungen und Prozesse von Erziehung, Bildung und Sozialisation in ihren nationalen wie transnationalen Kontexten vorzunehmen. Wissen, Waren und Menschen überwinden aus unterschiedlichen Gründen, selbstbestimmt oder auch gezwungenermaßen, mit geringem oder auch sehr hohem Aufwand Grenzen – analog wie digital. Sie tragen damit zu einer ‚Schrumpfung‘ der Welt genauso bei wie zu einer Erweiterung des Gedanken-, Wissens- und Warenaustausches sowie der Möglichkeit, Beziehungen einzugehen und – grenzüberschreitend – in Interaktion zu treten. Damit gehen aber auch Verunsicherungen einher. Diese wecken zuweilen Ängste und motivieren neue Abgrenzungen und den Rückzug in die überschaubare Lokalität bzw. stabilisieren das Vertrauen in die Sicherheitsversprechen autoritärer, antidemokratischer und antipluralistischer Bewegungen. Welche Erklärungs- und Handlungsansätze stellen erziehungswissenschaftliche Gesellschaftsanalysen sowie präventive Angebote hier zur Verfügung?

Die *Digitalisierung* eröffnet neue Möglichkeiten der Vernetzung und Beschleunigung, überwindet Begrenzungen von Ort und Zeit ebenso wie in den Zugängen zu Wissen und weist damit auch auf neue Chancen für selbstgesteuerte Lernformate hin. Sie erlaubt zudem wissenschaftliche Kooperation weltweit in Echtzeit und befördert so eine internationale Vernetzung. Sie wirft aber u. a. auch die kritische Frage auf, welcher Stellenwert lokalen Wissensstandorten zukünftig noch zukommen wird oder inwieweit eine solche Entgrenzung lokale Besonderheiten noch berücksichtigen kann. In ihrer aktuell extremsten Form, in der ein digitales Werkzeug wie ChatGPT in der Lage ist, philosophische Abhandlungen nach wissenschaftlichen Standards auf der Basis von Algorithmen so zu produzieren, dass die Autor*innenschaft der künstlichen Intelligenz nicht ohne Weiteres erkennbar ist, stellt sich auch ganz grundlegend die Frage nach dem Wesen des Lehrens und Lernens, überhaupt der menschlichen Denk- und Problemlösefähigkeit. Zudem sind wir – insbesondere unter dem Eindruck der Corona-Pandemie – noch mit der nicht beantworteten Frage beschäftigt, ob Digitalisierungsprozesse die bestehenden Ungleichheiten im Feld der Bildung eher verstärken und damit den Zugang begrenzen oder ob sie durch eine neue Entgrenzung zum Zugang und zur Produktion von Wissen beitragen können.

Angesichts der sich in der Gesamtgesellschaft langsam durchsetzenden Einsichten in die globale Herausforderung des menschengemachten *Klimawandels*, dessen Auswirkungen Ungleichheit(-en) zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden in besonderer Weise hervortreten lassen, stellt sich auch hier die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit diesem Aspekt des Anthropozäns. Inwiefern kann es der Erziehungswissenschaft in ihren vielen disziplinären Facetten gelingen, zur Schärfung eines Bewusstseins für die begrenzten Ressourcen unserer Welt beizutragen oder auch ihren Beitrag zur Suche nach Antworten für den Umgang mit einschneidenden Veränderungen von Lebens(-um-)welten zu leisten? Welchen eigenen Zugang zum Konzept der Nachhaltigkeit – auch mit Blick auf die notwendige Übersetzung dieses Begriffs für seine Anwendung im Bereich von Kulturtechniken und Sozialisationsprozessen – kann sie finden?

An den weltweit zunehmenden *Migrationsbewegungen* zeigt sich, dass Menschen – z. T. unter Lebensgefahr – gewillt oder gezwungen sind, nationalstaatliche Grenzen zu überwinden, um ihre und die Zukunft ihrer Angehörigen zu sichern. Unterstützend wirken dabei transnationale Netzwerke, die klassische, nationalstaatlich verfasste Grenzziehungen und Unterscheidungen grundlegend infrage stellen und dabei das Paradox des halbierten Menschenrechts auf Migration, das das Recht auf Auswanderung schützt, ihm aber kein Recht auf Einwanderung zur Seite stellt, herausfordern. Sie sind mit der Anforderung und Chance verbunden, hegemoniale Episteme zu

überwinden. Wie geht Erziehungswissenschaft mit dem Spannungsverhältnis zwischen nationalstaatlich vermittelter Bildung und Erziehung und parallel stattfindenden migrationsgesellschaftlichen Transformationen um, die diese irritieren und herausfordern? Welche Rolle spielen in- und non-formelle, häufig zivilgesellschaftlich organisierte Institutionen bei der Eröffnung neuer Möglichkeitsräume der Bildung und Erziehung? Wie verändert sich dabei auch die Disziplin der Erziehungswissenschaft?

Auch die bereits angesprochene *Pandemie* wirft für die Erziehungswissenschaft relevante Fragen im Kontext von Ent|grenz|ungen auf und rückt klassische erziehungswissenschaftliche Fragen wie die nach Bildungsgerechtigkeit erneut in den Mittelpunkt. Dabei zeigt sich, wie die anderen vier analytisch voneinander getrennten Entwicklungen miteinander verschränkt wirken. Die Auswirkungen von Maßnahmen zum Gesundheitsschutz und zur Eindämmung des Infektionsgeschehens für unterschiedlich vulnerable Gruppen stehen auch in der Erziehungswissenschaft zur Debatte. Dabei fällt auf, wie wenig die Disziplin angesichts der entgrenzten Zuständigkeit der Medizin in der Öffentlichkeit zu Wort kommt und als relevante Stimme wahrgenommen wird. Bildungsinstitutionen und nicht nur sie allein werden noch länger mit den (Spät-)Folgen der zeitweise flächendeckenden Schul- und Kitaschließungen, aber auch mit der Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen in besonders vulnerablen Situationen durch mangelhaften Gesundheitsschutz beschäftigt sein. Wie in einem Brennglas kommen in der Pandemie gesellschaftlich wie global bestehende Ungleichheitsverhältnisse zum Vorschein, die den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten wie zu Schutzmaßnahmen strukturieren. Ungleich verteilte Vulnerabilitäten zeigen sich etwa durch Armut, Wohn- und Arbeitssituation (etwa in Massenunterkünften für Geflüchtete), Vorerkrankungen, Alter und den Lebensort in globalen Verhältnissen, indem sie mitbestimmen, wie begrenzt bzw. privilegiert Möglichkeiten des Zugriffs auf digitale Infrastruktur, Impfstoffe, Erholungsmöglichkeiten oder angemessene Gesundheitsversorgung sind. Während einerseits also die Bedeutung von Bildungseinrichtungen als soziale Orte des lebendigen und analogen Austauschs noch einmal im Horizont der pandemischen Einschränkungen besonders deutlich wird, bleibt andererseits die Frage nach einem gerechteren Zugang zu Bildung ebenso virulent wie die einer Begrenzung von Verschwörungsideologien und alternativen Fakten, die Bildung selbst grundlegend gefährden.

Ent|grenz|ungen werden aber in der Erziehungswissenschaft auch über den Fünfklang der beschriebenen Themen und Herausforderungen hinaus allgemein relevant. So ist es schwer vorstellbar, die pädagogische Aufgabe und deren erziehungswissenschaftliche Reflexion ohne Bezug auf die Grenzziehung zwischen den Generationen zu verstehen. Gleichzeitig lässt sich eine zunehmende Ent|grenz|ung des Pädagogischen selbst beobachten, die durch die mittlerweile recht breit geteilte Vorstellung einer durchgängigen, ja lebenslangen Bildung und Bildungsbedürftigkeit von Menschen befördert wird. Entsprechend umfassen Gegenstände der Erziehungswissenschaft gegenwärtig alle menschlichen Lebensphasen und -bereiche. In diesem Zusammenhang stellen sich Fragen wie z. B.: Welchen Beitrag leisten Bildungs- und Erziehungsinstitutionen mit ihren spezifischen Strukturen und Routinen zur (un-)bewussten Be- und Entgrenzung eben dessen, was sie als Bildung und Erziehung zu vermitteln bzw. zu stärken beabsichtigen? Was bedeuten diese Fragen für die Anforderung an professionelles Handeln und die damit einhergehende Aufgabenvielfalt auf den verschiedenen Ebenen von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen sowie außerschulischen Erziehungs- und/oder Bildungsangeboten?

Diese erziehungswissenschaftlich hoch relevanten Tendenzen der Ent|grenz|ung und der Auseinandersetzungen mit ihr sollen im Rahmen dieses Bandes ebenso diskursiv wie konstruktiv in den Blick genommen werden. Sie werden verbunden mit Fragen nach den historischen, gegenwartsbezogenen und zukünftigen Konsequenzen, die sich aus diesen Ent|grenz|ungstendenzen für die Erziehungswissenschaft und ihre Referenzinstitutionen und -disziplinen ergeben. Damit stellt der Band den notwendig begrenzten und zugleich unabgeschlossenen Versuch dar, der ebenso facetten- wie folgenreichen erziehungswissenschaftlichen Bedeutung von Ent|grenz|ungen nachzugehen und ihre Dimensionen für den Beitrag der Erziehungswissenschaft zum

Verständnis maßgeblicher Transformationsprozesse der Gesellschaft und ihrer pädagogischen Institutionen zumindest tentativ auszuloten.

2 Neuer Impuls: Awareness-Konzept für den DGfE-Kongress

Für diesen ersten Bremer DGfE-Kongress, bei dem uns die explizite Adressierung von diskriminierungskritischen und ungleichheitsrelevanten Themen und Forschungsansätzen ein besonderes Anliegen war, haben wir uns entschlossen, ein eigenes *Awareness-Konzept* zu entwickeln. Es fordert alle Beteiligten auf, sich kritisch und reflexiv in ein Verhältnis zur eigenen Eingebundenheit in Strukturen akademischer Wissensproduktion und die gesellschaftlichen wie hochschulischen Macht- und Hierarchiebeziehungen zu setzen. Von besonderer Bedeutung war für uns, dass all diejenigen, die noch neu in diesem System sind und die ihre ersten Erfahrungen mit einem fachlichen Austausch in einem solchen Kongressrahmen machen, sich sicher und gesehen fühlen sowie ermutigt werden, sich aktiv zu beteiligen und eigene Standpunkte zu vertreten, ohne befürchten zu müssen, dafür in persönlich und fachlich unangemessener Weise bewertet oder kritisiert zu werden. Das Awareness-Konzept, das von einer Arbeitsgruppe des lokalen Organisationskomitees¹ in Bremen entwickelt wurde, forderte daher alle Kongressteilnehmenden explizit auf, gemeinsam Verantwortung für ein achtsames, respektvolles Miteinander und eine positive Veranstaltungsatmosphäre zu übernehmen. Es ging darum, die Realisierung einer barrierearmen und diskriminierungssensiblen Veranstaltung für alle im Blick zu behalten, um einen angenehmen Raum für den persönlichen und fachlichen Austausch zu schaffen, im Bewusstsein dafür, dass grundsätzlich niemand frei davon ist, andere zu diskriminieren und zugleich einige Angehörige marginalisierter gesellschaftlicher Gruppen strukturell wie individuell stärker von (auch subtil vorgebrachter und wirkender) Diskriminierung betroffen sind als andere. Die Kommunikation dieses Konzeptes im Rahmen der Begrüßung und die prominente und niedrigschwellige Zugänglichkeit zu ihm auf der digitalen Kongressplattform waren bereits Teil des Sensibilisierungskonzeptes für diskriminierungsrelevante Aspekte des Kongresses, der sich mit Grenzen und Entgrenzungen auf der inhaltlichen Ebene befasste und zugleich Aufmerksamkeit im Hinblick auf Grenzen und Grenzüberschreitungen im Umgang miteinander wecken wollte.

Zum Awareness-Konzept gehörte auch die Einrichtung moderierter Empowerment-Räume im digitalen Format, in denen Menschen mit ähnlichen Diskriminierungserfahrungen und professionell für den Umgang mit dem Thema Empowerment geschulte Menschen als Ansprechpartner*innen zur Verfügung standen. Hier war nicht nur das Einschreiten in akuten Diskriminierungssituationen bedeutsam, sondern auch die Erfahrung zu ermöglichen, mit den Anliegen ernst genommen zu werden und Solidarität zu erfahren.

3 Ausblick auf die Beiträge

Die überwiegend deutsch- und vereinzelt auch englischsprachigen Beiträge dieses Kongressbandes sind sämtlich aus den Einzel- bzw. Gruppenbeiträgen der Symposien, Forschungsforen und Arbeitsgruppen hervorgegangen, die den Kongress inhaltlich mit Leben gefüllt haben. Während wir versucht haben, möglichst alle Referent*innen der Parallelvorträge für eine Publikation im Kongressband zu gewinnen – was uns bis auf zwei Ausnahmen auch gelungen ist –, die die Breite der erziehungswissenschaftlichen Diskurse und Methoden repräsentieren, mussten wir unsere Anfragen an weitere Autor*innen anhand konkreter Kriterien so begrenzen, dass der Umfang der Kongresspublikation für uns noch handhabbar blieb. Bei unseren Anfragen haben wir

¹ Dem *Awareness-Team* gehörten die folgenden Mitglieder des Arbeitsgebietes Inklusive Pädagogik am FB 12 an: Marie-Desiree Feldmeier, Maika Hartwig (SHK), Katharina Hoge, Berna Keser (SHK), Prof. Dr. Frank Müller, Dr. Eileen Schwarzenberg & Ira Schumann.

uns daher an einer inhaltlichen Balance bezogen auf die Kernthemen des Kongresses orientiert. Es war uns ein Anliegen darauf zu achten, dass die Vielfalt der Forschungszugänge, -theorien und -methoden sowie Sektionen und Kommissionen, die in der DGfE repräsentiert sind, angemessen abgebildet wird. Zudem haben wir versucht, im Hinblick auf die Vertretung von Mitgliedern von Universitäten und Hochschulen eine Ausgewogenheit zu erreichen. Im Ergebnis haben wir als Herausgeber*innen den Eindruck, dass sich uns eines von vielen möglichen historischen Standbildern, eine Momentaufnahme der Erziehungswissenschaft der Jahre 2022/23 präsentiert, die zwar den Anspruch hat, einen Einblick in die Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Diskurse zu den Schwerpunktthemen zu geben, nicht jedoch der Illusion verfallen darf, tatsächlich alle der möglichen Facetten abzubilden.

Einige Hinweise zu unserem Umgang mit übergreifenden Aspekten der Beiträge wollen wir deren Übersicht und Kurzcharakterisierung noch voranstellen: Wir haben die Genderschreibweise den Autor*innen überlassen, jedoch Empfehlungen ausgesprochen. Die Autor*innen sind letztlich selbst verantwortlich für ihre Beiträge, unsere Aufgabe sahen wir in einer behutsamen redaktionellen Bearbeitung, bei der die Nachvollziehbarkeit der Argumentation sowie die Verständlichkeit der Ausführungen auch für diejenigen, die mit dem jeweils in Anschlag gebrachten Forschungsparadigma nicht so vertraut sind, zentral war. In diesem Sinne haben wir unsere Rückmeldungen an die Autor*innen formuliert, die unsere Anregungen in aller Regel sehr konstruktiv aufgegriffen haben.

Weiter ist für das Verständnis der Struktur des Bandes bedeutsam, dass wir die Beiträge thematisch so geclustert haben, wie es uns als Redaktionsteam inhaltlich sinnvoll erschien. Mit anderen Worten: Für die Cluster sind allein wir als Herausgeber*innen verantwortlich, nicht die Beitragenden. Wir verstehen sie als *eine* mögliche Sortierung der Beiträge, unter anderen Gesichtspunkten hätte auch anders geclustert werden können, ein inhaltlich und personell anders zusammengesetztes Herausgeber*innenteam hätte ggf. andere Überschriften und Zuordnungen vorgenommen. Vielfach ist auch eine eindeutige Zuordnung, die die Überschriften ja suggerieren, kaum möglich, so dass in Einzelfällen Überschriften ggf. nicht ganz zum jeweiligen Inhalt zu passen scheinen. Tatsächlich haben wir uns aber an einer inhaltlich größtmöglichen Passung der Beiträge orientiert.

Im ersten thematischen Cluster, *Intersektionen und Diskurse*, finden sich drei Beiträge, die unterschiedliche Sektionen von Machtverhältnissen zum Thema machen. Der Band startet, wie es auch der Kongress seinerzeit tat, mit der Keynote von **Sara Ahmed**. Mit dieser, die Universität als Ort der Wissensproduktion und -vermittlung selbst in eine kritische Perspektive rückenden, Aufforderung zur Reflexivität wurde ein den gesamten Kongress rahmender Auftakt gesetzt. In ihrem Beitrag zu *Complaint as a Queer Method* präsentiert Ahmed empirische Ergebnisse ihrer qualitativen Studie zur Figur der ‚Beschwerde‘ in universitären Räumen. Insbesondere untersucht sie, wie Beschwerdeprozesse aufgrund von Diskriminierungserfahrungen sich in Geschichten verwandeln und dazu führen können, dass diejenigen, die sich beschweren, einen Einblick darein gewinnen, was üblicherweise verdeckt und durch organisationale Machtstrukturen verborgen bleibt. Auch **Donja Amirpur** richtet in ihrem Beitrag den Blick auf einen bestimmten diskursiven Prozess, nämlich den der ‚Diagnostik‘ bei Kindern am Beispiel der Frühförderung und Schuleingangsdiagnostik. Sie kann durch ihre empirischen Analysen aufzeigen, wie daraus Ausschlüsse intersektional entlang der Differenzlinien *race* und *ability* resultieren und migrantisierte Kinder systematisch benachteiligt werden. **Denise Bergold-Caldwell** betrachtet die diskursive Herstellung des ‚schwarzen Subjekts der Grenze‘. Dazu setzt sie sich aus einer afropessimistischen und schwarzfeministischen Perspektive mit der Frage schwarzer Subjektivität auseinander und verdeutlicht, inwiefern diese im Bruch mit einer weiß-männlichen Position hervorgebracht wurde. Damit fokussiert der Artikel auf das Gegenteil eines Subjekts und folgt der Lesart, dass diese Form des In-der-Welt-Seins Handlungsfähigkeit über politische Kontexte herstellt, die nicht den Maßgaben des modernen Subjekts entsprechen – diesen sogar zuwiderlaufen.

Die Beiträge des Themenclusters *Migration – Ausgrenzung – Rassismus – Antisemitismus* nehmen Phänomene der Ausgrenzung von und in Bildungskontexten unter der Perspektive von (Flucht-)Migration, institutionellem Rassismus und Antisemitismus in den Blick. Dabei verweisen sie nicht nur auf komplexe (trans-)nationale Kontexte, in denen spezifische Rahmenbedingungen und Ausdrucksformen ausgrenzender Politiken und Praktiken erkennbar werden, denen bestimmte Schüler*innengruppen in besonderer Weise ausgesetzt sind. Sie zeigen teilweise auch auf, wo Möglichkeiten und Grenzen von Widerstand gegenüber diesen Politiken und Praktiken liegen. **Çetin Çelik**, **Mechtild Gomolla**, **Vasiliki Kantzara**, **Ellen Kollender** und **Martina Loos** unternehmen so den Versuch, qualitativ-empirische Forschung auf der lokalen Ebene am Beispiel von Deutschland, Griechenland und der Türkei mit breiteren Fragen in Bezug auf das zunehmend globalisierte Feld der Bildungspolitik zu verknüpfen. Im Fokus stehen dabei Bildungsausschlüsse von Kindern und jungen Erwachsenen, die in allen drei lokalen Kontexten über das komplexe Zusammenspiel transnationaler Dynamiken von (Flucht-)Migration und der COVID-19-Pandemie mit bildungspolitischen Maßnahmen im Geiste der ‚New Educational Governance‘ erklärbar werden. Mit dieser Perspektive gelingt es ihnen, ambivalente Praktiken einer exkludierenden Inklusion sichtbar zu machen, mit denen komplexe Realitäten und Bedürfnisse von Bildungszugang und -teilhabe in Zeiten von (Flucht-)Migration de-thematisiert und externalisiert werden. **B. Johanna Funck** rekonstruiert unter Verwendung eines mehrperspektivischen qualitativ-empirischen Untersuchungsdesigns, in dem Erfahrungen migrierter Familien und Perspektiven beteiligter institutioneller Akteur*innen aus Behörden, Schulen und Unterkünften für Schutzsuchende zueinander in Bezug gesetzt werden, Platzierungsprozesse in gymnasialen Vorkursen am Beispiel des Stadtstaates Bremen. Sie gibt Einblicke in das komplexe Zusammenspiel systemischer und individueller Faktoren, die in einem am Aufenthaltsstatus orientierten administrativen System der Schulplatzzuweisung entscheidend darauf einwirken, ob neu zugewanderten Schüler*innen die Möglichkeiten einer Platzierung im gymnasialen Vorkurs offeriert wird oder nicht. Der Beitrag von **Julia Bernstein** präsentiert wesentliche Befunde einer soziologisch-qualitativen Studie zu unterschiedlichen Dimensionen und Erscheinungsformen des Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Im Vordergrund stehen dabei die Erfahrungen von Jüdinnen und Juden mit und ihre Perspektiven auf Antisemitismus. Es wird aufgezeigt, welche etablierten Wahrnehmungsmuster und Umgangsweisen mit Antisemitismus insbesondere von nichtjüdischen Lehrkräften dazu beitragen, das Problem Antisemitismus an Schulen, das weitgehend als Problem unter Schüler*innen wahrgenommen wird, zu verstetigen. In ihrem subjektivierungstheoretischen Beitrag diskutiert **Marie Hoppe** unter Bezugnahme auf ausgewählte empirische Befunde aus einem Forschungsprojekt zur Subjektivierung von sich kurdisch positionierenden Student*innen im Kontext *race*-codierter In- und Exklusionsverhältnisse der nationalen Schule in der Türkei Potenziale und Grenzen des subjektivierungstheoretischen Konzeptes der resignifizierenden Handlungsfähigkeit. Es wird die Frage aufgeworfen, welche Voraussetzungen sich mit diesem Konzept verbinden, inwiefern es für die Analyse von subversiven Akten im Kontext gesellschaftlicher Marginalisierung an seine Grenzen kommt und welches Verständnis von Widerständigkeit sich jenseits von Resignifizierung anbieten könnte.

Die fünf Beiträge des thematischen Clusters *Digitalität – Digitalisierung* schließen auf unterschiedliche Weise an die Themen Digitalität und Digitalisierung an. Dabei beziehen sie sich mit verschiedenen methodischen Herangehensweisen auf unterschiedliche pädagogische und mediale Kontexte. Der Beitrag von **Sandra Hofhues** fokussiert den Kontext der Hochschulbildung und fragt auf der Grundlage eines systematischen Reviews empirischer Studien nach der Perspektive von Studierenden angesichts zunehmender Digitalisierung. Dabei stellt sie Überlegungen zum Verhältnis von Hochschule und Gesellschaft vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Krisenprozesse in der Pandemie an. Zwei der Beiträge widmen sich einer diskursanalytischen Perspektive. So betrachten **Cecile Sam** und **Jarrett T. Gupton** in ihrem Beitrag den Kontext Social Media in der digitalen Moderne. Sie plädieren dafür, dass die Foucault'sche Diskursanalyse von Geschichten in den sozialen Medien besonders für die Bildungsforschung geeignet ist, um Diskurse

zum Thema Bildung verstehen zu können. Auch **Martin Karcher**, **Johann Trupp**, **Christin Voß**, **Antigoni Ntonti** und **Thomas Höhne** nehmen eine diskursanalytische Perspektive ein, um sich den Kontext der ökonomischen Bildung näher anzuschauen. Sie untersuchen Bildungsmaterialien zum Thema Konsum und Verbraucherbildung und fragen danach, wie sich unter den Bedingungen der Digitalisierung das Angebot von Unterrichtsmaterialien verbreitert und dadurch gegensätzliche Verständnisse ökonomischer Bildung zum Tragen kommen. **René Breiwe**, **Marion Schwehr**, **Anke B. Liegmann**, **Kathrin Racherbäumer** und **Jessica Bau** nehmen ebenfalls Bezug auf den Kontext Schule. Mittels ethnographischer Beobachtungen von hybridem Unterricht setzen sie sich damit auseinander, wie durch das Festhalten an traditionellen Unterrichtsvorstellungen transformative Potenziale von Diversität und Digitalität ungenutzt bleiben. Anhand des Kontexts der Erwachsenen- und Weiterbildung stellen **Lisa Breitschwerdt** und **Regina Egetenmeyer** die Methode der Dialog- und gestaltungsorientierten Forschung vor. Sie führen aus, welche Chancen und Grenzen diese Herangehensweise bei der wissenschaftlichen Begleitung von Entgrenzungsbewegungen durch Digitalisierung mit sich bringt.

In dem thematischen Cluster *Globalisierung – Klimakrise – Nachhaltigkeit* finden sich Beiträge versammelt, die in ganz unterschiedlicher Perspektivierung einerseits eher die pädagogischen Implikationen der aktuellen globalen Herausforderungen und andererseits dazugehörige historische nationale und internationale Entwicklungen thematisieren. So macht der Beitrag von **Christoph Wulf** im Rückgriff auf den Topos des Anthropozäns auf ein zunehmendes Verwischen der Unterscheidung zwischen Natur und Kultur aufmerksam, weil die (negativen) Auswirkungen des Menschen auf die Natur historisch derzeit so umfassend sind wie nie zuvor in der Menschheitsgeschichte. Er plädiert entsprechend dafür, sich der Pflege des gemeinsamen Menschheitserbes von Natur und Kultur, wie es z. B. die UNESCO praktiziert, auch erziehungswissenschaftlich stärker zuzuwenden und die Bedeutung dieses Erbes für Erziehung und Bildung genauer zu erkunden. **Dayana Murguía Mendez** und **Marcelo Caruso** diskutieren in ihrem Beitrag den Zusammenhang und die Spannungen zwischen Internationalismus und Nationalismus im globalen (Entwicklungs-)Kontext und im Umgang mit der sogenannten Dritten Welt. Dazu zeigen sie am konkreten Beispiel eines internationalen Stipendienprogramms in Kuba auf, wie national-kulturelle Grenzbeziehungen und Identitätskonzepte einerseits und das programmatische Ideal entgrenzter sozialistischer Solidarität andererseits dort gleichzeitig historisch umgesetzt und verhandelt wurden. Im Zentrum des Beitrages von **Henry Asiiimwe** steht die Frage, inwieweit Geschlechtergerechtigkeit eine wichtige Voraussetzung dafür darstellt, den Themen Klimawandel, Nachhaltigkeit und erneuerbare Energien als Bildungsthemen zukünftig noch umfassender und angemessener begegnen zu können. Auf der Basis diskursanalytisch untersuchter Einzelinterviews und Gruppendiskussionen werden Geschlechterdiskurse und institutionelle Bildungsprozesse rekonstruiert, die bislang eher einen negativen Einfluss auf die Mitwirkung von Frauen in der nachhaltigen Energieentwicklung in Ostafrika haben. **Barbara Pusch** setzt mit ihrem Beitrag an der verbreiteten öffentlichen Wahrnehmung einer aktuell sehr klimabewegten und -aktivistischen Jugend an, wie sie sich z. B. in der globalen Jugendbewegung Fridays for Future artikuliert. Vor diesem Hintergrund rückt sie die Frage ins Zentrum, was Jugendliche aus Milieus, in denen dieses umwelt- und nachhaltigkeitspolitische Engagement weniger selbstverständlich verortet wird, angesichts der Themen Umwelt, Klimawandel und Nachhaltigkeit bewegt und präsentiert erste Ergebnisse einer Pilotstudie.

Das folgende Themencluster *Perspektiven auf Grenzen* umfasst fünf Beiträge, die sich dem Thema der Grenze ausgehend von unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Feldern, theoretischen Grundannahmen und methodischen Herangehensweisen nähern. **Paul Vehse** beschäftigt sich in seinem Beitrag mit methodologischen Überlegungen zur Bedeutung von Kategorisierungen und Eigenschaften in der qualitativen Differenz- und Ungleichheitsforschung. Diese schließen an empirische Beobachtungen aus einem qualitativen Forschungsprojekt an, das den pädagogischen Umgang mit Kategorisierungen in KZ-Gedenkstätten untersuchte. Der Beitrag plädiert dafür, die Reproduktion von Ungleichheit auch über die Zuschreibung von Eigen-

schaften zu erschließen. **Susanne Gottuck, Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure** und **Anja Steinbach** gehen der Frage nach Grenzen, Begrenzungen und Entgrenzungen mit Blick auf Lehrer*innenbildung nach. In einer diskurstheoretischen Perspektive, die von einer gesellschaftlichen Vermitteltheit und Umkämpftheit der Lehrer*innenbildung ausgeht, fokussieren sie auf das ‚Wie‘ der Konstituierung von Grenzen und die damit einhergehenden Ausschlüsse, Effekte und Verschiebungen. **Mart Enzendorfer** plädiert für eine Entgrenzung von Inter*Diskursen, da darin insbesondere der medizinische Diskurs gegenwärtig eine dominierende Rolle spielt. Wie sehr etwa auch pädagogische Geschlechterdiskurse an Bildungsprozessen über Geschlecht sowie geschlechtlichen Subjektivierungsprozessen beteiligt sind und pathologische Selbstverständnisse erzeugen, wird in diesem Beitrag verdeutlicht. **Karen Geipel, Sandra Koch, Phries Sophie Künstler** und **Angela Rein** beschäftigen sich mit den Konzepten Sorge und Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft und ihrer Eingewobenheit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Dazu wird das Verhältnis von Sorge und Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft aus differenz- und ungleichheitsreflexiver Perspektive ausgearbeitet und anhand von drei einzelnen Forschungsprojekten bzw. ihren Ergebnissen präzisiert. **Julia Ganterer** präsentiert erste Ergebnisse aus dem Projekt „Leiblichkeit und Gewalt. Der LeibKörper als Zeichenträger von Partnerschaftsgewalt bei Frauen“⁴⁴ aus einer feministisch-phänomenologisch orientierten Perspektive. Dabei geht es ihr darum, nicht nur der (mit)erfahrenen Gewalt eine Sprache zu geben, sondern insbesondere jenes Vokabular zum Ausdruck zu bringen, das sich bei Betroffenen mit Gewalterfahrungen in intimen Paarbeziehungen zeigt, um sich zu entgrenzen bzw. grenzenlos zu machen.

Die vier Beiträge des thematischen Clusters *Perspektiven auf Professionalität und Professionalisierung* setzen sich mit unterschiedlichen Fokussierungen und empirischen Zugängen auseinander. **Margret Dörr** hinterfragt in ihrem Beitrag das Konstrukt von „Nähe und Distanz“ in pädagogischen Beziehungen zwischen Fachkräften und Adressat*innen pädagogischer Angebote. Auf der Grundlage theoretischer und empirischer Analysen der Figur zeigt sie auf, dass die Chiffre das Risiko einer Kontrolle von Begegnungen verstärkt, während offene Begegnungen begrenzt werden. Auch **Julia Schütz** und **Johanna Pangritz** greifen in ihrem Beitrag die Kategorien antinomischer pädagogischer Strukturkategorien auf. Sie fragen nach den methodischen Möglichkeiten, diese zu operationalisieren, um sie mithilfe standardisierter Erhebungen auswerten bzw. analysieren und beschreiben zu können. Auf der Grundlage einer durchgeführten Erhebung diskutieren sie abschließend die Komplexität und die begrenzten Möglichkeiten des gewählten Vorgehens. **Francesca Suter, Katharina Maag Merki, Tobias Feldhoff** und **Tanja Rettinger** fragen in ihrem Beitrag nach der Professionalisierung schulischer Kollegien während der Corona-Pandemie. In ihrer Längsschnittstudie, an der Schulleitungen aus drei Ländern beteiligt waren, können sie empirisch begründet aufzeigen, dass sich Professionalisierung, in Form von Kooperation, die als kollektive Selbstwirksamkeit fassbar wurde, in den Kollegien v. a. im zweiten Jahr zeigte. Die Professionalisierung von Studierenden im Rahmen physikdidaktischer Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium stehen im Zentrum des Beitrags von **Dennis Barasi**. Der Autor stellt Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie dar, in der er der Frage nachgeht, wie in Seminarsituationen Othering-Prozesse hervorgebracht werden. Obwohl es das explizite Ziel der Lehrveranstaltung ist, für linguistische Diskriminierungsmechanismen zu sensibilisieren, zeigt sich eine Praxis, die der Autor mit der Erwartung einer ‚technischen Befähigung‘ zur Auseinandersetzung mit Schüler*innen erklärt, so dass (neo-)linguismusrelevante Wissensbestände reproduziert werden.

Die fünf Beiträge des Themenclusters *Anlässe disziplinärer Selbstreflexion* eint die Perspektive auf disziplinäre bzw. wissenschaftliche Selbstreflexionen entlang unterschiedlicher und vielfältiger Anlässe, die sowohl innerhalb als auch außerhalb der Erziehungswissenschaft zu verorten sind. **Edwin Keiner** fragt in seinem Beitrag nach der Relation und Bedeutung von disziplinären Be- und Entgrenzungen, die die aktuellen Diskurse der Erziehungswissenschaft auszeichnen. Er konzeptualisiert die Entwicklungen der jüngeren Vergangenheit, die u. a. durch

Diversifizierung und Fragmentierung gekennzeichnet sind, als Anlässe disziplinärer Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft. Aus einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive fragt **Karin Büchter** danach, wie Bildung dazu beitragen kann, entgrenzte Arbeit zu begrenzen. Sie plädiert für eine Relation von Bildung – die in dem genannten teildisziplinären Diskurs zunehmend als berufsbezogene Kompetenzen konzeptualisiert wird – und Arbeit, in der Bildung Reflexionsmöglichkeiten in der Auseinandersetzung mit Arbeit eröffnen kann. **Marc Willmann** nimmt die Diskussion um Inklusion zum Anlass, die Relation der teildisziplinären Diskurse und Selbstverständnisse von Allgemeiner und Sonderpädagogik zu problematisieren und zu hinterfragen. Seine theoretischen Analysen münden in das Plädoyer, disziplinär eine Vision von Bildung und Erziehung zu entwickeln, die das Verhältnis von Allgemeinem und Speziellem verbindet. Den unmittelbar vor dem Kongress 2022 begonnenen Angriffskriegs Russlands auf die Ukraine nimmt **Hermann Josef Abs** in seinem Beitrag zum Anlass, die Selbstverständnisse von politischer Bildung und Demokratiepädagogik zu hinterfragen, die sich in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg entwickelt haben. Die Herausforderung bzw. Aufgabe sieht er dabei wesentlich darin, eine „Pädagogik der wehrhaften Demokratie“ zu entwickeln, in der militärische Verteidigung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wird. Die aktuelle Zeitdiagnose der Postfaktizität und die damit verbundene Frage nach dem Wahrheitsverständnis nehmen **Christoph Haker** und **Lukas Otterspeer** zum Anlass, nach deren Reflexionspotenzialen zu fragen. Entlang unterschiedlicher theoretischer Zugänge zum Themenfeld formulieren sie Perspektiven, die Bilder von Wissenschaft und von Wissenschaftler*innen der Kritik und Reflexion zugänglich zu machen.

4 Danksagung

An dieser Stelle möchten wir all den engagierten, begeisterten Mitgliedern des lokalen Organisationskomitees aus dem Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen aus tiefstem Herzen danken, mit denen wir in einer großen Solidargemeinschaft die Vorbereitung und Umsetzung dieses Kongresses gemeistert haben, der – wie beschrieben – in vielfacher Hinsicht unter besonderen Vorzeichen stand und mit speziellen Herausforderungen zu kämpfen hatte. Ein besonderer Dank geht auch an die Mitglieder des DGfE-Vorstands, die uns diese verantwortungsvolle Aufgabe anvertraut haben sowie an Susan Derdula-Makowski in der Geschäftsstelle der DGfE, auf deren Professionalität und ruhige, ordnende Hand im Hintergrund wir uns immer verlassen konnten. Ebenso danken wir den Mitarbeiter*innen in der Verwaltung der Universität Bremen, die uns mit ihrer professionellen Bearbeitung der im Rahmen des Kongresses anfallenden administrativen Aufgaben sehr unterstützt haben, sowie Julia Pundt und Rebecca Grotheer vom Veranstaltungsmanagement des Rektorats und allen weiteren Mitarbeiter*innen und Studierenden, die zum Gelingen des Kongresses beigetragen haben. Unser herzlicher Dank geht auch an Miriam v. Maydell vom Budrich-Verlag, die die Erstellung des vorliegenden Kongressbandes fachlich versiert und jederzeit hilfsbereit begleitet hat.

Literatur

- Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In: Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60). Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 66–84.

Intersektionen und Diskurse

Complaint as a Queer Method*

Sara Ahmed

ABSTRACT: This paper reflects back on a qualitative study of making complaints at universities, the results of which I shared in my 2021 monograph *Complaint!* In the conclusion, I suggested that complaint can be a queer method. This paper is an expansion of what I mean by this. Beginning with a discussion of my own method of listening to complaints, I explore how complaints can be coming out stories and how they can lead those who complain to see through the straight lines of procedures or policies to what is opaque or behind organizations. I conclude with a discussion of how complaints provide queer maps of organizations telling us something about where we have been and who we met along the way.

Keywords: Complaint, Diversity, Queer, Institutions, Violence

KURZFASSUNG: Dieser Beitrag greift auf eine qualitative Studie über Beschwerden an Universitäten zurück, deren Ergebnisse ich in meiner Monographie *Complaint! (2021)* vorgestellt habe. In der Conclusio schlug ich vor, dass die Beschwerde eine queere Methode sein kann. Dieses Papier ist eine Erweiterung dessen, was ich damit meine. Ich beginne mit einer Diskussion über meine eigene Methode des Zuhörens bei Beschwerden und untersuche, wie Beschwerden zu Geschichten werden können und wie sie diejenigen, die sich beschweren, dazu bringen können, durch die geraden Linien von Verfahren oder Richtlinien hindurch das zu sehen, was undurchsichtig ist oder auf der Rückseite von Organisationen liegt. Ich schließe mit einer Erörterung der Frage, inwiefern Beschwerden queere Landkarten von Organisationen darstellen, die uns etwas darüber verraten, wo wir gewesen sind und wen wir auf dem Weg dorthin getroffen haben.

Schlagworte: Beschwerde, Diversity, Queer, Institutionen, Gewalt

You might have a fight on your hands. You might have to fight for room, room to be, room to do, room to do your work without being questioned or being put under surveillance. You might have to fight to find a safe path through life, a way of progressing, of getting through, without having to give up on yourself or your desires. A fight can be how we acquire wisdom: we know so much from trying to transform the worlds that do not accommodate us. But that fight can also be just damn hard; when you have to fight for an existence, you can end up feeling that fighting is your existence. And so, we need each other: we need to become each other's resources. When I think of complaint as a queer method, I am pointing to this history of how we had to fight for room; and how by taking up that fight, we became each other's resources. We have queer programmes, spaces, events not just because they are nice things to have, though they are that, what a relief, but because we need them to survive institutions that are not built for us.

In my recent book *Complaint! (2021)*, I thus describe complaint as counter-institutional work; to create spaces within institutions we so often end up working against them. I was inspired to do the research by my own experience of supporting students who made a collective complaint about sexual harassment. The students I worked with became my complaint collective. I am grateful that they, Leila Whitley, Tiffany Page, Alice Corble, with support from Heidi Hasbrouck,

Chryssa Sdrolia and others, wrote one of the two conclusions of the book about the work they began as students. In the conclusion to their conclusion, they write about how they “moved something”, how “things are no longer as they were” (2021, 273). To move something within institutions can be to move so much. And it can take so much.

I introduced the idea of “complaint as a queer method” in my conclusion. So today, I want to say a little more about what I mean by this. By complaint, I included not only the formal mechanisms but also complaint in its more affective and embodied senses. I was especially interested in how some of us are heard as complaining, as being negative as well as saying something as negative. *To be heard as complaining is not to be heard*. This is the opening sentence of the book, deliberately strongly worded. Listen to this description by a lesbian academic:

if you have a situation and you make a complaint, then you are the woman who complains, the lesbian who complains. And then, of course, you get witch-hunted, you get scapegoated, you become the troublesome uppity woman; you become the woman who does not fit; you become everything the bully accuses you of, because nobody is listening to you. And you don't like to hear yourself talking like that but you end up being in that situation, again. You can hear them saying, “oh there you go”.

We both laughed when she said this, recognizing that each other recognized the dynamic. We hear each other in the wear and the tear of the words we share, what it is like to come up against the same thing, over and over again. Complaint seems to catch how those who challenge power become sites of negation, the complainer as a container of negative affect, a leaky container, speaking out as spilling over. Negation can be quite a sensation. Think also of the word *queer*. We reclaim that word that has been used as an insult or as a smear not by trying to separate ourselves from the negativity, but by re-purposing it as tool. Complaint too can be a re-purposing of negativity as a tool. By “complaint as queer method”, I am also thinking of my own method of listening to those who complain, as well as how that listening is a way of gathering and holding data only to let it spill. My method is all about ears: not queer eye for the straight guy but queer ears for my queer peers.

Complaints as Coming Out Stories

Complaints are made confidential as soon as they are lodged. They happen “behind closed doors”, which is why there are so many doors in these stories. Perhaps a queer ear is an ear to the door, we listen not just through the door, but to it. It was very early on in the research that I noticed how doors kept coming up, actual doors, doors with difficult-to-use handles, revolving doors, doors as figures of speech to signify what you can and cannot do, where you can and cannot go. That expression “behind closed doors” can refer to actual doors that are closed so someone can tell their story in confidence. It can also mean the process of keeping something secret from a wider public.

In the book, I am trying to open a door, to let out or express something that has been kept secret. It can take time to open the door. A student is being harassed by her supervisor. She's a queer woman of colour: she is from a working class-background; she is the first in her family to go to university. She's had to fight really hard to get here. She knows something is not right. Her supervisor keeps pushing the boundaries, wanting to meet off campus, then at coffee shops, then at his home. She tries to handle the situation, “I tried very hard to keep all of the meetings on campus, and to keep the door open”. She keeps the door open; an actual door at the same time as she closes another kind of door, we might call this door the door of consciousness, “I thought I would take myself down by admitting to the kind of violence he was enacting”. Take myself down: to admit to violence can feel like becoming your own killjoy, getting in the way of your

own progression. To admit can mean to confess a truth as well as to let something in. Note how doors can hold a contradiction, keeping the office door open is an admission of a truth that she handles by not letting it in. Handles can stop working:

I was sitting with another colleague at another lunch another day and he started texting me these naked photos of himself and I think I just hit a critical mass of like, I just can't handle it anymore. I said just look at this, and she was just like, you know like, completely speechless.... And then like it suddenly started to seep into me, into her, in this shared conversation about like, how horrible and violent that I am having to receive these things, right, and so that basically put a process in motion.

A handle is sometimes what we use to stop violence directed at us from seeping or leaking into us. When the handle stops working, the violence seeps not only into her but also into her colleague, into a conversation, into the space in which they are having that conversation. When complaints are about something, directed toward an object, what they are about is hard to contain. Objects shatter. Complaints can queer time as well as space, they end up all over the place, as we do.

When violence gets in, a complaint comes out. However, there is no switch, one in, one out. For a complaint to come out, she has to make the complaint, to keep making it, "I think I started to believe that if I came out with this in a public way that my own career would suffer". Her use of the language of coming out, her reference to "in a public way" teaches how when complaints travel, going further away from us, they take something of ourselves with them. To come out with a complaint is to send it out into the same world the complaint is about. Hence the title of the second part of the book "the immanence of complaint". Judith Butler asked back in 1991, "Is the subject who is out free of subjection and finally in the clear?" They show the answer is no. Butler explains "conventionally one comes out of the closet...so we are out of the closet and into what? What new unbounded spatiality, the room, the den, the basement, the attic, the house, the bar, the university" (16). Butler then evokes another enclosure with a door, Kafka's door, a door that seems to promise something, an opening, "fresh air", the "light of illumination that never arrives".

To come out in the form of a complaint about something that happened is also not to be in the clear, to come out with a complaint is to "come into" the same world that won't admit so much and so many. You might admit what happened, but then when you try and share the story, as this student did, you hear more doors being shut. To come into is to come to, you bring the complaint to someone, a person, an office. She goes to the office responsible for handling complaints, "they were like, 'you can file a complaint. But he's really well loved by the university, he has a strong publication record, you are going to go through all of this emotional torment'. It was even proposed that he could counter sue me for defamation of character. The line was essentially, you can do this, but why would you". A warning that a complaint will have dire consequences can take the form of institutional fatalism: statements about what institutions are like, what they are as what they will be, who they will love, who they will protect. In the end, she did not file a formal complaint because she knew what she was being told: that she wouldn't get anywhere, it wouldn't get anywhere, because he was going somewhere.

What is the relationship between institutional fatalism and what I have called queer fatalism? Queer fatalism is the assumption that to be queer is to hurtle toward a miserable fate, that to be queer, a life treated as a lifestyle, is to put yourself in harm's way, so that if shit happens, and let's face it, shit happens, it is what you have brought on yourself. Being warned not to complain is to be told to straighten yourself out, to align yourself with the institution, to value what it values, to love whom it loves, to protect whom it protects, in order not to deprive yourself of a brightly lit path. It is not surprising, then, that a complaint can have a queer trajectory.

If you leave that path, if you complain not just about somebody who is loved and protected but about that system of protection, what then? You open the door of consciousness only to find another door is shut. That is how doors tell us about time, the time of repetition, what we keep

having to do, the points we keep having to make. It can take time and also work for a complaint to come out. Queer and trans folk know coming out is not a one-time event; you have to keep coming out because of how the world presumes a certain kind of body, you might have to correct pronouns being used for your partner or for yourself; coming out as that tiring work of correction, correction is often heard as complaint, as negative, assertive, demanding. If you have to keep coming out with it, in or out can feel more like round and about. I think of how Ahmed Ibrahim (2020) disrupts this framing of inside/outside by revisiting the closet in a powerful reflection of queer lives and archives in Egypt. Ibrahim uses the language of seepage, how queerness seeps out, complicating any distinction between inside and outside.

There are many seepages in stories of complaint. An early career lecturer was being sexually harassed by a senior man professor mainly through constant verbal communications – he emailed her about wanting to suck her toes. She thought she had handled this by asking her line-manager to ask him to stop not knowing that her manager sat on that request. When a complaint is not passed on, the harassment goes on.

And then I was in a meeting with my line manager and her line manager and we were in this little office space, like a glass fish bowl type meeting room, and then the main office where all the staff desks were and he emailed me and I made a sound, eehhhhh, there's no way to articulate it, someone's just dragging your insides like a meat grinder, oh god this is not going to stop, and I made that sound out loud, and my line manager's line manager said, what's happened. And I turned my computer around and showed him and he said for fuck's sake, how stupid do you have to be to put that in an email. You could see a look of panic on her face. Like, crap, this has not magically gone away.

That sound, that eehhhhh, pierces the meeting, that meeting taking place in the little glass room, a fishbowl, where they can all be seen. Something can become visible and audible sometimes even despite yourself; a complaint is what comes out because you can't take it anymore, you just can't take it anymore, your insides like a meat-grinder; a complaint is how you are turned inside out. Note how the problem once heard is implied to be not so much the harassment but that there was evidence of it (“for fuck's sake how stupid do you have to be to put that in an email”). A sound becomes a complaint because it brings to the surface a violence that is in the room but would not otherwise have to be faced. Her line manager's line manager, now alerted, witnessed being alerted, initiates a formal process. She uses the word imploded to describe what happened next. She attends another meeting:

And this meeting dragged on and on and it was sort of, going through all the points and my boss wasn't in it, wasn't party to it, and it became clear at this point that something is going on beyond what I am involved in. That was the first time I realized the level of mess that is accompanying this. The professor disappeared; he was suddenly not there anymore. Whether he had been suspended or whether he quit, I never knew. But the story he had told to my colleagues was that he had been forced out by me. You've heard all of this a thousand times.

A story can be familiar. We have heard it before because it has happened before. Even though she did not initiate the complaint, she was described by him as having forced him out, and there was no way for her to challenge the narrative. Her colleagues begin to refer to her as the woman who forced a man out of his job because he said he wanted to suck her toes. In practice confidentiality, which is often justified as necessary to protect those who complain, means that those with more connections have more control over how the complaint is framed. The story of what happens to a complaint can be the same story complaints are about: who controls the situation, who controls the narrative.

Complaints as Stories about Institutions

I wanted to begin with these two stories of how complaints come out, these rather messy, queer stories. The institutional story of complaint is rather different. On paper, perhaps this is the institutional story, a complaint can be pictured as a flow-chart, with straight lines and pointy arrows, giving the would-be complainer a clear route (figure 1). If you were to picture a complaint from a complainer’s point of view, it would be rather more like this, it’s a mess, what a tangle, once you are in it, you can’t work out how to get out of it (figure 2).

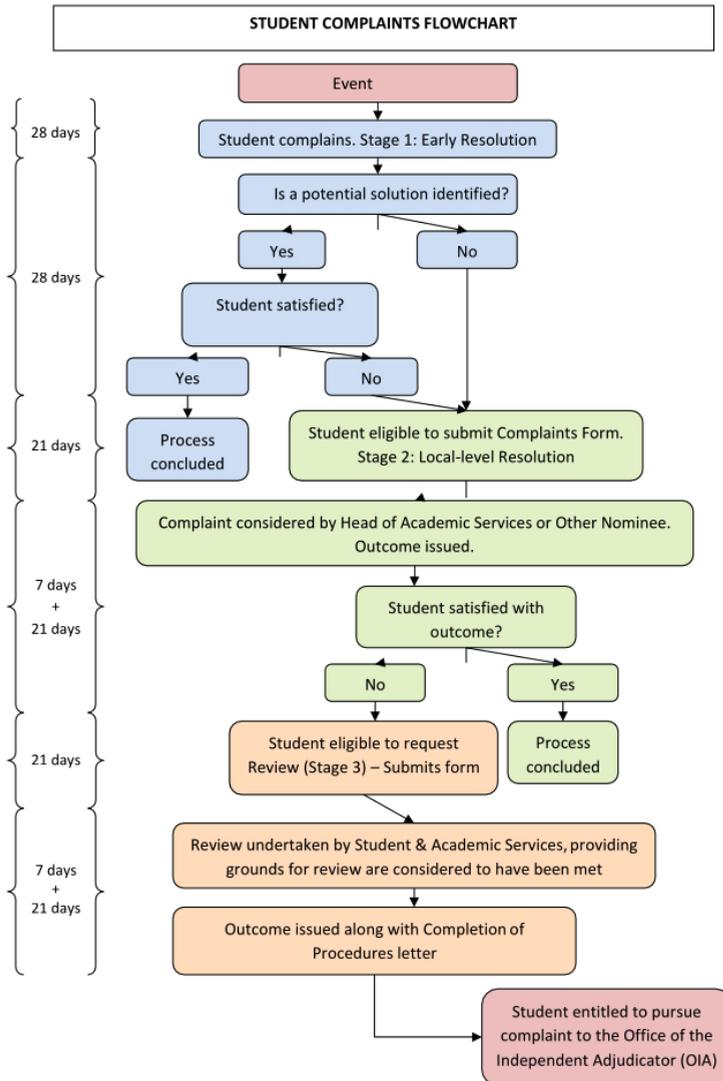


Figure 1

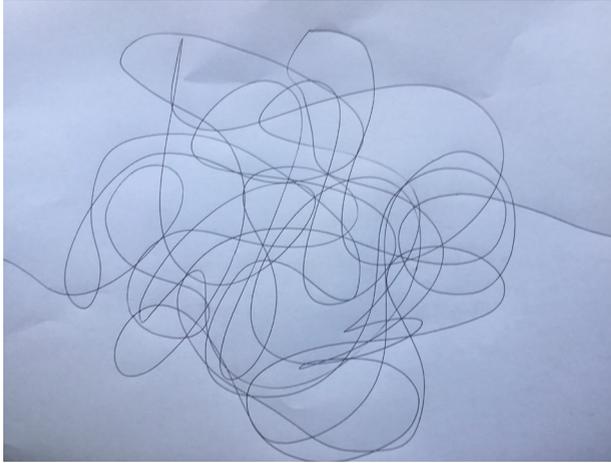


Figure 2

And if that mess is a picture of a complaint, it can also be a picture of your life, a life can be what unravels. The early career lecturer whose complaint came out as a sound described, “It is like being trapped in some kind of weird dream where you know you jump from one section to another because you never know the narrative”. Making a complaint can feel like becoming a character in someone else’s story. You know what is happening is not what is supposed to be happening but you still don’t know what is happening. I remember this from my own experience: you are having all these conversations, meetings after meetings, but most people you are working with don’t even know about what is going on; you have to keep going back to your other job, your day job; and that world, that is supposed to be the real world, the upright, brightly-lit world, feels increasingly unreal; topsy-turvy; upside down. A complaint can queer your relation to the institution, and I mean queer in the old sense of odd; words that are everywhere in my data are odd, weird, strange, surreal, bizarre, disorientating.

The lack of clarity becomes the world you inhabit. One academic who made a complaint about bullying by her head of department did so in part as her university had developed new policies and complaint procedures. She describes them as “window dressing” and said, “they did not mean what they said”. Policy can be the organization that appears from the front. When you complain, you begin to see through an appearance. This is why I describe complaint as a phenomenology of the institution: you bring to the front what often recedes into the background. You go back. To complain is certainly to go back in time, you have to go over what is not over, complaints have a queer temporality, which would be well described by Elizabeth Freeman’s term, temporal drag, complaints go on, meetings drag on; on and on. To complain is to go back in a spatial sense, you see what is “behind the back”, to reuse terms from my book, *Queer Phenomenology* (2006).

Another academic tried to use policies in her complaint about plagiarism and racism also to discover, “the policies are not meant”. We could call these policies non-performative. She added, “I was told it was now a formal process. I had to look at all the policies. I found there was this fog. It was constant. Every time I found clarity – isn’t it supposed to happen in accordance with policy blah-blah-blah – this has been around ten years, isn’t this supposed to happen, and they would be like no”. To be told “no” is to be told that however long a policy has been around it is not going to determine what happens.

Even if the policies are not being followed, they still exist on paper. She described policies that don’t exist on paper as “shadow policies”. She used that term to account for her white academics in her department ended up with more research time than academics of colour, despite

official commitments to equity because of these backdoor deals they made that appeared to be about securing one thing but ended up giving them another more valued thing that allowed them to do the more valued things.

A shadow is the dark area where light from a source is blocked due to an opaque object. The term “shadow policies” is telling us something about where decisions are made, the unlit areas of a room, as well as how they are made. The first part of the book, *Institutional Mechanics*, explores the gap between what is supposed to happen when you make a complaint and what does happen. To complain is to find a gap between the university as it appears on paper, policies that exist but are not followed, the paper university, diversity and equality as what they keep saying, and the university as it is, policies that do not exist but are followed, inequalities as what they keep doing. You find a gap, mind a gap, fall right into it.

This gap in telling us something about complaint is telling us something about the university. This was why it was important for me to show what those who complain know. I spoke to an early lecturer about a complaint she made about the failure of her university to adjust her workload after she returned from long term sick leave. She is neuroatypical, and she needs time to return to work, to do her work. Even though she has evidence that the university has not followed its own policies and procedures, her complaint does not get anywhere. Let me share with you her description of what it feels like to do this work:

It was like a little bird scratching away at something and it wasn't really having any effect. It was just really small, small; small, and behind closed doors. I think people maybe feel that because of the nature of the complaint, and you are off work so they have to be polite and not talk about it and so much of their politeness is because they don't want to say something. And maybe [it is] to do with being in an institution and the way they are built; long corridors, doors with locks on them, windows with blinds that come down, it seems to sort of imbue every part of it with a cloistered feeling, there is no air, it feels suffocating.

A complaint as something that you are doing can acquire exteriority, becoming a thing in the world; scratching away; a little bird, all your energy going into an activity that matters so much to what you can do, who you can be, but barely seems to leave a trace; the more you try, the smaller it becomes, you become smaller; smaller still. I think of those birds scratching away, and I think back to how diversity work was described to me by a practitioner as “banging your head against the brick wall job”. When the wall keeps its place, it is you that ends up sore. And what happens to the wall? All you seem to have done is scratch the surface. Scratching can give you a sense of the limits of what you can accomplish.

When I heard the little birds in her story, my queer ears pricked up. In my book on the uses of use, *What's the Use? On the Uses of Use* (2009), I used this image of queer use, how things can be used in ways that were not intended, by those who were not intended (figure 3).

The birds turn the post-box into a nest. This is a rather happy hopeful image. Usually, when we turn up in institutions not built for us, we are told, get back in your own box, go back, go home. If a complaint is a little bird scratching away at something, a complaint is trying to create an almost/nest in a hostile environment. Why evoke the term “hostile environment”? Many harassment policies use the term “hostile environment” for the creation of a work culture that is undermining and degrading to a person or persons. In the UK, the term “hostile environment” has since been used by government as the name of a policy on illegal immigration. The use of a term that was already definitional of workplace harassment for policy teaches us how harassment becomes a national policy. The category of “illegal immigrant” is a racializing category; you can be brown or black and born here and still be told to go back, go home, yes that was a message sent out on a van; racial harassment as a national policy, the right to interrogate those who appear not from here.



Figure 3

A right to interrogate those who appear not from here, the right to interrogate some because of how they appear. A trans student of colour makes a complaint about sexual harassment and transphobic harassment from their supervisor who kept asking them deeply intrusive questions about their gender and genitals. Questions can be hammering; for some to be is to be in question. These questions were laced in the language of concern for the welfare of the student predicated on judgements that they would be endangered if they conducted research in their home country. Racist judgements are often about the location of danger “over there” in a brown or black elsewhere. Transphobic judgements are often about the location of danger “in here”, in the body of a trans person: as if to be trans is to incite the violence against you. When they complain, what happens? They said, “people were just trying to evaluate whether he was right to believe there would be some sort of physical danger to me because of my gender identity... as if to say he was

right to be concerned”. The same intrusive questions that led you to complain are asked because you complain. The right to be concerned becomes a right to be concerned. So much harassment today is enacted as a right to be concerned. We have a right to be concerned about immigration (as “citizens”); we have a right to be concerned about sex-based rights (as “adult human females”). A right to be concerned is how violence is enacted, a violence premised on suspicion that some are not who they say they are, that some have no right to be where they are, that some have no right to be.

Complaints about hostile environments are made in hostile environments. A woman of colour talked to me about a conversation she had with her head of department. She tried to explain to him why students of colour do not feel they can make complaints about racism:

He said he was sympathetic because of Brexit and started talking about Muslim students being attacked on the bus. I said the department is reproducing a culture that isn’t inclusive no matter how sympathetic you are. If you had an experience on the bus, you are not going to come back to the department and tell them about it, are you, if it’s the same department where when you have a cup of tea, the white people go to a different part of the room. It seems a complaint about racism can be received sympathetically if racism is elsewhere, outside, on the streets, in the bus.

The Head of Department’s statement of sympathy, his performance of sympathy, is directed toward racism that is over there. But seeing racism there can be how you don’t see it here, how you enact it here (white people going to different parts of the room). Racism can be what stops a complaint about racism.

I think of how policies can be what appears, what stops us from seeing what is going on. Diversity too can be what appears, what stops us from seeing what is going on, how it goes on. The organization might appear welcoming, diversity as an open door, come in come in, minorities welcome. Just because they welcome you it does not mean they expect you to turn up. Perhaps you open the door only to end up in a hostile environment otherwise known as the diversity committee. This woman of colour academic describes, “I was on the equality and diversity group in the university. And as soon as I started mentioning things to do with race, they changed the portfolio of who could be on the committee and I was dropped”. If you are dropped

from the diversity committee for mentioning things to do with race, the diversity committee is how you don't mention things to do with race. Another time, she is writing a paper for a special issue of a journal on decolonizing her discipline. She receives feedback from a white editor, "the response of the editor was 'needs to be toned down, not enough scholarly input to back up the claims they are making'. Basically, get back in your box, and if you want to decolonize, we'll do it on our terms". Being dropped from the diversity committee for "mentioning things to do with race" is continuous with being told to tone it down on the decolonizing special issue. Whiteness can be just as occupying of spaces when they are designated decolonial, I sometimes call this decolonial whiteness.



Figure 4

"Get back in your own box". I think back to the post-box that has become a nest. There could have been another sign on that box, birds welcome! Diversity is that sign (figure 4). That sign would be non-performative, if the post-box was still in use because the birds would be dislodged by the letters, a nest destroyed before it could be created. All those questions, what are you, where are you from, instructions, tone it down, they function as letters in the box, piling up until there is no room left, no room to breathe, to nest, to be. If diversity is that sign, diversity obscures the hostility of an environment.

"An Important Man" (and other stories of reproduction)

An MA student was considering whether to complain about the conduct of a professor. She had already questioned his syllabus which was all white men until week ten. One time she has an essay tutorial with him, she tells him she wants to write her essay on gender and race. He says, "if you write on those fucking topics you are going to fucking fail my course, you haven't fucking understood anything I have been talking about if you think those are the correct questions for this course". When you ask the wrong questions, you witness the violence of correction. "But then he says, wait, you know what, you're so fucking old, your grades don't really matter, you're not going to have a career in academia, so write whatever essay you wanted to write; you are going to fail, but it doesn't matter right, you're not here to get a good grade, you are not here for a career, you're obviously here because you want to learn, so write whatever it is that you wanted, it doesn't fucking matter". She hears herself being written off. The complainer, who is questioning the syllabus, becomes the feminist who has got the questions wrong; becomes the old woman who might as well be wrong, a hag as well as a nag, because she can't proceed, she won't proceed.

She decides to make a formal complaint because she "wanted to prevent other students from having to go through such practice". Complaint can be thought of as non-reproductive labour: The work you have to do to stop the same things from happening, to stop the reproduction of an inheritance. When she tells the convenor of the MA programme that she is intending to complain, she receives a warning, "be careful he is an important man". A warning is a judgement as well as a direction. She goes ahead with the complaint. And she "sacrificed the references". In reference to the prospect of doing a PhD, she said, "that door is closed". That door is closed, references can be doors, how some are stopped from progressing. When the door is closed on her complaint, and also on her, she will not be there, bringing to the institution what she might have brought to it, the door is kept open for him so he can keep doing what he has been doing where he has been doing it, behind closed doors.

The figure of the “important man” teaches us about how institutions work, for whom they work. A retired academic told me how her application for promotion to professor, was “put in the bin”. The university decided to award only one professorship during the promotion process, “So who did get put forward? And of course, it was a man far less qualified by any of the women who had applied... the Head of Department’s argument was that he had very important contacts, very important contacts in the community... in order to keep this guy they had to give him the promotion because they didn’t want to lose him”. They didn’t want to lose him: a door is opened to him because of who he brings with him.

Importance is predicated on connections. To progress you might be told you need to have or to make the right connections. You might be told not to complain about an important man because you need a reference from him. Or you might be told to refer to an important man. The more a path is used, the more a path is used. The more he is cited, the more he is cited. We learn not just who to cite, but how to cite. Sarah Franklin has explored sexism in the academy by discussing Professor P’s rather extreme response to one of her essays, a feminist essay on Durkheim; his scrawling marks made mostly with red pen all over her essay turned it into a bloody document. Franklin shows how sexism can be “a means of reproduction” that works by “prohibition or cultivation to select a path – for example by blocking a conversation or an argument when it flows in the ‘wrong’ direction, or enabling the ‘right’ kinds of thinking or critique by creating spaces for them to move into” (2015, 29).

Prohibition or cultivation. Prohibition is an obvious door story, how you are stopped from doing something by being denied entry for doing it, you might end up without a career path if you don’t follow the right path, disciplinary or otherwise. A path, a line. I think of how even decolonizing special issues can require “toeing the line”, recall how a woman of colour was told to “tone it down”, maybe she was being told not just to remove herself from her text but to cite right, cite white. Cultivation is also a door story, a less obvious door story, but a door story nevertheless; what you are told you need to do in order not to have a door closed on you. Earlier I suggested warnings not to complain can be how you are told to align yourself with the institution. Warnings not to complain are part of a cluster of speech acts we sometimes call career advice. Career advice = straightening device. Not complaining becomes about developing a more positive attitude to the institution and its legacies. A woman of colour academic describes:

There’s an agreement between people not to rock the boat. People would talk about the institution as a kind of legacy project and would imply that you just didn’t understand how the institution was formed. The implication was that you have to be respectful of how this place was organized and what its traditions were essentially. And if you were not abiding by that, it was because you had not been there for ten years.

When a legacy becomes a project, it signals a relationship to what has been received from the past, think of the words she uses, “respectful”, “abiding”, also “understand”. The implication is that to complain is to provide evidence that you have not been in an institution long enough to understand it, to respect it, how it’s organized, its traditions.

You become a complainer when you have not or not yet internalized the norms of the institution. I noted in my introduction that the figure of the complainer becomes a container of negative affect. Negation is also a relation to the institution. You become a complainer when you fail to reproduce an institutional legacy. Remember the woman of colour who was dropped from the diversity committee for mentioning things to do with race? All you have to do is use the word *race* to be heard as complaining; that word can be evidence you have not internalized the norms of the institution. She explains, “whenever you raise something, the response is that you are not one of them”. A complaint seems to amplify what makes you not fit, picking up what you are not.

The complainer becomes a stranger. You don’t have to make a complaint to become a complainer. I spoke to a lesbian academic who became the first woman to be head of her

department, let alone the first lesbian. One time she is introduced by a student as a lesbian head of department, “there was some discussion of that with colleagues, like I had some banner to fly, pushing students to get involved with this”. Just being called a lesbian head of department can be heard as pushing an agenda. Some are judged as being pushy, as rocking the boat, imposing themselves by virtue of not being or doing more of the same. Being called a lesbian academic is akin to “raising something”, like a flag.

When you raise something, or something is raised about you, it is treated as evidence you do not belong here or you are not meant to be here. Belonging can be expressed as kin and kind. Another academic describes an incident:

It was really weird. It was in the school office, and he started talking about one of my classes, and he said, “The external examiner said something”, and I said, “I don’t actually agree with the external examiner” ... and he said, “Well fuck you, you don’t fucking know anything, the external examiner is a major professor, fuck off, who the fuck do you think you are talking about him like that in front of other people” ... I later found out that the external examiner was one of his closest friends. So I went to the head of school and I said this happened, and she said, “You know, [he] is like the naughty uncle of the school. That’s just how he is, you just have to let it go”.

Friendship networks, family connections. The naughty uncle appears here as a figure, as familiar, but also as an instruction to her: to let it go, not to complain, to accept the shouting and abusing behaviour, because that is what families are like, because that’s what families do. The complainer becomes not us but also not family. To be “one of them”, or not “not one of them”, you have to be in relation to “an important man,” to become his relative. I think of how one post-doctoral researcher was unable to get anyone to support her complaint about her mentors. One student said to her, “I have been here since I was seventeen years old. I grew up with them. I can’t do anything”. To progress as a student becomes akin to growing up, complaining becomes something you cannot do. What you cannot do is what protects them. I communicated with an academic whose work was plagiarized by a colleague. The chair told her to “keep quiet about it because they were a family”. He “kept reminding me a lesbian, that [he] has a wife and child”. She could hear what she was being told, that by complaining she would damage not just him but his family. Perhaps that reminder is being addressed to her as somebody assumed not to have a family in need of protection. The protection of a person becomes a protection of their relations.

When I think about protection, I hear silence. When I think back to my experience of complaint, I hear silence. Silence can be a wall. I think of our efforts over three years to try and get the university to acknowledge the problem of sexual harassment. We could not even get an acknowledgement in public that these enquiries had taken place. It was like they never happened, which was, I have no doubt, the effect they were looking for. The very first mention of them in public was in fact a post on my blog, written just after I resigned, which probably tells you something about why I resigned. The university treated my resignation posts as a leak, making a mess, causing damage. But it was not just the university that treated my disclosure as damaging. A feminist colleague described my action as “unprofessional” because it caused “a fall-out which damages us all now and in the future”. We are learning what it means to be professional. To be professional is to be willing to keep the institution’s secrets. It is important to note then that silence is not just something enforced by management or marketing departments, silence can be performed as loyalty, turned into a duty by our own colleagues, including feminist colleagues, silence to protect important people, silence to protect resources, silence to protect reputation, individual, institutional, silence as promotion, how you maximize your chances of going further or getting more from the institution.

In other words, if the story of “an important man” is a story of who is protected and promoted, it is a story of how many get enlisted into doing that work. An early career lecturer talked about

why people don't tend to make complaints in her university because of who would receive them, "People don't want to rock the boat with [senior academics], because they are so important and they bring in this grant money and their names really matter". Not wanting to rock the boat can be part of an effort to maintain good relations to those who are more important because of how they bring in more resources. So much violence is enabled and reproduced because people do not think they can "rock the boat", which means there is so much violence in "keeping things steady" or in "steadying". When you complain, especially in public, you are then judged as trying to make the whole thing unsteady, as damaging "us all", and by "us all" translate those for whom the institution means more resources. Audre Lorde told us this would happen. She said that those who are resourced by the master's house will find those who try to dismantle it, even those who just question what he does in there, "threatening" (1994, 122).

If to complain is to hear silence, to complain is also to hear the clunk, clunk of the institutional machinery, how the system is working by stopping those who try to stop it from working. We know how institutions reproduce themselves when we try to intervene in their reproduction. When you make a complaint, you might not necessarily begin by thinking of yourself as part of a movement nor as a critic of the institution let alone as trying "to dismantle the master's house" to evoke the title of Audre Lorde's important essay. But that is where many who make complaints end up. There is hope in this trajectory.

Conclusion: No, and Other Queer Tales

The title of the third part of the book is "If These Doors Could Talk". In listening to doors, I have been learning about power, how the door that is kept open to some is the same door shut on others. The image on the front of *Complaint!* is by the artist Rachel Whiteread. (figure 5)



Figure 5

I love how the double doors are an assembly, telling us about time, as well as space, how they resemble funerary slabs, telling us something about who is departed. Doors have stories to tell, they can be how we tell our stories. Doors have queer uses. Remember the birds who turned a post-box into a nest? I think of these birds as our queer kin, they turned an opening intended for letters into a door, a queer door, a way of getting into and out of a box. A queer door can be how we make room for ourselves. I think back to Judith Butler's discussion of coming out as coming into a bounded space such as a basement or university. There was a door in that story. In *Undoing Gender*, Butler tells another door story, about being in the basement of their house "having locked the door", and in the "smoke filled" airless room, finding books that once belonged to their parents, or at last passed through their hands, philosophy books that ignited their desire (2004, 237). Spaces that might seem like closets, or containers, can be where queer things can happen, where we pick something up that gives us somewhere else to go.

A shut door, a room. I am listening to an indigenous academic. She told me how she could hardly manage to get to campus after a sustained campaign of bullying and harassment from white faculty, including a concerted effort by a senior manager,

another important man, no doubt, to sabotage her tenure case as well as the tenure cases of other indigenous academics. When doors are closed, nay, slammed in your face, it can be history you are up against. Her complaint goes nowhere. So, she found another way of taking them on:

I took everything off my door, my posters, my activism; my pamphlets. I smudged everything all around the building. I knew I was going to war; I did a war ritual in our tradition. I pulled down the curtain. I pulled on a mask, my people we have a mask...and I never opened my door for a year. I just let it be a crack. And only my students could come in. I would not let a single person come into my office who I had not already invited there for a whole year.

Closing the door is how she says *no* to the institution that demands access to her, whilst taking so much something from her. She closes the door to the institution by withdrawing herself, her commitments, from it. She still does her work; she still teaches her students. She uses the door to shut out what she can, who she can. She takes herself off the door; she depersonalizes it. She pulls down the blinds. She pulls on a mask, the mask of her people, connecting her fight to the battles that came before, because, quite frankly, for her, this is a war.

Our battles are not the same battles. But there are many battles happening behind closed doors. Behind closed doors: that is where complaints are often found, so that is where you might find us too, those of us for whom the institution is not built; and what we bring with us, who we bring us, the worlds that would not be here if some of us were not here, our bodies, our memories, the more we have to spill, the tighter the hold. The more we have to spill. Many complaints end up in containers otherwise known as filing cabinets.

That filing cabinet can be thought of as an institutional closet. What is buried here is what the institution does not want to be revealed. We too can be buried here; our lives can be the details of their documents. One student said her complaint was “shoved in a box”. Another student describes how complaints end up in “the complaint graveyard”. Perhaps filing cabinets are where complaints go to die.

If complaints end up in the institutional closet, the work of complaint includes the work of getting complaints out. A disabled student was not getting anywhere with her complaint about the failure of the university to make reasonable accommodations. And then a file suddenly appears, “a load of documents turned up on the student’s union fax machine and we don’t know where they came from, they were historical documents about students who had to leave”. The documents include a hand-written letter to a human rights charity by a former student who had cancer, and who was trying to get the university to let her finish her degree part-time. She speculates that a secretary was doing “their own little bit of direct action”, releasing those documents as a way of giving support to her complaint that she was not supposed to give. It is not surprising that a secretary can become a saboteur; secretary derives from secrets, the secretary is a keeper of secrets. If the student I spoke to hadn’t made her complaint, that letter would have stayed put, the file too; dusty, buried. So many are involved in pulling something out, pulling something off. A complaint made in the present can release complaints from the past.

We can meet in an action without meeting in person.

I think of all the different actions in the book, I call them complaint activisms – students and academics who performed their complaints, who turned complaints into posters, put them on leaflets or expressed them as graffiti on books or on walls. Complaints can be sneaky as well as leaky. When it is made hard to get complaints out, complaints can be the sound of a release, eehhhhh. This is why I have placed such a strong emphasis on the sound of the work in the work, not just the clunk, clunk of the institutional machine, but the groans and moans of what we keep coming up against. The doors slam. So, we knock on the door. We knock on the door not to demand entry but to create a disturbance. I hear Audre Lorde knocking on a door, telling us something’s up. In an interview with Adrienne Rich, Lorde describes her fascination with the

poem “The Listener,” a poem about a traveller who rides a horse up to the door of an apparently empty house:

He knocks at the door and nobody answers. ‘Is there anybody there?’ he said and he has a feeling that there really is somebody in there. And then he turns his horse and he says, ‘Tell them I came’, and nobody answered. ‘That I kept my word’. I used to recite that poem to myself all the time. It was one of my favourites. And if you’d asked me, what is it about, I don’t think I could have told you. But this was the first cause of my own writing, my need to say things I couldn’t say otherwise, when I couldn’t find other poems to serve (1981, 734).

It is important to follow Lorde, to go where she goes. When we are fascinated by something, we do not always know why. Lorde keeps reciting the poem; she says “it imprinted on her”. I think of that imprint: the print of a poem on a person. The point is not in the answer, whether someone answers, but in the knock; the knock is the action. You might be knocking on the door of consciousness, trying to hear something, to admit what we have shut out, the violence that can make it so hard to focus or function. Or you might be knocking on the door of the master’s house because you know that house is haunted. To knock on that door, to make that sound, not “knock, knock, who is there?” but “knock, knock, we are here”, is to disturb the spirits who linger here because of the violence that has not been dealt with.

Scratching too can be not just a mark, but a sound, the sound of labour, the little bird scratching away. We hear that scratching as speech, as spillage, as testimony, different ways of getting messages out. Those scratches, that scramble of letters, eehhhhh, can be how we get our complaints on the wall. I think of how, after I left my post, students put words from my work on the wall. Yes, they were taken down. But they cannot stop them from having been there. And I think of how, by resigning, saying no in public, people came to me with their complaints. I became part of a collective, a complaint collective, we are assembled before you.

Earlier I shared a picture of what a complaint looks like (figure 2). Perhaps this image is a queer map of the organization, telling us all the places we have been to try and get our complaints through. The more we don’t get through, the more we have to do. Yes, this is hard, exhausting, also shattering. But think of this: each line might be a conversation, one that you had to have, a conversation that can open a door, just a little, just enough, so that someone else can enter, can hear something. Each line might be time, the time it takes to get somewhere, time as a queer line, going round and about as how you find things out. Each line might be a path, the places you go, the unlit rooms, the shadows, the doorways, a line as a lead, who you find on your way there. Each line might take us back, how we learn there are more, how we hear of others who complained before. Each line can be thrown forward, a leak as a lead, how those who come after you can pick something up, because of what you tried to do, even though you did not get through, even though all you seemed to do was scratch the surface. What you left behind they find. That we find each other through complaint is a finding. That complaints are made is how we come to know something happened here, what happened here: *no* as a trail, another queer tale.

References

- Ahmed, Sara (2021): *Complaint!* Durham: Duke University Press.
 Ahmed, Sara (2019): *What’s the Use? On the Uses of Use.* Durham: Duke University Press.
 Ahmed, Sara (2006): *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others.* Durham: Duke University Press.
 Butler, Judith (2004): *Undoing Gender.* New York: Routledge.

-
- Butler, Judith (1991): *Imitation and Gender Insubordination*. In: Fuss, Diana (Ed.): *Inside Out: Lesbian Theories, Gay Theories*. New York: Routledge, pp. 13–31.
- Franklin, Sarah (2015): *Sexism as a Means of Reproduction*. In: *New Formations*, 86, pp. 14–33.
- Freeman, Elizabeth (2010): *Time Binds: Queer Temporalities, Queer Histories*. Durham, Duke: University Press.
- Ibrahim, Ahmed (2020): *In and/or/plus Out: Queering the Closet*. In: *Kohl: A Journal for Body and Gender Research*, 6, 3, pp. 290–306. <https://kohljournal.press/queering-closet> [Accessed: 27.10.2022].
- Lorde, Audre (1994): *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Trumansburg: The Crossing Press.
- Lorde, Audre (1981): *Interview with Adriene Rich*. In: *Signs*, 6, 4, pp. 713–736.
- Whitley, Leila/Page, Tiffany/Corble, Alice/Hasbrouck, Heidi/Sdrolia, Chryssa (2021): *Collective Conclusions*. In: Ahmed, Sara: *Complaint!* Durham: Duke University, pp. 261–273.

Die westliche Diagnostik und ihr Anderes

Migrantisierte Kindheiten und die ‚Umsetzung von Inklusion‘

Donja Amirpur

KURZFASSUNG: Die für Deutschland aus der Ratifizierung der UN-BRK erwachsene Pflicht, die Segregation behinderter Schüler:innen zu beenden, hat zwar zu einer Diskussion über Inklusion geführt, aber in ihrer ‚Umsetzung‘ auch dazu, dass immer mehr Kindern ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird. Der sich abzeichnende Ressourcen-Etikettierungseffekt scheint neben der schulischen Praxis auch die frühe Kindheit zu umfassen. Besonders betroffen von diesen bereits in der Kita steigenden Förderquoten scheinen migrantisierte Kinder zu sein, so dass die Reliabilität der dort zur Anwendung kommenden (Entwicklungs-) Diagnostik zunehmend in Zweifel gezogen wird. Der Beitrag knüpft daran an und befasst sich mit den Versuchen der Legitimierung der Diagnostik durch unterschiedliche Akteur:innen im Feld der frühen Kindheit. Die Legitimierungsversuche verweisen auf (Un)Fähigkeitskonstruktionen, die aus einer rassismus- und ableismuskritischen Perspektive als Konstruktion einer Dichotomie zwischen ‚westlich‘ und als ‚anders‘ gedachten Kindheiten analysiert werden. Die ‚kulturnahe‘ Normkindheit wird dabei zum Orientierungspunkt für die ‚westliche Diagnostik‘.

Schlagworte: Frühe Kindheit, Inklusion, Ableismus, Intersektionalität, Rassismus

ABSTRACT: Germany's obligation to end the segregation of pupils with disabilities as a result of the ratification of the UNCRPD has led to a discussion about inclusion, but in its 'implementation' it has also led to more and more children being diagnosed with special educational needs. This resource-labelling-effect seems to encompass not only school practice but also early childhood education. Migrant children seem to be particularly affected by these rising rates already in the day-care centre, so that the reliability of the diagnostics is being called into question. This article follows on from this and deals with the attempts of different perspectives in the field of early childhood to legitimize diagnostics. The legitimization attempts refer to constructions of (dis-)ability, which are analyzed from a perspective of Critical Race Theory and Ableism as the construction of a dichotomy between children who are thought of as 'Western' and those who are thought of as 'different'. The 'culturally close' norm childhood becomes the point of orientation for 'Western diagnostics'.

Keywords: Early childhood, Inclusion, Ableism, Intersectionality, Racism

1 Einleitung¹

Seit den 2010er Jahren wird seitens verschiedenster Akteur:innen aus sozialpädagogischen Handlungsfeldern (Der Paritätische 2020) und Wissenschaft (Amirpur 2016; Wansing/Westphal 2014) die Unterrepräsentation von Familien an der Schnittstelle von Migration und Behinderung im Unterstützungssystem der ‚Behindertenhilfe‘ problematisiert. Für die Familien bedeutet dies, dass ihnen Leistungen, z. B. der Eingliederungshilfe, für ihre Kinder verwehrt bleiben. Diese Unterrepräsentation konfliktiert mit einer für migrantisierte Kinder² und Jugendliche bereits seit langer Zeit festgestellten Überrepräsentation auf Förderschulen: 2002 wurde dies prägnant empirisch nachgewiesen und als „institutionelle Diskriminierung“ in der gleichnamigen Studie von Mechthild Gomolla und Frank Olaf Radtke (Gomolla/Radtke 2002) theoretisiert.

Mit der Wahrnehmung der Unterrepräsentation im Unterstützungssystem wurde die UN-BRK (UN-Behindertenrechtskonvention) von Akteur:innen der Behindertenhilfe auch als Auftrag interpretiert, eine sogenannte interkulturelle Öffnung der Sozialen Dienste voranzutreiben. Ziel war eine frühe Ansprache von Familien mit Migrationsgeschichte, um Zugänge zum System zu erleichtern (BMAS 2021). Mit dem Postulat der „Inklusion von Anfang an“ – multiprofessionell gestaltet – wurden auch ein möglichst früher Zugriff auf Kinder und Familien und eine enge Zusammenarbeit der Frühen Hilfen mit der Kinder- und Jugendhilfe, dem Gesundheitswesen, der Schwangerschaftsberatung und der Frühförderung gefordert (Weiß 2013). Im Zuge dessen erhielt die Frühförderung den Auftrag, sich stärker an bestimmten Zielgruppen zu orientieren – insbesondere mit Blick auf migrantisierte Familien, die in der Frühförderung wie auch im Hilfesystem insgesamt als schwer zu erreichen gelten (Paulus/Kühner 2018).

Mit einer stetig wachsenden Etablierung diagnostischer Verfahren zur frühen Feststellung von Abweichungen in der kindlichen Entwicklung (Diehm 2018; Kelle 2018; Tervooren 2010) wurde die Frühförderung als für die Diagnostik verantwortliche Institution in ihrer Rolle und Stellung weiter gestärkt und für ihre Breitenwirkung – in Kooperation mit den Akteur:innen der Frühen Hilfen – und ihre Position als zentraler Dreh- und Angelpunkt gewürdigt. Die Frühförderung ist für den Bereich der frühen Kindheit von großer Bedeutung, gilt sie doch als eine zentrale Instanz für die Anregung und Umsetzung präventiver Maßnahmen und Interventionen. Sie ist letztlich für die Entscheidung über den Förderbedarf in der frühen Kindheit zuständig und damit auch für eine Vorverlagerung von Selektionsentscheidungen verantwortlich. Diese Entwicklungen mit einem Erstarken sonderpädagogischer Intervention in der frühen Kindheit scheinen auch in als inklusiv bezeichneten Veränderungsprozessen selbstverständlich zu sein (VdS 2012: 2). Dem vorschulischen Bereich, so der Verband für Sonderpädagogik, solle unter den Gesichtspunkten der Prävention und frühzeitigen Intervention eine besondere Aufmerksamkeit zuteilwerden (ebd.: 3). Diese Erweiterung des sonderpädagogischen Handlungsradius geht mit konkreten, zum Teil nicht intendierten Effekten für migrantisierte Kindheiten einher.

Der vorliegende Beitrag widmet sich zunächst den Entwicklungen um die verstärkte Inblicknahme migrantisierter Kindheiten im Zuge der ‚Umsetzung von Inklusion‘³. Der daran anknüpfende Blick auf das Feld der Schuleingangsdagnostik (2.1) wirft Fragen zur Reliabilität der Verfahren im Zuge dieser ‚Umsetzung‘ auf, die, so zeigen die Analyse von Bezugsliteratur der Diagnostik (2.2) und die Auswertung qualitativer empirischer Daten zu diagnostischen Verfahren in der Frühförderung (2.3), zwar kritisch reflektiert, aber mit Hilfe eines rassismuselevanten Wissens letztlich legitimiert werden.

1 Ich danke Yasemin Karakaşoğlu für ihre wertvollen Hinweise zum Beitrag.

2 Migrantisiert verwende ich hier „für die Erfahrung von Nachfahren von Migrant_innen [...], die in dominanten Diskursen anhand von rassistischen und kulturalistischen Grenzziehungen als migrantisch definiert werden“ (El-Tayeb 2016, S. 16). Bei der Darstellung statistischer Erhebungen verwende ich allerdings das dort übliche Merkmal ‚mit Migrationshintergrund‘.

3 Ich unterscheide hier die Inhalte der UN-BRK und den programmatischen Anspruch von Inklusion und inklusiver Bildung von den als ‚Umsetzung‘ bezeichneten Reaktionen, Strategien, Maßnahmen von Sozial- und Bildungspolitik mit Blick auf die Ratifizierung der UN-BRK, die nur noch wenig mit dem zu tun haben, wofür auch die UN-BRK steht – z. B. mit Blick auf Art. 24.

In Anlehnung an die Arbeit von Iman Attia „Die ‚westliche Kultur‘ und ihr Anderes“ (Attia 2009) wird in der Analyse (von Schritt 1 bis 3) der Blick auf die Anderen zum Ausgangspunkt der Ausführungen, der mit Iman Attia als „symmetrisches, verschobenes, verzerrtes o.a. Spiegelbild dessen, was als ‚Eigenes‘ imaginiert wird“ (ebd.: 8), beschrieben werden kann. Diese Imagination des Eigenen wird dabei als ‚westliche Diagnostik‘ konzeptualisiert und verweist auf die enge Verwobenheit von rassismurelevantem Wissen und Fähigkeitskonstruktionen.

1.1 ‚Umgesetzte‘ Inklusion und die Rolle migrantisierter Kindheiten

Für die frühe Kindheit existiert kein Monitoring zur Umsetzung der UN-BRK, allerdings erlauben bundesweite und länderspezifische Studien Einblicke in den Kontext Schule. So bescheinigt die Monitoringstelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte z. B. dem Land NRW einen Nachholbedarf in puncto inklusiver Bildung, wenn sie feststellt: „Die Förderung von Schüler_innen mit Förderbedarf findet fast unvermindert in Sondereinrichtungen statt. Es gab also in dieser Hinsicht keinen Fortschritt bei der Umsetzung der UN-BRK“ (Kroworsch 2019: 36f.). In Bremen, das zeigt eine Studie von Till Sebastian Idel und Natascha Korff (Idel/Korff 2022: 10ff.), gibt es hingegen kaum noch Fälle separierter Beschulung. Sie liegt unter einem Prozent. In NRW ist darüber hinaus die „Förderquote“ gestiegen. Auch Klaus Klemm stellt in seinen Studien zum Stand der Inklusiven Bildung in Deutschland beachtliche Länderunterschiede fest (Klemm 2021: 7). Deutschland insgesamt schreite nur langsam bei der Verringerung der Sonderbeschulung voran (ebd.: 13). Dies komme auch darin zum Ausdruck, dass nach wie vor jährlich etwa 25.700 Kinder und Jugendliche aus allgemeinen Schulen in Sonderschulen wechseln (ebd.: 47). Im Verlauf der Umsetzung von als ‚inklusiv‘ bezeichneten Veränderungsprozessen hat sich die Verteilung der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte im Übrigen leicht verschoben: Der Schwerpunkt ‚Lernen‘ ist um etwa 9 Prozentpunkte gesunken, während der Schwerpunkt ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘ um knapp 6 Prozentpunkte gestiegen ist (ebd.: 48).

Auch bei einer gesonderten Betrachtung der Einschulungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Staatsangehörigkeit der Kinder zeigen sich deutliche Unterschiede in den zehn Bundesländern, die dieses Merkmal überhaupt ausweisen: Während es in einigen ostdeutschen Ländern kaum Abweichungen in der Förderquote nach Staatsangehörigkeit der Kinder gibt, werden in westdeutschen Ländern – insbesondere in Hamburg und Bayern – Kinder mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit deutlich häufiger direkt an Förderschulen eingeschult⁴ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 116f.). Die Forscher:innengruppe stellt vor dem Hintergrund dieser hohen Diskrepanzen zwischen den Förderanteilen nach Staatsangehörigkeit in den Bundesländern die Frage, „ob dafür nur Behinderungen oder Entwicklungsstörungen ausschlaggebend sind oder ob die Feststellung eines Förderbedarfs auch auf Sprachbarrieren zwischen Fachkräften und Kindern sowie deren Eltern im Feststellungsverfahren zurückzuführen ist“ (ebd.: 117).

Klemm vermutet, der Anstieg liege darin begründet, dass in zahlreichen Ländern, so z. B. in NRW, die Ressourcenzuweisung an allgemeine Schulen an die Zahl der dort diagnostizierten Schüler:innen mit Förderbedarf gekoppelt ist (Klemm 2021: 52). Diese Politik könnte dazu verleiten, einen entsprechenden Förderbedarf bei zusätzlichen Schüler:innen zu diagnostizieren mit dem Ziel, an den einzelnen Schulen die Anzahl von Lehrer:innenstellen zu erhöhen. Eine

4 In Bayern wurden 6,7 % der Kinder mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit direkt an Förderschulen eingeschult, während dieser Anteil unter deutschen Kindern mit 3,9 % deutlich geringer ausfällt; in Hamburg ist die Förderschulquote unter Kindern mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit mit 3,1 % fast doppelt so hoch wie bei Kindern mit deutscher Staatsangehörigkeit. Ein Grund für diese Ost-West-Diskrepanz sei, so die Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, die deutschlandweit unterschiedliche Verteilung von Kindern mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 116f.).