

Rassifizierte Fähigkeitsregime

Eine raumtheoretische Perspektive auf die ‚Deutschförderklasse‘

Tobias Buchner & Yaliz Akbaba

Zusammenfassung: Welchen Beitrag können raumtheoretische Konzepte des Spacings und der Syntheseleistungen für die Analyse des intersektionalen Zusammenspiels ableistischer und rassistischer Ordnungen in der Schule leisten? Dieser Frage gehen wir im Beitrag nach, indem wir ableistische und rassistische Ordnungen theoretisch mit einem relationalen Verständnis von Raum verknüpfen – und diese Folie für die Analyse eines Interviews mit einer Lehrerin einer Deutschförderklasse nutzen. So zeichnen wir die im Sprachhandeln subtil bleibenden Praktiken nach, über die ein verräumlichtes Zusammenspiel von fähigkeitsbezogenen und rassistischen Ordnungen hervorgebracht und institutionell bestehende reproduziert werden, jeweils mit dem Resultat der Herstellung von Räumen der Verunfähigung. Theoriegenerierendes Ergebnis ist die konzeptionelle Annäherung an rassifizierte Fähigkeitsregime. Methodologisch wollen wir zum Weiterdenken darüber beitragen, wie und mit welchen Analyseinstrumenten Intersektionalität zum Forschungsgegenstand gemacht werden kann.

Schlüsselwörter: Ableism, Rassismus, Intersektionalität, Raum, Schule, Linguizität, Bildung, Deutschförderklasse

Title: Racialized Regimes of Ability. A Spatial-Theoretical Perspective on the ‘German Language Support Class’

Abstract: How can spatial theoretical concepts of spacing and synthesizing contribute to analyzing the intersectional interplay of ableist and racist orders in schools? In our article, we link ableist and racist orders to a relational understanding of space for analyzing an interview with a teacher of a German language support class. Doing so, we trace the practices that remain subtle in linguistic doings, through which a spatialized interplay of ableist and racist orders is produced and institutionally existing ones are reproduced, in each case resulting in the production of disempowering spaces. We theorize these spaces as products of racialized regimes of ability. In addition, on a methodological level, we discuss questions of how and with which analytical tools intersectionality can be made a research object.

Keywords: Ableism, Racism, Intersectionality, Space, School, Linguicism, Education, German Language Support Class

1 Einleitung

Im vorliegenden Artikel beleuchten wir das intersektionale Zusammenspiel von Ableism und Rassismus. Während derartige Überschneidungen in den ‚DisCrit‘ (Dis/ability Critical Race Studies) im nordamerikanischen Raum einen prominenten Analysefokus darstellen (exemplarisch: Annamma 2018, 2017), gilt dies nicht für die deutschsprachige Bildungswissen-

schaft (Gottuck/Pfaff/Tervooren 2021). Allerdings verweisen die wenigen deutschsprachigen Publikationen auf das Potenzial dieser Perspektive, zum Beispiel zur Untersuchung der Verknüpfungen „von ethnischen/sprachlichen Differenzen und der Behauptung verminderter Fähigkeitspotentiale“ (Stošić/Hackbarth/Diehm 2019: 64), für die Erforschung der Intersektionen von Ableismus und Rassismus in den pädagogischen Institutionen der frühen Kindheit (Amirpur/Doğmuş 2022) oder auch des fluiden Charakters der Überschneidungen von ableistischen mit rassistischen Ordnungen im Kontext von Sport(-unterricht) (Buchner/Akbaba 2023). Im Folgenden möchten wir im Rahmen des Schwerpunkts dieser Ausgabe der ZeM, der sich der Exploration der theoretischen als auch methodologischen Potenziale von Intersektionalität für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung verschreibt, einen Beitrag zu dieser sich entwickelnden thematischen Auseinandersetzung im deutschsprachigen Raum leisten. Dafür schlagen wir eine Analyseperspektive vor, die differenz- mit raumtheoretischen Überlegungen verbindet. Die Möglichkeiten einer solchen Perspektive möchten wir exemplarisch anhand von ausgewähltem Datenmaterial erkunden. So nutzen wir den benannten heuristischen Rahmen für eine qualitative Rekonstruktion des verräumlichten Zusammenspiels von Ableism und Rassismus im Kontext von Schule. Empirische Grundlage des Beitrags bildet ein Interview mit einer Lehrerin einer Deutschförderklasse im österreichischen Bildungssystem. Deutschförderklassen wurden mit dem Schuljahr 2018/19 für Schüler:innen eingeführt, „die dem Unterricht auf Grund unzureichender Sprachkenntnisse nicht folgen können“ (BMBWF 2022). Mit der separaten, auf den Erwerb von Deutschkenntnissen fokussierten Beschulung ist das Ziel verbunden, die betroffenen Kinder und Jugendlichen „im Sinne der Chancengerechtigkeit [...] für deren bessere Eingliederung in den Klassenverband“ (ebd., o.S.) vorzubereiten. Anhand von Interviewausschnitten mit einer Klassenlehrerin arbeiten wir die *zweifache Herstellung von Räumen der Verunsicherung* heraus: Es zeigen sich institutionelle Mechanismen und pädagogische Praktiken, welche die in Deutschförderklassen platzierten Schüler:innen behindern und sowie Konstruktionen von Räumen migrantisierter Familien als Orte der Behinderung schulischen Lernens. Nach der empirischen Analyse der verräumlichten Intersektionen von Rassismus und Ableismus diskutieren wir im Fazit die Möglichkeiten und Begrenzungen einer raumtheoretischen Perspektivierung von Intersektionalität im Feld der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung.

2 Theoretische Perspektiven

Im Folgenden skizzieren wir ein relationales Verständnis von Raum (Löw 2015). Diese theoretische Folie eignet sich insbesondere für die Untersuchung von machtvollen Ordnungen. Anschließend werden die Strukturmerkmale einer solchen Ordnung, genauer: der ableistischen Ordnung, skizziert. Diese bringt einen spezifischen Vollzug von Ein- und Ausschlüssen im Bildungswesen hervor, die wir mit den Konzepten relationaler Raummodelle perspektivieren. Anschließend umreißen wir Rassismus als gesellschaftliche Ordnung sowie seine verräumlichten Strukturen und führen den Forschungsstand zum behindernden Zusammenspiel von rassistischen und ableistischen Machtverhältnissen in Schule, mit spezifischem Blick auf Deutsch-Sprachfähigkeit, zusammen.

2.1 Raum

Das hier dargelegte Verständnis von Raum ist Produkt einer konzeptuellen Denkbewegung von Raum als ‚Container‘ hin zu einem relationalen Raummodell. Absolute Modelle, welche Räumlichkeit als Ordnung verstehen, die „nicht abhängig ist von den darin enthaltenen Körpern“ (Kessl/Reutlinger 2009: 196), wurden in diesem Prozess zusehends kritisiert. Insbesondere die in absoluten Modellen vertretene Annahme „von einem, kontinuierlichen, für sich existierenden Raum“ (Löw 2015: 18), der lediglich eine ‚Rahmenbedingung‘ für soziale Praktiken darstellt, wurde in den Auseinandersetzungen hinterfragt. In Abgrenzung von derlei statischen Denkweisen betonen relationale Modelle die Verwobenheit von materialen und sozialen Aspekten von Raum. Räume existieren demzufolge nicht per se, sondern sind sozial verfasst und werden in Beziehung zu materialen Komponenten von Subjekten konstruiert (Löw 2015). Räume sind demnach auch als fluide und dynamisch zu denken. Ihre Hervorbringung verläuft aber keinesfalls arbiträr, sondern steht je in Beziehung zu Machtverhältnissen (ebd.). Im Anschluss an diese Denkbewegungen fassen wir mit Löw Raum als „relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen an Orten“ (ebd.: 224). Die Rede von der (An)Ordnung verweist darauf, dass Raum immer als ‚doing space‘ zu verstehen ist und dieses ‚doing‘ immer in Relation zu gesellschaftlichen (Differenz-)Ordnungen erfolgt. Dieser theoretischen Folie entsprechend lassen (An)Ordnungen von schulischem Mobiliar, architektonischen Gegebenheiten, Lehrer:innen, Schüler:innen und Praktiken des Lehrens und Lernens nicht nur ein ‚Vorne‘ und ‚Hinten‘ im Klassenzimmer (Breidenstein 2006) oder verschiedene Modi von Unterricht entstehen. Denn die Formulierung (An)Ordnung verweist zudem darauf, dass Räume des Unterrichts in Relation zu symbolischen Ordnungen von Schule gebildet werden und auch die im Rahmen dieser Ordnung vorgesehenen Hierarchien (re-)produzieren (Foucault 1976) – welche wiederum in Relation zu den Schulen durchdringenden ‚weiteren‘, gesellschaftlichen Diskursen stehen.

Zur Analyse der Herstellung von Raum schlägt Löw zwei Konzepte vor: Spacing und Syntheseleistungen (Löw 2015). Bei diesen Konzepten handelt es sich um raumkonstituierende Praktiken, die von Subjekten vollzogen werden. Spacing steht für spezifische Positionierungspraktiken, über die Subjekte und Dinge angeordnet werden. Zum Beispiel wird durch eine Tafel, vor der ein Lehrer positioniert ist und hintereinander platzierte Tischreihen, an denen Schüler:innen sitzen, ein klassisches Frontalunterrichtssetting hergestellt. Neben dieser räumlichen Ebene lassen Positionierungen von ausschließlich Schülerinnen in einem Schulgebäude das verräumlichte Konstrukt einer ‚MädchenSchule‘ entstehen. Am letzten Beispiel zeigt sich bereits das Machtvolle derartiger Raumkonstitutionen und ihre Relationalierungen zu Differenzordnungen – ebenso wie in disziplinierenden Formen von Spacings, etwa wenn als störend wahrgenommene Schüler:innen an Einzeltischen in den Peripherien des Klassenzimmers oder auch außerhalb desselben platziert werden.

Um (An-)Ordnungen von Dingen und Lebewesen zu Räumen werden zu lassen, bedarf es zudem Syntheseleistungen. Syntheseleistungen stehen für jene gedanklichen Vorgänge, in deren Rahmen Güter und Menschen über „Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozesse“ (Löw 2015: 131) zu einem Raum zusammengefasst werden. Zum Beispiel die Synthesierung einer Tafel, eines Posters, auf dem das Periodensystem abgebildet ist, an Tischen von Schüler:innen vollzogenen Experimenten mit Laborgläsern zu einem Chemieaal. Das Konzept Syntheseleistung umfasst jedoch mehr als derartige perzeptive Kategorisierungs- und Einsortierungsprozesse. Denn Räume können auch zu ermächtigenden Orten

der Zugehörigkeit (Schuster 2010) oder zu Räumen des kollektiv erlebten Ausschlusses (Lindgren 2010) synthetisiert werden. Als Syntheseleistungen können schließlich auch affektive Aufladungen von Räumen gefasst werden, wie die Synthetisierung der Ecke des Pausenhofs, an der man von älteren Schüler:innen verprügelt wurde, zu einem Ort der Angst. Spacings und Syntheseleistungen bedingen sich gegenseitig und sind als miteinander verflochten zu verstehen. Die Möglichkeiten für Raumkonstitutionen sind nicht beliebig, sondern stehen in Relation zu „Formen sozialer Ungleichheit“ (Löw 2015: 213) und den damit verbundenen Positionierungen – auch jenen in institutionellen Gefügen, wie Schulen.

Die skizzierte raumtheoretische Analysefolie eignet sich insbesondere für das Erforschen von In- und Exklusionsprozessen im Kontext von Bildung (z. B. Buchner 2021) und der über derlei Prozesse machtvoll (re-)produzierten Differenzverhältnisse (z. B. Buchner/Petrik 2022). Nachfolgend beziehen wir diese Überlegungen auf ableistische und rassistische Ordnungen sowie deren verräumlichtes Zusammenspiel.

2.2 Ableism, Rassismus und Raum

Ableism verstehen wir als eine Differenzordnung (Mecheril 2008), in deren Rahmen über das Zu- und Abschreiben von Fähigkeiten sowie hierarchisierende Bewertungspraktiken ein spezifischer Modus sozialer Ungleichheit hervorgebracht wird. Ein zentrales Strukturmerkmal dieser Ordnung stellt die binäre Unterteilung in nicht_fähig bzw. dis_abled dar – was von Kumari Campbell als ‚great divide‘ (Campbell 2003) bezeichnet wird, womit die Wirkmächtigkeit der Grenzziehung unterstrichen wird. Behinderung bzw. ‚disability‘ fungiert dabei als konstitutives Außen – und zwar für die Konstruktionen einer sich als ‚fähig‘ verstehenden Mehrheit (Campbell 2009). Neben dieser binarisierenden Kategorisierung sind ableistische Ordnungen durch weitere Unterteilungen charakterisiert. Subjekte werden in Relation zu Fähigkeitserwartungen sowohl unterhalb als auch oberhalb des ‚great divide‘ bewertet, gereiht und auch de/privilegiert – wodurch insbesondere in Gesellschaften, die sich der Ideologie der Meritokratie verschreiben, ein starker Zwang zu Performanzen als ‚fähig‘ und einer Selbstführung in Richtung der oberen Plätze der Reihen erzeugt wird. Subjekte können sich aber hinsichtlich ihres Platzes nie dauerhaft sicher sein, denn die ableistische Ordnung erweist sich als fluide. Schließlich können sich fähigkeitsbezogene Positionierungen durch den Erwerb einer Beeinträchtigung oder Transformationen von Fähigkeitserwartungen aufgrund ökonomischen bzw. gesellschaftlichen Wandels verschieben. Denn die besagte Ordnung ist nicht nur durch die Reihung von Subjekten qua Fähigkeitsbewertungen gekennzeichnet, sondern auch durch eine Reihung von Fähigkeiten selbst (Maskos 2015). Welche Fähigkeit als relevant gilt, ist kontingent und hängt u. a. von den diskursiven Konstellationen oder dem technologischen Fortschritt in der jeweiligen historischen Epoche ab. Innovationen im Bereich der assistiven Technologien haben Fähigkeitsanforderungen an sensorische oder körperliche Fähigkeiten relativ verflüssigt. Einige Fähigkeiten und die damit verbundenen Erwartungen weisen allerdings eine kontinuierliche Relevanz auf. Diese werden von Gregor Wolbring (2008) als ‚essential abilities‘ bezeichnet – jene kulturell präferierten Fähigkeiten, die unter der Überschrift des ‚functioning‘ als typisch für die menschliche Spezies erachtet werden (ebd.). Bestimmte Fähigkeiten gelten demzufolge als ‚must haves‘ und werden implizit als „benchmark for humanity“ (Overboe 1999: 24) konstruiert – und Behinderung zu einem „diminished state of being human“ (Campbell 2008: 44). Als we-

sentlich werden diesbezüglich neben physisch-motorischen Fähigkeiten auch kognitive Fähigkeiten erachtet (Wolbring/Diep 2016).

Fähigkeitsbasierte räumliche Segregationspraktiken reichen historisch weit zurück und lassen sich auch in der Strukturierung des modernen Schulwesens wiederfinden (Buchner/Petrik 2022). Kinder und Jugendliche mit Behinderungen wurden z. B. bis in die 1980er Jahre automatisch in Sonderschulen platziert. Derlei ableistische Spacings gingen und gehen allzu oft mit Synthesierungen von Sonderschulen als ‚Schonräumen‘ (Schumann 2007) mit deutlich reduzierten Fähigkeitserwartungen einher. Während über die automatisierten, fähigkeitsbezogenen Spacings der ‚great divide‘ im Kontext von Schule tagtäglich räumlich-symbolisch (wieder-)aufgeführt wurde, wurden entlang der Konzepte integrativer und später inklusiver Bildung vermehrt Anstrengungen unternommen, eine solche Segregation zu vermeiden und alle Schüler:innen an einem Ort, der Regelschule, zu unterrichten. Allerdings haben rezente Studien gezeigt, dass auch in den Mikroräumen scheinbar inklusiver Lernsettings fähigkeitsbezogene Separationen erfolgen, wie etwa die zeitweise Platzierung von so genannten ‚Integrations-Kindern‘ in den ‚Integrationsraum‘, der von Lehrer:innen zum ‚sicheren Hafen‘ synthetisiert wird, der besagte Schüler:innengruppe vor negativen Erfahrungen am Ort des ‚regulären‘ Unterrichts (dem Klassenzimmer) schützt (Buchner 2021). Die ableistische Ordnung der Schule und die dazu in Bezug stehenden verräumlichten Praktiken zeigen sich jedoch nicht nur entlang der fähigkeitsbasierten Demarkationslinien nicht _behindert bzw. mit/ohne ‚Sonderpädagogischen Förderbedarf‘, sondern auch in den mit weiteren Schulformen verbundenen Platzierungsregulationen – wie z. B. dem Gymnasium und den damit einhergehenden Synthesierungen als Bildungsort für ‚besonders leistungsstarke‘, ‚fähige Kinder‘.

Die ableistische Ordnung zeichnet zudem eine hohe Bindungsfähigkeit und Kompatibilität mit weiteren Differenzordnungen aus und fungiert als beliebter Partner für intersektionale Zusammenspiele – wie mit rassistischen Ordnungen (vgl. Annamma 2017).

Die beiden Ordnungen weisen, wie an anderer Stelle herausgearbeitet, Analogien auf (Akbaba/Buchner 2019). Ähnlich wie Ableismus stützt sich Rassismus auf hierarchisierte Binarisierungen (z. B. Deutsch bzw. Österreichisch vs. ausländisch oder mit/ohne Migrationshintergrund) sowie ein damit verquicktes Privilegiensystem und konstruiert (hier weiß-positionierte wie dort fähig-positionierte) Überlegenheit (Akbaba 2017). Auch Rassismus produziert gewaltvoll verräumlichte Ein- und Ausschlüsse in historischer Kontinuität (Lipsitz 2007). Wie Noyes (1992) am Beispiel des deutschen Kolonialismus aufzeigt, spielt insbesondere der ‚colonial gaze‘, der gleichzeitig hierarchisiert und eine spezifische Aneignung von Raum nahelegt, für die Konstruktion rassistischer Raumordnungen eine zentrale Rolle.

Verräumlichte rassistische Strukturen finden sich auch im Kontext von Schule – wie sich z. B. an der durch das Konzept der Ausländerpädagogik gestützten Positionierung von Kindern in so genannten ‚Ausländerklassen‘ oder in der benachteiligenden Verteilung von Schüler:innen auf unterschiedlich prestigereiche Schulformen zeigt, die in Bildungsstatistiken als ‚Schüler:innen mit Migrationshintergrund‘ kategorisiert werden (exemplarisch: SVR 2019). Derlei rassistische Spacings gehen allzu oft mit Synthesierungen von Hauptschulen/Realschulen/Integrierten Gesamtschulen bzw. neuen Mittelschulen/Polytechnischen Schulen als Schulen ‚mit hohem Migrantenanteil‘ und in der Folge als ‚Problemsschulen‘ einher (Karakayali/zur Nieden 2013). Ebenso lassen sich auch weiß-privilegierte Stadtviertel und Schulen, insbesondere Gymnasien, als durch rassistisches Spacing hergestellt verstehen. Problematisierende und kriminalisierende Diskurse sind wahrnehmungsstrukturierend für

pädagogische (Sprech)Praktiken (Steinbach/Shure/Mecheril 2020: 39). Mit Pailey (2019), die mit dem „white gaze of development“ vom Blick auf kolonialisierte Andere als Rückständige spricht, und Terkessidis (2019), der zwischen Ausbeutungsstrukturen in der deutschen Kolonialgeschichte und der ökonomischen Ausbeutung von „Gastarbeiter:innen“ strukturelle Kontinuitäten rekonstruiert, lässt sich auch in der pädagogischen Ordnung von Migration (Mecheril 2004) ein colonial gaze verorten. Dieser koloniale Blick strukturiert spezifische Syntheseleistungen, die rassistische Deutungen und Praktiken legitimieren – in der Schule etwa bei der Leistungsbewertung (Bonefeld/Dickhäuser 2018), bei Adressierungen (Karabulut 2020) oder bei Repräsentationen in Schulbüchern (z.B. Bababoutilabo 2019). Die rassifizierende Synthetisierung funktioniert auch für die Bedeutungszuschreibung spezifischer Orte als Orte der Anderen. Auf den öffentlichen Raum bezogen sind dies z. B. bestimmte gastronomische Orte wie die Shisha-Bar, auf Konsum bezogen z. B. Kleider-Discountergeschäfte. Sie sind jeweils diskreditierbar – und können tödlich sein. Rassismus wie auch Ableism weisen demzufolge eine verräumlichte Komponente auf — wie im übrigen auch Klassismus (Buchner/Petrik 2023).

Das intersektionale Zusammenspiel von Ableism und Rassismus wurde bisher in seiner gegenseitigen Verstärkung herausgearbeitet (exemplarisch: Amirpur 2016). Auf einen solchen Mechanismus deutet auch die Überrepräsentation von Schüler:innen mit so genanntem ‚Migrationshintergrund‘ in der Gruppe von Kindern hin, denen ein so genannter ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘ (SPF) zugesprochen wird (Powell 2014).

Schule bringt demzufolge Kombinationen rassistischer Veränderung mit der Zuschreibung einer sonderpädagogischen Förderbedürftigkeit hervor – und derlei Konstruktionen dienen letztlich der Legitimation für Platzierungen der entsprechend kategorisierten Subjekte in strukturell benachteiligende Bildungsräume. Dies zeigen die statistisch signifikant höheren diagnostischen Einordnungen DaZ-Lernender als Schüler:innen mit so genanntem sonderpädagogischem Förderbedarf (Fleischauer/Grosche 2017). Ethnisierend-kulturalisierende Vorstellungen haben Einfluss auf Wahrnehmung, Diagnose und Behandlung im pädagogisch-professionellen Handeln (Wagner 2019), und auch im Bildungsdiskurs erfahren DaZ-Lernende defizitäre Zuschreibungen (Stošić 2017). In Bezug auf die Intersektionalität von Rassismus und Ableism erweisen sich insbesondere Sprachideologien als *rassifiziertes Fähigkeitsregime*. Die Fähigkeit ‚Deutsch Können‘ ist mit räumlichen Sortierungspraktiken verbunden, wie Khakpour (2022) am Beispiel der Zuweisung von rassifizierten Schüler:innen auf Polytechnische Schulen in Österreich zeigt – also in eine insbesondere in urbanen Regionen Österreichs als statusniedrig erachtete Schulform. Bildungsstatistiken legen die Unterrepräsentation von Kindern und Jugendlichen, die unter der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ subsumiert werden, an Gymnasien offen (exemplarisch: SVR 2019). So ist anzunehmen, dass etwa (Selbst-)Positionierungen migrantisierter Körper in den Territorien der prestigeträchtigsten Schulformen der deutschsprachigen Bildungssysteme durch unterschiedliche Barrieren, die sich aus einem Zusammenspiel von rassistischen und ableistischen Diskursen speisen, behindert werden.

3 Empirische Analyse: Verräumlichte Intersektionen von Ableismus und Rassismus

Im Folgenden präsentieren wir Ergebnisse einer Analyse, die auf im Rahmen des Projekts IBIRUZ generiertem Datenmaterial basiert. Wir stellen zunächst das Projekt als Kontext der Daten vor und skizzieren den Auswertungsprozess in Relation zu den zuvor dargelegten theoretischen Überlegungen. Die nachfolgende empirische Analyse ist schließlich als Beitrag für die Erkundung der Potenziale raumtheoretischer Ansätze zur Erforschung der Intersektionen von Ableismus und Rassismus in Schulen zu verstehen, die bisher empirisch nicht erforscht wurden.

3.1 Datenmaterial und Kontext

Im Projekt IBIRUZ (Inklusive Bildung in Raum und Zeit) erforschen Wissenschaftler:innen und Studierende das Zusammenspiel von Raum und Differenz in unterschiedlichen Settings an Regelschulen (Integrationsklassen, Deutschförderklassen und Sonderschulen) in Österreich. Seit 2018 wurde über ein multimethodisches Design, das qualitative Interviews mit Lehrer:innen und Schüler:innen, teilnehmende Beobachtungen von Unterricht sowie von Schüler:innen angefertigte soziale Kartographien von Schule umfasst, ein großer Korpus an Daten gewonnen und ausgewertet (für eine genauere Beschreibung siehe Buchner/Petrić 2022).

Ein wesentlicher Kontext des vorliegenden Materials ist die Deutschförderklasse. Deutschförderklassen stellen eine spezifische, institutionalisierte Antwort auf schulische Herausforderungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit dar – auch als Antwort auf Rufe nach Unterstützung von überforderten Lehrkräften an Schulen in Folge der Fluchtbewegungen Mitte der 2010er Jahre (Dirim et al. 2022). Mit der Einrichtung von Deutschförderklassen ging die Etablierung eines spezifischen Testregimes einher, mit dessen Hilfe die Deutschkompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Erstsprache überprüft werden sollen. Um die Zuteilung in verschiedene Sprachfördermaßnahmen (und damit auch in Deutschförderklassen) zu bestimmen, wird der MIKA-D (**M**essinstrument zur **K**ompetenzanalyse – **D**eutsch)-Test eingesetzt. Kinder und Jugendliche, deren Deutschkenntnisse auf Basis der Testergebnisse als ‚ungenügend‘ klassifiziert werden, erhalten den Status ‚außerordentliche Schüler:in‘ und werden in einer Deutschförderklasse so lange unterrichtet, bis – überprüft durch einen weiteren Mika-D-Test – ihre Kenntnisse als mindestens ‚ausreichend‘ gelten. Kritisiert werden Deutschförderklassen verschiedentlich, so etwa für ihren „*language first content later*“ Ansatz (Lukes 2021): Sie können kognitiv unterfordernd sein und Schüler:innen Inhalte vorenthalten. Schüler:innen aus Deutschförderklassen berichten in einer rezenten Studie von „*Gefühle[n] der Ausgrenzung und erschwerte[n] Möglichkeiten, Beziehungen und Freundschaften aufzubauen*“ (Müller/Schweiger 2022: 28). Die vorliegenden Daten stammen aus einem Interview mit einer Lehrerin einer Deutschförderklasse. Dabei wurden die transkribierten Interviews in Anlehnung an das Auswertungsparadigma der Grounded Theory kodiert und permanent miteinander verglichen. Als empirische Grundlage für diesen Artikel nutzen wir ein Transkript, in dem sich verräumlichte Überschneidungen zwischen Rassismus und Ableismus im Kontext von Deutschförderklassen wiederfinden, die in den anderen Interviews tendenziell ebenfalls, aber in einer geringeren Deutlichkeit aus-

geprägt waren. Im Folgenden geht es uns auf Basis dieses Dokuments um eine Exploration der Potenziale eines raumtheoretisch informierten Blicks auf Intersektionen von Rassismus und Ableism.

Die interviewte Person, Frau H., absolvierte das Lehramtsstudium Primarstufe und ist seit anderthalb Jahren als Lehrerin im Schuldienst. Zum Zeitpunkt des Interviews war sie ein halbes Jahr Leiterin einer Deutschförderklasse an einer Volksschule (Primarstufe) in einer österreichischen Kleinstadt. Sie unterrichtet 22 „außerordentliche Schüler:innen“, die aufgrund ihres Status keine Noten erhalten. Einige der Schüler:innen haben eine Fluchtgeschichte, einige wurden in Österreich geboren. Unterstützt wird Frau H. von einer Sprachförderlehrerin, die zeitweise kleine Gruppen von Schüler:innen mit der Intention einer passgenauen Deutschförderung außerhalb des Klassenzimmers unterrichtet.

3.2 Empirische Analyse

Im Sprachhandeln der Lehrerin lassen sich Konstruktionen von Räumen innerhalb und außerhalb der Schule herausarbeiten. Die Konstruktionen innerhalb der Schule beziehen sich auf die Deutschförderklasse unter Leitung von Frau H. Wir arbeiten die sich *durchkreuzende und gegenseitig stützende rassistisch-ableistische Ordnung der Deutschförderklasse* anhand der Syntheseleistungen der Lehrerin heraus, mit denen die Deutschförderklasse zu einem Raum der Anderen gemacht wird. Der Lernraum wird rassistisch-ableistisch (an)geordnet und bereitet auch den Boden für ableistische Beweisführungen (Abschnitt 3.2.1). Natio-ethno-kulturelle Veränderung wird als verstärkende Plausibilisierung für einen willkürlich hergeleiteten Förderbedarf und Platzierungen unterhalb des „ableist divide“ herangezogen (Abschnitt 3.2.2). Anschließend widmen wir uns einem Konstruktionsmodus, der sich auf Verräumlichung außerhalb der Mauern des Schulgebäudes bezieht, deren Bedeutung auf das Geschehen in Schulen jedoch in negativer Dimensionierung extrapoliert wird: die Räume der Familien der Schüler:innen (Abschnitt 3.2.3).

3.2.1 „[E]ine ganze Klasse [...] nur mit solchen Kindern“: Die Deutschförderklasse als synthetisierter Ort der rassifiziert-verunfähigten Anderen

„Wir haben so viele, die so schlecht abgeschnitten haben beim MIKA-D-Test und dass wir eine ganze Klasse sind nur mit solchen Kindern.“

Gefragt nach der Zusammensetzung ihrer Klasse verweist Frau H. auf ein Quantum, das sich aus der negativen Performanz von Kindern im Kontext des MIKA-D-Tests ergibt. Implizit wird mit der eingesetzten Formulierung darauf verwiesen, dass die betreffenden Schüler:innen in besonderem Maße nicht den in den Test eingelagerten Fähigkeitserwartungen entsprochen haben. Eine hohe Quantität („so viele“) wird mit einer außerordentlich negativen („so schlecht“) Qualität des „Deutsch Könnens“ verknüpft – ein Bedingungsgefüge, das scheinbar logisch zur Einrichtung einer „ganze[n] Klasse [...] nur mit solchen Kindern“ führt. Die Bedeutung des Personalpronomens „wir“ wechselt im Verlauf des obigen Zitats von einem „wir“, unter dem möglicherweise die gesamte Schule subsumiert wird, zu einem „wir“ der Klasse, zu dem sich auch die Lehrerin zählt, gleichzeitig aber eine Differenz hervorhebt: Sie ist in der Klasse mit „solchen Kindern“. „Solche“ dient hier als stellvertretende Bezeichnung um einen bereits hinlänglich beurteilten Umstand nicht erneut um-

schreiben zu müssen. Die Bezeichnung als „solche“ essentialisiert die Bezeichneten als solche (!) mit genau der untersuchten und relevant gemachten (Un-)Fähigkeit. Diese *,Versöhlung‘ der Kinder* bringt die Syntheseleistung der Lehrerin zum Ausdruck: Die Veränderung rassifizierter Schüler:innensubjekte wird auf Basis von Testergebnissen legitimiert und institutionell mit verräumlichtem Ausschluss bearbeitet. So referiert die Sequenz auf *gewaltvolle Spacings, die scheinbar automatisiert in Referenz auf die ‘key ability‘ des ‘Deutsch Könnens‘* erfolgen und nicht weiter hinterfragt werden müssen. Die in der Passage eingelagerte Aussortierung aus dem Kreis der (genügend) Deutsch Könnenden geht mit der Einsortierung in die Mauern der Deutschförderklasse einher. Die Deutschförderklasse wird derart auch zur Abweichung von einem unsichtbar gehaltenen, monolingual strukturierten Normraum bzw. zum Raum der Anderen, worin die Konturen einer ableistisch-rassistischen Syntheseleistung sichtbar werden. Mit Verweisen auf sprachliche als auch weitere, gruppenbezogene Defizite („einfach zuhören, mitmachen, sich nicht ablenken lassen, sitzen bleiben ist irrsinnig schwer für meine Kinder“) wird an mehreren Stellen des Transkripts die Deutschförderklasse zum *anormalen, besonders herausfordernden Raum des Lehrens* konstruiert. Die Gestaltung des Lernraums qua pädagogischer Praktiken, die alleinig auf Deutsch vollzogen werden, bleibt in ihrem dominanten und Ausschlüsse reproduzierenden Geltungsanspruch unhinterfragt. Dadurch wird der Ausschluss von Sprachregistern, die den Lernenden eigen sind, als Normalität performiert. Das Hervorbringen der Unfähigkeit der Schüler:innen wird so gesichert und dadurch wiederum die Synthetisierung als Raum der pädagogischen Herausforderung gestützt. Dementsprechend verweist die Lehrerin auch an keiner Stelle des Interviews auf etwaige Lernerfolge, sondern ausschließlich auf die Performanz von Unfähigkeit „ihrer Kinder“.

Frau H. markiert ihre Erwartungen als bereits reduziert, z. B. was das konzentrierte Folgen des Unterrichts betrifft („mehr als zwanzig Minuten verlange ich meistens gar nicht“ oder bezüglich des Niveaus von Hausaufgaben: „Wobei ich eigentlich Hausübungen gebe, die meist das Gleiche sind, was wir in der Schule gemacht haben.“) Allerdings können die Schüler:innen trotz der reduzierten Ansprüche den an sie adressierten Fähigkeitserwartungen nicht entsprechen, wie von der Lehrerin im Interview mehrmals markiert wird. Die Deutschförderklasse wird so zu einem *abgesonderten Lernraum synthetisiert, in dem viel gefördert, wenig gefordert und auch das nicht erfüllt wird* und erwartet werden kann. Als Erklärung für das scheinbar kollektive Nichtentsprechen der Fähigkeitsanforderungen präsentiert die Lehrerin im Interview die folgende These:

„ich denk mir dann oft: ‚Ist das trotzdem ein bisschen ein kognitiver Defizit.‘ Ich weiß es nicht, wenn man sich so gar nichts merken kann.“

Dass die Schüler:innen die gestellten Aufgaben nicht erfüllen können, wird nicht als Effekt der *begrenzenden, monolingualen Konfiguration des Lernraums* erachtet. Stattdessen wird die Unfähigkeit der Schüler:innen (etwa zum korrekten Absolvieren einer Hausaufgabe) als Anzeichen für ein generelles kognitives Defizit gedeutet. Die qua institutioneller Mechanismen erfolgende Platzierung bestimmter Subjekte, welche das Aufwachsen mit einer nicht-deutschen Erstsprache eint, in einer Deutschförderklasse wird so mit einer spezifischen ableistischen Attribuierung versehen. Die Synthetisierung der Deutschförderklasse als Raum der Herausforderung speist sich demnach überwiegend aus einer intersektional konstruierten Unfähigkeit der zu unterrichtenden Subjekte. Gleichzeitig wird die Deutschförderklasse zum Raum der Verunfähigung: Die *monolingualen Praktiken bringen gesichert kollektive Unfähigkeit hervor.*

Diese kollektive Verunfähigung lässt sich aus den hier dargelegten Perspektiven auch als räumlich veranlasste und legitimierte pädagogische Praxis deuten. In dieser Praxis sind auch Spuren des hierarchisierenden colonial gaze zu deuten, der die Beurteilung der rassifizierten Subjekte als unfähig ermöglicht. Anders gesagt: Gestützt durch den colonial gaze erhalten die Körper, die in den segregierten Räumen der Deutschförderklasse als Resultat des Spacings verortet sind (und zu Subjektivierten innerhalb der als extrem schwierig aufgeladenen affektiven Räume werden), weitere Zuschreibungen, mit denen die *Synthetisierung der Deutschförderklasse als Raum von ‚multipel Unfähigen‘* zusätzlich dramatisiert wird. Dadurch wird letztlich auch die symbolische Platzierung der Schüler:innen in die Regionen unterhalb des schulischen ‚great divide‘ und implizit auch das Deutschförderklassensystem legitimiert. Die Deutschförderklasse erweist sich dann als Areal, das unterhalb dieser großen Grenze nochmals in weitere, fähigkeitsbezogene Areale unterteilt wird, wie im Folgenden deutlich wird.

3.2.2 „Wie von einem anderen Stern“: ableistisch-rassifizierte Konstruktionen unterhalb des ‚great divide‘

Wie zuvor erläutert, haben wir die in der Deutschförderklasse platzierten Schüler:innen zugeschriebene Unfähigkeit als dominante Kategorie herausgearbeitet. Im nachfolgenden Ausschnitt erfolgt nun eine Spezifizierung von Zuschreibungen an zwei Schüler, über welche die Regionen unterhalb des ableist divide in ‚diagnostisch abgesicherte‘ Ränge unterteilt werden.

„Wie von einem anderen Stern. Er klinkt sich komplett aus. Hört auch oft nicht einmal, wenn ich ihn anrede, weil er irgendwo ist. Also wirklich, das sieht man an den Augen, dass er einfach nicht da ist. Aber auch teilweise nicht kann [...] Er braucht halt immer Unterstützung. Der zweite ist ein Bub aus dem Kongo, der schon in der Vorschule war, aber trotzdem überhaupt keine Motorik hat. Gar keine. Wenn man zu ihm sagt: ‚Spure das nach.‘ Das ist irgendetwas. Ich glaub SPF Mathematik bei dem einen und beim anderen eher Verhalten.“

Während den Schüler:innen, wie oben herausgearbeitet, mehrere ‚essential abilities‘ von Schule abgesprochen werden, erfolgt in dieser Passage eine *fähigkeitsbezogene Ausdifferenzierung der die Sphären der Deutschförderklasse bewohnenden Subjekte*. So wird zunächst anhand einer ‚Diagnostik des Blicks‘ eine Art ‚geistige Abwesenheit‘ eines Schülers ausgemacht. Trotz der physischen Präsenz in der Deutschförderklasse sei der als ‚außerirdisch‘ Markierte („wie von einem anderen Stern“) „irgendwo“. Damit wird ein überaus großer Mangel an Konzentrationsfähigkeit suggeriert, der implizit als Teil einer größeren, zumindest phasenweise von der Lehrerin festzustellenden Unfähigkeit zur Teilhabe an Unterricht erachtet wird („aber auch teilweise nicht kann“). Anschließend wird ein weiterer Schüler bezüglich der ihm abgesprochenen Fähigkeiten portraitiert, diesmal mit Verweis auf mangelnde physische Fähigkeiten – und auf dessen geografische Herkunft. Der Schüler verfügt angeblich über „keine Motorik“, weshalb ihm, etwas überraschend, ein Sonderpädagogischer Förderbedarf („SPF“) im Fach Mathematik zugesprochen wird. Die hemdsärmelig und unprofessionell wirkenden Diagnosen, in denen grob auf tradierte Sonderpädagogische Förderbereiche (kognitive Entwicklung und sozioemotionale Entwicklung) verwiesen wird, markieren eine den beiden Schülern zugeschriebene, spezifische fähigkeitsbasierte Differenz, nämlich *besondere ‚Unfähigkeiten unter den Unfähigen‘*. Wieder erfolgt ein Verweis durch natio-ethnokulturelle Veränderung, die als verstärkende Plausibilisierung für einen Förderbedarf heran-

gezogen wird. Der colonial gaze hilft somit die Deutschförderklasse als Raum zu entwerfen, der rassistische Ausschlüsse über ableistische Codierungen legitimiert und absichert.

3.2.3 Das Zuhause als Raum der Verunfähigung

In die Verweise auf die fehlenden Fähigkeiten der in der Deutschförderklasse platzierten Schüler:innen findet sich an mehreren Stellen des Interviews eine weitere Argumentationsfigur eingewoben, die wir als Syntheseleistung der Lehrerin in Bezug auf die Räume der Familien der Schüler:innen deuten. Demnach können sich die Schüler:innen nicht nur aufgrund mangelnder sprachlicher sowie genereller kognitiver Defizite die geforderten schulischen Fähigkeiten nicht aneignen, sondern auch da deren Akquise „zu Hause“ nicht gefördert wird. Diese Figur kommt besonders prägnant in der nachfolgenden Sequenz zum Ausdruck, die direkt an eine Beschreibung des schulischen Nicht-Könnens der Schüler:innen anschließt und versucht, dieses zu erklären.

„Und weil zu Hause nicht wirklich viel geschieht. Außer, das was sie mir erzählen. Viel erzählen sie mir nicht, aber was sie halt können. Wenn ich frage, was hast du am Wochenende gemacht? „Ich essen, ich schlafen, ich fernsehen, spielen Verstecken.“ Mehr kommt nicht. Meine Kinder schlafen teilweise zu viert in einem Zimmer. Manche mit den Eltern, mit den Geschwistern, mit erwachsenen Geschwistern. Ich glaub auch nicht, dass sie überhaupt einen sehr erholsamen Schlaf haben.“

Die Lehrerin stellt hier eine Kausalität her, wonach die Schüler:innen den schulischen Fähigkeitserwartungen nicht entsprechen können, weil „zu Hause nicht wirklich viel geschieht.“ Etwas, das geschehen müsste und das schulische Fähigkeiten hervorbringen würde, geschehe nicht. Stilistisch wird das Nicht-Geschehen dramatisiert, wobei inhaltlich nicht bestimmt wird, was eigentlich geschehen sollte. Zum Ausdruck kommt lediglich das unzureichende Geschehen, das die Lehrerin mit einer an ethnolektale Sprachvarianten erinnernde Ausdrucksweise auf kulturell aneignende Weise imitiert. Darin ist eine auf Sprache bezogene rassistische Abwertung von Personen zu deuten, die Sprachregister auf eine durch ihre Herkunft beeinflusste spezifische Weise verwenden (Dirim 2010: 91). Das Sprechen der Lehrerin über ihre Schüler:innen, deren Beschulungsalltag von linguistischen Strukturen geprägt ist, ist selbst auch linguistisch.

Die Aktivitäten „essen, schlafen, fernsehen, spielen“ scheinen nicht den Vorstellungen der Lehrerin über die Ausgestaltung einer Familien- und Freizeit zu entsprechen, die die Entwicklung „kognitiver/motorischer Fähigkeiten“ unterstützen würden. Eine plausible Deutung ihrer unausgesprochenen Vorstellungen ist, dass sie auf die Frage nach den Wochenenden der Schüler:innen Erzählungen von bildungsbürgerlich als wertvoll konnotierten Freizeitaktivitäten erwartet. Direkt im Anschluss an diese klassistisch konnotierte Einordnung der familiären Freizeitgestaltung thematisiert sie das gemeinsame Schlafen „ihrer“ Kinder mit einigen weiteren Familienangehörigen. So wie die Freizeitaktivitäten als nicht genügend bewertet werden, wird auch die *Schlafsituation als mangelbehaftete Praxis* bewertet. Die Aufzählung der Defizite, die unterschwellig als Voraussetzung für schulische Performanz gesetzt werden, spiegeln Imaginationen mittelschichtsorientierter Normalbiografien wider. Während allerdings „attachment parenting“ im Sinne des gemeinsamen Schlafens von Kindern und Eltern in einem Raum durchaus auch als spezifische Care-Praktik eingeschätzt wird, beurteilt die Lehrerin die Schlafpraxis im Falle der zur Diskussion stehenden Schüler:innen als eindeutig nicht erholsam. Könnte es für manche Kinder also als legitime Schlafgewohnheit gelten, gilt diese Möglichkeit nicht für die Kinder ihrer Klasse. Deutbar ist hier eine kulturalisierende

Beurteilungspraxis, die diskursiv verfügbar ist und Alltagspraktiken von rassifizierten Subjekten auch ohne explizite Kulturalisierung als anders, schlechter, unangemessen markieren kann. Bezuglich der Problematisierung der Schlafgewohnheiten wäre zwar auch eine Lesart möglich, wonach die Lehrerin hiermit auf Armutsvorwürfe hinweisen oder die begrenzten Räumlichkeiten in Flüchtlingsunterkünften anspielen könnte – diese Interpretationslinie lässt sich jedoch am empirischen Material nicht erhärten. Zudem verbleibt die problematisierende Erzählung der familialen Schlafgewohnheiten in einem Zusammenhang, der kulturalistische Abwertungsdiskurse längst aufgerufen hat. In der vereinnahmenden Bezeichnung „meine Kinder“ ließen sich weitere rassistische Strukturen deuten wie die einer Annäherung an die Schüler:innen als eine *white saviour*.

Die Syntheseleistung der Lehrerin lässt sich schließlich als verräumlichte Konstruktion deuten, mit der den (vermuteten) Schlafgewohnheiten der Schüler:innen Normalität und Legitimität abgesprochen werden. Nun stehen nicht nur die schulisch als essentiell gesetzten Fähigkeiten zur Diskussion, sondern auch in die Privaträume der Familien der Schüler:innen reichende Lebenspraxen. Sie werden zu Kriterien für Lernfähigkeit und möglicherweise in der Folge auch zur Legitimationsgrundlage entsprechender Fähigkeitsdiagnosen.

Die Beurteilung der Qualitäten der Räume der Familien erfolgt aus weiß-österreichischer Sicht, in der sich ein *kolonial trauriger Blick auf Lebenspraktiken im Sinne der binären Unterteilung in zivilisiert/rational/entwickelt vs. unzivilisiert/irrational/unterentwickelt* spiegelt. Ausgeblendet bleibt dabei, dass aufgrund des Status als Asylsuchende den meisten Familien nur sehr begrenzte Räumlichkeiten zur Verfügung stehen – was im Interview jedoch keine Rolle spielt, sondern kulturalisierend-klassistisch aufgeladen als Mangel an Fürsorge den Familien zugeschrieben wird. Die Nichterfüllung implizit gesetzter schulischer Erwartungen an mittelschichtsorientiertes, sozio-ökonomisches und sozio-kulturelles Kapital wird hier zur *familiär verantworteten Ursache für das Fehlen der ‚essential abilities‘ von Schule* konstruiert.

Zusammenfassend lässt sich in dieser und anderen Passagen des Interviews eine Syntheseleistung ausmachen, in der sich klassistische, rassistische und ableistische Linien überschneiden. Konkret: *Das Zuhause der Kinder wird zum Raum der Verunfähigung synthetisiert*, der letztlich das Nicht-Entsprechen schulischer Fähigkeitserwartungen erklärbar macht und gleichzeitig die Lehrerin entlastet.

4 Fazit: Raumtheoretische Perspektivierung rassifizierter Fähigkeitsregime

Wie gezeigt lassen sich am empirischen Material gewaltvolle Platzierungen und Synthesierungen herausarbeiten, die durch den kolonialen Blick strukturiert werden, *ableistische und rassistische Ordnungen verlinken und gegenseitig als Gewähr einsetzen*. Die Synthesierungen dienen als Ressource für pädagogische Entlastungen, aber auch für Inszenierungen als Zumutungen ausgesetzten Pädagog:innen, die sich gleichzeitig in der Figur des *Saviours den als ‚multipel unfähig‘ entworfenen Kindern annimmt*.

Den methodologischen Mehrwert des Raummodells für das intersektionale Zusammenspiel von Rassismus und Ableismus sehen wir darin, dass die strukturelle Gegebenheit dieser

Intersektion vor dem Hintergrund der *verräumlichten Matrix des Zusammenspiels der (An) Ordnungen* konzeptionalisierbar wird. Beide Ordnungen verbinden sich besonders machtvoll in *verräumlichten linguistischen Praktiken und Strukturen*, insofern Deutsch-Können als in einer rassifizierten Matrix eingelassene Fähigkeit zu verstehen ist. In der Schule wirkt Linguizismus als *rassifiziertes Fähigkeitsregime auf zulassungsbeschränkende, segregierende, selektierende und leistungssteuernde Weise*. Für die Analyse dieser machtvollen Mechanismen können Spacing und Synthetisierung als ergiebige Perspektivierungen eingesetzt werden, die nicht nur Ergebnisse von ausschließenden Praktiken, sondern insbesondere ihren Vollzug sichtbar machen können.

Die Anwendung des Konzepts des Spacing auf die Analyse von rassifizierten Fähigkeitsregimen macht deutlich, wie still und gewaltvoll zugleich die Platzierungen in pädagogischen Praktiken sind, die sich an Differenzordnungen orientieren und diese selbst hervorbringen. Spacing und Segregation werden zu Gewährspraktiken für das pädagogisch deprofessionalisierte Sprechen der Lehrerin und machen sie zu *vogelfreien Subjekten für ein unkontrolliertes und ungefiltertes Treiben in einer ableistisch-rassistisch strukturierten Arena*.

Mit dem Konzept der Synthetisierung lässt sich der *kolonial-ableistische Blick als gewaltvolle Ressource der Zurichtung* aufdecken und als Ressource, mit der Räume in wie auch außerhalb der Schule als verunfähigend konstruiert und darüber die Synthetisierungen von Räumen der Schule als *Räume des pädagogischen Mühsals und der Arbeit mit mehrfach und hoffnungslos unfähigen Schüler:innen ermöglicht* werden können. So zeigen sich intersektional strukturierte Spacings und Synthetisierungen, die sich gegenseitig stützen: Der qua institutionell angelegter Positionierung bestimmter Schüler:innen konstituierte Raum der Deutschförderklasse wird mit außerhalb von Schule verorteten Räumen verflochten und darüber wiederum die Positionierung innerhalb der Deutschförderklasse legitimiert und stabilisiert. Rassismus grundiert dabei die jeweiligen Räume für ableistische Konstruktionen und vice versa. Raumtheoretische Perspektivierungen des Zusammenspiels von Rassismus und Ableismus erweisen sich hier als fruchtbar, weil die Differenzordnungen jeweils und auch in Verbindung miteinander in *verräumlichten kolonialen Kontinuitäten* stehen.

Mit der Wahl des empirischen Datenmaterials gehen Begrenzungen bzw. Perspektivierungen raumtheoretischer Konzepte einher. So können mit der Textform Interviewtranskript etwa nicht die gewaltvollen, im Unterricht *in situ* vollzogenen Spacings als Effekt rassifizierter Fähigkeitsregime rekonstruiert werden, wie dies zum Beispiel qua ethnographischen Forschens hervorgebrachte Unterrichtsprotokolle potenziell vermögen.

Im Zuge des Verfassens des vorliegenden Beitrags haben wir uns zudem die Frage gestellt, wie raumtheoretische Konzepte nicht nur zum Nachzeichnen von intersektionaler Unterwerfung und Gewalt eingesetzt werden können und dabei möglicherweise Gefahr laufen, lediglich erneut Exklusion/Exkludierte zu fixieren. Partizipatorische Ansätze, wie die kollektive Bearbeitung von *educational journey maps* als Weg zur Produktion von „counter-cartographies“ (Annamma 2018) könnten für derlei Anliegen einen fruchtbaren Weg aufzeigen.

Es erscheint uns am Schluss dieses Textes schließlich wichtig zu betonen, dass es bei den vorangegangenen Analysen nicht um die Diffamierung von einzelnen Lehrer:innen geht. Vielmehr erachten wir unsere Analysen als Beitrag zu einem politisch literaten Verständnis darüber, wie pädagogisches (Sprach)Handeln in historisch sedimentierte machtvolle Strukturen verstrickt ist. Diese Verstrickung zu erkennen, machtkritisch gegenzulesen und Wege

der Intervention zu finden, gehört zu unserem Verständnis pädagogischer Professionalisierung. An sie kann sich z. B. an das Verlernen von Dienstbarkeit gegenüber rassistisch-ableistischen Ordnungen angenähert werden.

Literatur

- Akbaba, Yalız (2017): Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Weinheim. Beltz Juventa.
- Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias (2019): Dis/ability und Migrationshintergrund—Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 64(3), S. 240–252.
- Amirpur, Donja (2016): Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Amirpur, Donja/Doğmuş, Aysun (2022): „Der ist nichts“ – Die Praxis der Verunfähigung des migrierten Kindes. Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus in der frühen Kindheit. In: Macbeth, Claudia/Bak, Raphael (Hrsg.): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–57.
- Annamma, Subini Ancy (2018): Mapping Consequential Geographies in the Carceral State: Education Journey Mapping as a Qualitative Method With Girls of Color With Dis/abilities. In: Qualitative Inquiry, 24(1), S. 20–34.
- Annamma, Subini Ancy (2017): The Pedagogy of Pathologization. Dis/abled Girls of Color in the School-prison Nexus. New York: Routledge.
- Bababoutilabo, Vincent (2019): Africa Bling Bling Hakuna Matata. Visuelle Repräsentationen Schwarzer Menschen in Schulbüchern des Fachs Musik. URL:<https://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A32854/attachment/ATT-0/>. Zugegriffen: 30.09.2021.
- Bonefeld, Meike/Dickhäuser, Oliver (2018): (Biased). Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. URL:<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00481/full>. Zugegriffen: 19.07.2020.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buchner, Tobias/Akbaba, Yalız (2023): Solange du gut passt: Intersektionale Analysen zur Überlagerung von Rassifizierung durch Fähigkeit. In: Zeitschrift für Inklusion, 24(1). URL:<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/699>. Zugegriffen: 19.04.2023
- Buchner, Tobias/Petrik, Flora (2023): Soziale Herkunft als Behinderung. Von unmöglichen Schüler*innen, milieurbedingter Unfähigkeit und gesellschaftlichen Barrieren für Befähigung. In: Zeitschrift für Inklusion 24(3). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/685/523>. Zugegriffen: 26.09.2023
- Buchner, Tobias/Petrik, Flora (2022): Die Räume der Curricula: Zum Zusammenspiel von Raum und Fähigkeit an Neuen Mittelschulen. In: Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 28(1), S. 13–33.
- Buchner, T. (2021): On ‘integration rooms’, tough territories, and ‘places to be’: the ability-space-regimes of three educational settings at Austrian secondary schools. In International Journal of Inclusive Education (online first). URL:<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2021.1950975> Zugegriffen am 14.04.2023
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. URL: URL:<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>. Zugegriffen: 20.06.2022.

- Campbell, Fiona Kumari (2009): *Contours of Ableism. The Production of Disability and Abledness*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Campbell, Fiona Kumari (2008): Exploring Internalised Ableism Using Critical Race Theory. In: *Disability and Society*, 23(2): S. 151–162.
- Campbell, Fiona Kumari (2003): *The Great Divide: Ableism and Technologies of Disability Production*. PhD-Thesis, Queensland University of Technology, Brisbane.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*, Münster: Waxmann, S. 91–111.
- Dirim, İnci/Müller, Beatrix/Schweiger, Hannes (2021): Deutschförderklassen in Österreich. In: *Journal für Schulentwicklung*, 4(21), S. 30–35.
- Fleischauer, Elisabeth/Grosche, Michael (2017): Implikationen der Theorien der schulischen Inklusion für das Konzept der Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Michael Becker-Mrotzek et al. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 155–170.
- Karakayali, Juliane /zur Nieden, Birgit (2013): Rassismus und Klassen-Raum Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. In: *s u b /urban. zeitschrift für kritische stadtfororschung*, 2, S. 61–78.
- Foucault, Michel (1976): *Überwachen und Strafen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Gottuck, Susanne/Pfaff, Nicolle/Tervooren, Anja (2021): Questioning Cultural and Power Relations and Debates on Disability and Migration. Conceptual Ideas for Contemporary Inclusive Teacher Education. In: Heidrich, Lydia/Mecheril, Paul/Karakoşlu, Yasemin/ Shure, Saphira (Hrsg.): *Regimes of Belonging, Schools and Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations*. Wiesbaden: Springer VS, S. 262–273.
- Karabulut, Aylin (2020): *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2009): Zur materialen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In: Mörcchen, Annette/Tolksdorf, Markus (Hrsg.): *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung, S. 195–204.
- Khakpour, Natascha (2022): *Deutsch Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lindgren, Joakim (2010): Spaces of Social Inclusion and Exclusion—A Spatial Approach to Education Restructuring. In: *Education Inquiry* 1(2), S. 75–9.
- Lipsitz, George (2007): The Racialization of Space and the Spatialization of Race: Theorizing the Hidden Architecture of Landscape. In: *Landscape Journal* 26(1), S. 10–23.
- Löw, Martina (2015): *Raumsoziologie*. 8 aktualisierte Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Maskos, Rebecca (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In: *Zeitschrift Für Inklusion*, 2. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul/ Heinrich Böll Stiftung (2008): ‘Diversity’. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. URL: <https://heimatkunde.boell.de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrerverknuepfung>. Zugegriffen: 21.08.2022.
- Noyes, John K. (1992): *Colonial Space: Spatiality in the Discourse of German South West Africa 1884–1915*. London: Routledge.
- Overboe, James (1999): ‘Difference in Itself’: Validating Disabled People’s Lived Experiences. In: *Body & Society* 5(4), S. 17–29.
- Pailey, Robtel Neajai (2019): De-centering the ‘White Gaze’ of Development. In: *Development and Change*, 51(3), S. 729–745.

- Powell, Justin J.W. (2014): An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. In: Wansing Gudrun/Westphal, Manuela (Hrsg.): Behinderung und Migration. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–199.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2019): Ungleiche Bildungschancen Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. URL: https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Kurz_und_Buendig_Bildung.pdf. Zugegriffen: 26.11.2022.
- Schumann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schuster, Nina (2010): Andere Räume. Soziale Praktiken der Raumproduktion von Drag Kings und Transgender. Bielefeld: transcript Verlag.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): „The racial school“. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz, S. 24–45.
- Stošić, Patricia (2017): Kinder mit Migrationshintergrund. Zur Medialisierung eines Bildungsproblems. Wiesbaden: Springer VS.
- Stošić, Patricia/ Hackbarth, Anja/ Diehm, Isabel (2019): Inklusion versus Integration im Kontext von Migration und Behinderung. Zur Herstellung von ableistisch codierter Differenz. In: Budde, Jürgen/ Dlugosch, Andrea/Herzmann, Petra/ Rosen, Lisa/ Panagiatoupolo, Argyro/ Sturm, Tanja/ Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 49–70.
- Terkessidis, Mark (2019): Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- Wagner, Constantin (2019): Zwischen Verstehen und Verweisen. (Post-)Migrationsgesellschaftliche Perspektiven auf die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache. In: Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik, 33, S. 7–20.
- Wolbring, Gregor (2008): The Politics of Ableism. In: Development, 51, S. 252–258.
- Wolbring, Gregor/Yumakulov, Sophya (2015): Education through an Ability Studies Lens. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/278>. Zugegriffen: 22.07.2022.

Kontakt:

Prof. Dr. Tobias Buchner
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
tobias.buchner@ph-ooe.at

Prof.'in Dr.'in Yalız Akbaba
Philipps-Universität Marburg
yaliz.akbaba@uni-marburg.de