



**Britta Konz / Anne Schröter**  
(Hrsg.)

# **DisAbility in der Migrationsgesellschaft**

**Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung,  
Kultur und Religion in Bildungskontexten**

Britta Konz  
Anne Schröter  
(Hrsg.)

# DisAbility in der Migrationsgesellschaft

Betrachtungen an der Intersektion  
von Behinderung, Kultur und Religion  
in Bildungskontexten

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2022

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2022.n. © by Julius Klinkhardt.  
Coverabbildung: © MASAHIRO\_NOGUCHI\_NY / istock;

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2022.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International*  
*<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5937-0 digital      [doi.org/10.35468/5937](https://doi.org/10.35468/5937)  
ISBN 978-3-7815-2497-2 print

# Inhaltsverzeichnis

*Britta Konz und Anne Schröter*

Diskurse und Desiderate an der Intersektion von Migration,  
Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.  
Einführung in den Sammelband .....9

## **I Grundlegende Theoretisierungen .....22**

### **Eine Anfrage an Differenznarrative .....22**

*Susanne Gerner*

Verschränkte Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügen –  
interdisziplinäre Annäherungen an eine inklusionsorientierte Pädagogik  
und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft .....23

*Tatjana Zimenkova und Verena Molitor*

Die Aushandlungen von Differenznarrativen: zwischen Essentialität und  
Exklusionspotential .....42

*Paul Mecheril und Radhika Natarajan*

Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen .....56

### **DisAbility und die Konstruktion von Behinderung ..... 65**

*Carla Wesselmann*

Konstruktionen von (Nicht-)Behinderung .....66

*Clemens Dannenbeck*

Von der notwendigen Praxis der Kritik in den Disability Studies .....80

### **Zur Intersektion von Migration und DisAbility .....92**

*Robel Afeworki Abay*

Rassismus und Ableism: Same, Same but Different?  
Intersektionale Perspektive und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit  
in der Dominanzgesellschaft .....93

*Miklas Schulz*

Die Entdeckung pädagogischer Individualität. Normalisierung und Ver-Änderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens am Beispiel der Intersektion von Dis/ability und Migration. ....111

**II (Selbst)Verortungen von Kindern und ihren Familien an der Schnittstelle von DisAbility und Migration .....125**

**Perspektiven von Kindern und Jugendlichen ..... 125**

*Wolfgang Dworschak und Anna Selmayr*

Zur Intersektionalität von Behinderung und Migration. Eine soziobiographische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung .....126

**Perspektiven von Familien und Gemeinden ..... 138**

*Britta Konz und Anne Schröter*

Vulnerabilität, „family resilience“ und religiös motivierte Deutungsmuster von Eltern behinderter Kinder .....139

*Eva Okuna, Mark Krasnov, Anna Pendler, Dinah Kohan*

„Kulam arewim se la se.“ Inklusion in jüdischen Gemeinden in Deutschland im Wandel der Zeit .....156

*Mai-Anh Boger und Michelle Proyer*

Perspektiven auf Buddhismus und Behinderung zwischen Reproduktion von Ableismus und subversiven Lesarten .....170

**Perspektiven der Kinder und Eltern in Kontexten sozialer Arbeit ..... 184**

*Jan Jochmaring*

Migration als ‚inklusive Herausforderung‘ der Behindertenhilfe bei der Gestaltung von Freizeitangeboten .....185

*Stella Rieger*

Selbsthilfe als ‚Brücke zur Schule‘? – Selbsthilfestrukturen im Kontext von Migration und Behinderung und ihre Bedeutung für Partizipation in der Schule in der Migrationsgesellschaft .....199

*Pawel Mehring, Cornelius Lätzsch und Negin Shah Hosseini*

Geflüchtet, be\*hindert, vulnerabel? Wie Soziale Arbeit von Betroffenen diskriminierender Verhältnisse lernen und Handlungsfähigkeit (unter)stützen kann .....212

**III Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen in schulischen und medizinischen Handlungsfeldern .....226**

**Diversitätskompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern ..... 226**

*Thomas Eppenstein*

Pädagogische Kompetenzen im ‚Zwischen‘: Interkulturell, intersektionell, interreligiös, inklusiv .....227

*Ulrike Witten*

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive .....245

*Christine Funk*

Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern .....259

*Athina Paraschou und Regina Soremski*

Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer\*innenbildung .....270

**Analysen institutioneller Strukturen .....285**

*Kathrin Winkler*

Doing Difference in post-migrantischen Gesellschaften – Pädagogische Praktiken der Unterscheidung anhand von DisAbility, Kultur und Religion .....286

*Thorsten Knauth und Silke Reindl*

Barrieren der Vielfalt. Schule und Religionsunterricht unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung .....300

*Sophia Falkenstörfer*

Inklusion braucht Demokratie – Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten .....314

**Diversitätskompetenz in medizinisch-therapeutischen Handlungsfeldern ..... 326**

Interview mit Meryam Schouler-Ocac: Kultursensible Psychiatrie und Psychotherapie. ....327

**Informationen zu den Autor\*innen .....337**

*Britta Konz und Anne Schröter*

## **Diskurse und Desiderate an der Intersektion von Migration, Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.**

### **Einführung in den Sammelband**

Schulen und andere Bildungskontexte stehen in der Verantwortung, Bildungsprozesse differenzsensibel zu gestalten und der Diversität ihrer Adressat\*innenkreise gerecht zu werden. Im Zuge des 2006 in Kraft getretenen Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) wuchs die gesellschaftliche Sensibilität für das Recht auf gesellschaftliche Teilhabe und für den Abbau von Benachteiligung „aus Gründen der Rasse [sic!] oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität“ (AGG§1, Deutscher Bundestag 2006; vgl. Wansing/Westphal 2019b, 4), wobei pädagogische Praxen immer noch um eine angemessene Ausgestaltung inklusiver Teilhabe ringen. Auch wenn die „Akzeptanz und Anerkennung von Verschiedenheit und Diversität“ in pädagogischen Handlungsfeldern „inzwischen als Regelfall und Querschnittsaufgabe“ gelten, kommt es immer noch zu „eklatante[n] alltagsweltliche[n] und institutionelle[n] Diskriminierungen aufgrund von Differenzmerkmalen“ (Westphal/Wansing 2019b, 6).

Neben Globalisierung und Migration führen „die Pluralisierung von Lebensformen bzw. Lebensstilen“, der demographische Wandel wie auch der „gesellschaftliche Einfluss sozialer Bewegungen“ (Walgenbach 2017, 7) zu einer Diversifizierung (auch innerhalb) gesellschaftlicher Gruppen (vgl. Vertovec 2007). In der „postmigrantischen Gesellschaft“ (Foroutan 2016, 227ff.) kommt es dementsprechend zu Transformations- und Aushandlungsprozessen des ‚Wir‘, die durch Minoritäts- und Majoritätsverhältnisse bestimmt sind und oft nicht auf Augenhöhe geführt werden. Gleichzeitig wuchs der Widerstand gegen „migrationsbedingte gesellschaftliche Veränderungen“ (Panagiotidis 2019, o.S.), was sich auch am Erstarken rechtspopulistischer Parteien in weiten Teilen Europas ablesen lässt. Noch komplexer werden die Konfliktlinien dadurch, dass sie nicht nur zwischen ‚Autochthonen‘ und ‚Allochthonen‘ verlaufen, auch die einst Zugewanderten können sich herausgefordert fühlen, neu Ankommende in ihre Gemeinschaft zu integrieren und sich sogar ablehnend positionieren (vgl. Panagiotidis 2019, o.S.). Das

Konzept der Intersektionalität richtet den Fokus auf die „Verwobenheit“ (Überkreuzung/intersection) von „Macht- und Herrschaftsverhältnisse[n], Subjektivierungsprozesse[n] sowie soziale[n] Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu“ (Walgenbach 2017, 55), d.h. also auf die „Interaktion verschiedener Differenzachsen und Diskriminierungsformen“ (Münch 2017, 45).

## **Differenzdiskurse an der Intersektion von Migration, Behinderung und Religion**

Ausgehend von der skizzierten Diversität findet in einer großen Zahl teilweise verwandter, aber auch fernerer Fachdisziplinen eine Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlicher, kultureller und sprachlicher Vielfalt und eine Analyse hegemonialer Strukturen und Ausgrenzungspraktiken statt (vgl. z.B. Dirim/Mecheril 2018). Soziale Ungleichheitsverhältnisse und ihre Genese wurden in sozialwissenschaftlichen Diskursen meist unter dem Fokus von Ethnizität, Geschlecht und Klasse untersucht (vgl. Westphal/Wansing 2019b, 3). So gibt es umfassende Arbeiten aus den Bereichen der Soziologie, Sozialer Arbeit, Theologie, Geschichtswissenschaften, Medizin und vielen mehr, die die vielfältigen Facetten einer Migrationsgesellschaft beleuchten.

Die fachlichen Diskurse um die Verstrickungen an der Intersektion von Behinderung, Migration und Religion nahmen lange Zeit kaum wechselseitig aufeinander Bezug, geraten in jüngerer Zeit jedoch mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit (Kohan 2012; Halfmann 2014; Wansing/Westphal 2014a; Amirpur 2016; Westphal/Wansing 2019b). Insbesondere in Folge von Fluchtmigration und damit einhergehender Verletzungen und Traumatisierungen gelangt die Schnittstelle von Behinderung und Migration „nach und nach ins Bewusstsein der Akteure in den unterschiedlichen Feldern von Wissenschaft, Politik und sozialer Praxis“ (Westphal/Wansing 2019b, 3). Ein erster systematischer Vorstoß in diese Richtung liegt mit dem Sammelband „Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität“ von Wansing und Westphal (2014a) vor, der aus der Sicht der Erziehungs- und Sozialwissenschaften, der Sozialen Arbeit, der Gesundheits- und Rechtswissenschaft die Schnittstelle zur Differenzkategorie Behinderung ergänzte und diese mit den Diskursen zu Migration und Diversität zusammenführte. Diese Arbeiten wurden in einem weiteren Band im Jahr 2019 anwendungsbezogen fortgeführt, der die Kategorie der Fluchtmigration aufnahm und unter dem Titel „Migration, Flucht und Behinderung. Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste“ den Diskurs um diese Perspektive ergänzte. Er erweiterte ihn um handlungspraktische Fragen, politische Debatten



und psychologische Zugriffe zur Frage von Bewältigung an dieser Intersektion sowie hinsichtlich einer Reflexion der „Konzepte der interkulturellen Öffnung von psychosozialen Einrichtungen und Diensten und [...] Ansätze von inklusiver Bildung und Pädagogik“ (Westphal/Wansing 2019b, 16) im Kontext von Bildung und Pädagogik. Ebenfalls erschienen praxisorientierte Reflexionen um das Themenfeld Migration und Behinderung, in denen lebensweltlichen Perspektiven von Menschen mit Behinderung und ihrer Erfahrung von Migration Aufmerksamkeit gezollt (z.B. Kohan 2012) und eine Sensibilisierung der Fachkräfte für dieses Themenfeld intendiert wird (z.B. Amirpur 2013; Halfmann 2014).

Angesichts der steigenden Bedeutung, die dem Faktor Religion als Differenzkategorie in Gesellschaftsdiskursen zugewiesen wird und damit einhergehender essentialisierender Praktiken des religiösen Otherings, erscheint es insbesondere notwendig, die Intersektion Religion stärker herauszuarbeiten. Mit dem Begriff des „religiösen Otherings“ zeigt Mecheril auf, dass Religion zur „Arena für Identitätspolitik in den europäischen Einwanderungsländern“ (Allenbach et al. 2011, 23) werden kann, bei der „gesamtgesellschaftliche und globale Entwicklungen [...] mit ‚Religion‘ erklärt“ (Mecheril/Thomas-Olalde 2011, 41) werden. Mit Hilfe eines „einseitige[n] und intentionale[n] Rekurs auf Religion“ (Mecheril/Thomas-Olalde 2011, 42) werden hegemoniale Grenzziehungen gerechtfertigt (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011, 46). Auf der anderen Seite ist Religion für nicht wenige Menschen mit Migrations- und Fluchterfahrungen ein bedeutender Faktor des *Belongings* (Pfaff-Czarnecka 2011) und der Selbstermächtigung (Kulaçatan 2020, 316; Konz/Rohde-Abuba 2022). Religion wird dementsprechend zwar zunehmend als relevante Differenzlinie im Kontext von Diversität wahrgenommen (vgl. Karakaşoğlu/Doğmuş 2015), aber noch nicht mit der Intersektion von Behinderung und Migration zusammengeführt. Im vorliegenden Band wird deshalb die Intersektion von Behinderung, Migration und Religion in den Vordergrund gerückt, wobei die Differenzachsen so elementar verwoben sind, dass auch Fragen nach Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nationalität, oder sozialem Milieu nicht ausgeblendet werden können. Der Terminus der „natio-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit“ (Mecheril 2003) verdeutlicht, dass „moderne Gesellschaften eine radikale Pluralisierung auf Ebene ethnischer, nationaler, religiöser, sub-kultureller sowie diverser sozialer Zugehörigkeitsformen hervorbringen, so dass Subjekte *mehrfach* und *ambivalent* in den jeweiligen Stratifikationssystemen platziert werden können“ (Allenbach et al. 2011, 20).

## Schule als hegemonialer Wirkungsraum

Im Zuge dieser gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Ausdifferenzierungsprozesse sind Schulen und andere pädagogische Handlungsfelder herausgefordert, der zunehmenden Diversität gerecht zu werden. Angesichts der kulturellen und religiösen Pluralität der Schüler\*innen müssen Bildungsprozesse migrations-, kultur- und religionssensibel gestaltet werden. Zugleich garantiert Artikel 24 des im März 2009 in Deutschland in Kraft getretenen Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) Schüler\*innen mit Behinderungen einen Anspruch auf Bildung in einem inklusiven Bildungssystem. Dabei müssen auch Schüler\*innen mit mehrfachen potenziell von Diskriminierung bedrohten Differenzmerkmalen Lernwege erschlossen werden, wie beispielsweise an der Intersektion von Behinderung mit Kultur, Religion und Migration. Sehr unterschiedlich wird in der Praxis mit diesen Veränderungen umgegangen, „die gängige Normalitätsvorstellungen und Normalisierungspraxen“ (Leiprecht/Steinbach 2015, 7) in Bezug auf die vermeintliche Homogenität der Schüler\*innenschaft in Frage stellen.

In der Pädagogik (und ihren Subdisziplinen) ist spätestens seit den 1950er Jahren die gesellschaftliche Dynamik um Migration ein Thema, das sich über die interkulturelle Pädagogik hin zu einer *Pädagogik der Vielfalt* bzw. *Migrationspädagogik* entwickelte (u. a. Mecheril 2016a; Leiprecht/Steinbach 2015). Migrationspädagogik versteht sich als ein „sich fortsetzend präzisierendes Projekt“, als „selbstreflexive Suchbewegung“ (Mecheril 2016b, 8), bei der migrationsgesellschaftliche Ordnungen hinterfragt werden und untersucht wird, inwiefern „Erfahrungen in der Migrationsgesellschaft [...] von Geschlechter-, Behinderungs- und Klassenordnungen und nicht zuletzt auch von natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen präformiert“ werden (Mecheril 2016b, 17). Wie jeder „Zugehörigkeitsraum“ ist Schule „ein hegemonialer Handlungs- und Wirksamkeitsraum“ (Mecheril 2016b, 17), in dem *Belonging* hergestellt, verhandelt, anerkannt oder aberkannt wird. Schüler\*innen werden am Lernort Schule „in Selbstverständnisse und Selbstpraktiken“ eingeführt, deren Ordnungen und Strukturen u.a. natio-ethno-kulturell kodiert sind und in der Religion, wie auch Behinderung ein bestimmender Faktor von „Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril 2016b, 17) und ausgrenzendem Othing sein können. Die sozialen Differenzen sind also „nicht vorgängig und naturalistisch vorhanden“, sie werden „in den Interaktionen und im sozialen Feld von Institutionen hergestellt und reproduziert“ (Bräu/Schlickum 2015, 11). Lernen kann dementsprechend „als beobacht- und rekonstruierbarer sozialer Prozess verstanden werden“ (Bräu/Schlickum 2015, 12), insofern schulische Leistungen „in unterrichtlichen Interaktionen“ (Bräu/Schlickum 2015, 12) hergestellt werden und Leistungsbewertungen auch an den Mindsets von Lehrkräften orientiert sind (Wagner, 2016). An der Schnittstelle von Migration und Behinderung liegt

eine „systematische und strukturelle Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen“ (Merz-Atalik 2014, 166) vor. In pädagogischen Handlungsfeldern kommt es zu Grenzziehungen und Markierungen im Sinne eines „Wir und die Anderen“ (u. a. Dovidio/Hewstone/Glick/Esses 2011). Während eine Gruppe von Schüler\*innen zu ‚Migrationsanderen‘ (mit Migrationshintergrund) werden, wird die ‚Normalität‘ der anderen Gruppe hergestellt. Alltägliche Problemsituationen werden, wie Halfmann (2014, 105) kritisch anmerkt, häufig „über kulturelle Zuschreibungen in Bezug auf das Herkunftsland bzw. die Herkunftskultur erklärt“. Zwar führte die Einsicht in die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationserfahrungen zu spezifischen kompensatorischen Förderangeboten, diese sind gleichzeitig aber auch separierend und setzen eine „Diagnose von abweichender Entwicklung und besonderen Bedürfnissen“ (Merz-Atalik 2014, 166) voraus. Damit ist inklusive Praxis durch ein Dilemma gekennzeichnet, insofern Differenz hergestellt wird, um „die so erzeugte Differenz“ (Merz-Atalik 2014, 166) mittels Fördermaßnahmen abzubauen. Es ist auffällig, dass Kinder ‚mit Migrationshintergrund‘ immer noch an deutschen Förderschulen überrepräsentiert sind (Beyer 2020). Auch wissenschaftliche Untersuchungen von Kultur stehen immer in der Gefahr, herangezogen zu werden, um gesellschaftliche Produktion und Reproduktion von Ungleichheit zu legitimieren (Brodin/Mecheril, 2010). Gleichzeitig spielen interkulturelle Konzepte seit Mitte des 20. Jahrhunderts eine Rolle in pädagogischen Einrichtungen (Amirpur 2013) und wurden in den letzten Jahren ausdifferenziert.

Schule ist eine gesellschaftliche Institution, deren Regeln, wie auch die Funktion von Lehrkräften, die Rolle der Schüler\*innen und der Lehrinhalt kollektiv hergestellt bzw. ausgehandelt werden (Kiper 2013, 19), die sich aber gleichzeitig auch in einem eigenen selbstreferenziellen System bewegt. Der Rahmen und die Inhalte des Lernens werden in unterschiedlichen Bundesländern unterschiedlich gesteckt und in unterschiedliche Schulsysteme gefügt. Wo Bildung institutionalisiert ist, da ist sie auch Ausdruck der gesellschaftlichen Verhältnisse, sie reproduziert und dient mitunter als Sicherungsinstanz von Macht und der Ideologie in einer Gesellschaft. Baumert und Kunter (2006) betrachten Schule als Institution spezifischer Rollenbeziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen: „Die historische Leistung der Schule besteht in der Institutionalisierung der Voraussetzungen für eine allgemeine Bildung, die der gesamten nachwachsenden Generation Zugang zu sprachlichen und mathematischen Symbolsystemen eröffnet, Lernen kultiviert und unterschiedliche, nicht wechselseitig ersetzbare Rationalitätsformen und Horizonte des Weltverstehens erschließt“ (Baumert/Kunter 2006, 472). Lehrer\*innenhandeln im Kontext Schule schließt also an institutionelle Vorentscheidungen an, die auf normativen Setzungen beruhen. Die „Gemeinsame Erklärung über die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute“ der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland formulierte in Bezug

auf die personalen Kompetenzen, dass die Zukunftsaufgaben von Bildung und Erziehung vor allem von der Gestaltung gleichwertiger Lebens- und Bildungschancen sowie von der Stärkung von individueller Identität und gesellschaftlicher Integration geprägt sein sollen (KMK 2000). Der Anspruch, differenzsensibel zu unterrichten, findet sich zwar nicht ausdrücklich in offiziellen Richtlinien und Gesetzen, jedoch schwingt er immer wieder implizit mit, wenn es z. B. in der „Allgemeinen Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO)“ (2012) des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen heißt, dass die individuelle Förderung fester Bestandteil des Lehrer\*innenberufs ist. Ebenfalls werden Aspekte wie ein lernförderliches Unterrichtsklima, Schüler\*innenorientierung und der Umgang mit diversen Lernvoraussetzungen immer wieder als Qualitätskriterium von gelungem Unterricht genannt (Moser/Schäfer/Redlich 2011).

## Subjektperspektiven in Erziehungskontexten

Aufgrund prekärer Lebenssituationen, ihrem rechtlichen Status oder aufgrund der „lingualen Machtstrukturen im Hilfesystem“ (Amirpur 2016, 15) stoßen migrierte Eltern von Kindern mit Behinderung immer noch „auf strukturelle Barrieren, Ausgrenzungen und Diskriminierungen“ (Amirpur 2016, 15). Es sind meist die Bedingungen des Hilfesystems und die damit verbundenen Barrieren, die ihnen den Zugang zu Ressourcen wie Förderung erschweren und nicht eine den „Vorstellungen von Empowerment der Behindertenhilfe“ (Amirpur 2016, 15) entgegenlaufende negative kulturspezifische Deutung von Behinderung. Pädagogische Einrichtungen sind herausgefordert, die lebensweltlichen Voraussetzungen der Familien zu verstehen, ihre Ressourcen und Belastungen wahrzunehmen und ihre Praxiskonzepte an die tatsächlichen Bedarfe anzupassen (vgl. Halfmann 2014, 14). Um Schule inklusiv zu gestalten und Sozial- und Gesundheitsleistungen an der Schnittstelle von Behinderung, Migration und Flucht adressat\*innengerecht anbieten zu können, müssen eine inter- und transkulturelle Öffnung der Bildungs- und Hilfesysteme vollzogen und lebensweltliche Bezüge hergestellt werden. Dafür sind Gespräche auf Augenhöhe und empirische Forschungen notwendig: Wie sind die subjektiven Perspektiven von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung und diversen religiösen und natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit(en), wie konstruieren sie ihr *Belonging* (Pfaff-Czarnecka) und welche Auswirkungen haben essentialisierende und diskriminierende Zuschreibungspraxen auf ihre Subjektivierungspraxen und Bildungsbiografien? Diese Fragen sind nach wie vor ein wenig bearbeitetes Desiderat und sollen im vorliegenden Band mit der Perspektive auf Bildungskontexte diskutiert werden. Wenngleich empirische

Studien in diesem Bereich noch rar gesät sind, wird den Perspektiven der Kinder und Jugendlichen mit einer Behinderung im Spannungsfeld diverser kultureller, religiöser und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) sowie ihrer Eltern Aufmerksamkeit geschenkt und nach erforderlichen Kompetenzen (sozial-)pädagogisch Handelnder und Rahmenbedingungen für ein wertschätzendes Miteinander der verschiedenen Akteur\*innen in pädagogischen Handlungsfeldern gefragt. Der Band wendet sich den subjektiven Perspektiven von Kindern und Jugendlichen zu und will gerade auch zu vertiefter empirischer Forschung anregen. Insbesondere soll damit die Perspektive auf Bildungskontexte adressiert werden. Zudem kommt den Stimmen der Eltern Aufmerksamkeit zu, da sie eine bedeutsame Rolle als Bildungspartner\*innen einnehmen und eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule ein bedeutsamer Gelingensfaktor der Inklusion ist. Die durch die Familie erfahrenen Orientierungen und Bindungen sind entscheidend für die Identitätsbildung von Kindern, denn Familienmitglieder sind in den meisten Fällen ihre wichtigsten Bezugspersonen (Amirpur 2013). Insofern ist eine funktionierende Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften von zentraler Bedeutung für die schulische Bildung, wobei ein besonderes Vertrauensverhältnis notwendig ist, wenn ein Kind eine Behinderung hat (Belmont/Pawłowska/Vérillon 2010). Wenn bei dieser Elternarbeit die Zugehörigkeitsdimensionen der Familien berücksichtigt werden sollen (Amirpur, 2013), muss auch nach ihren Erziehungsvorstellungen und Wünschen für die Zukunft ihrer Kinder gefragt werden. Welche Rolle spielen dabei ihre kulturelle(n) Zugehörigkeit(en) und religiöse(n) Orientierung(en)? Wie erleben sie die Intersektionalität von Behinderung und Migration? Das Desiderat des vorliegenden Sammelbandes setzt an dieser Stelle an. Es wird ein Schwerpunkt auf das Sichtbarmachen von Perspektiven Betroffener gesetzt werden.

## Die Beiträge des Sammelbandes

Der vorliegende Band intendiert die Öffnung eines Diskursfeldes und will zu weiterer vertiefter Forschung, insbesondere im empirischen Bereich anregen. Bewusst sind vielfältige Stimmen zu den Themenschwerpunkten aufgegriffen. Dabei werden interdisziplinär theoretische und empirische Erkenntnisse zum Themenfeld DisAbility, Migration und Religion in Bildungszusammenhängen zusammengeführt und mögliche Vernetzungen der Anliegen der Migrationspädagogik, Disability-Studies und Religionspädagogik kartiert.

In einem ersten Rahmenkapitel, das die grundlegenden Theoretisierungen fokussiert, werden Reflexionen und Einordnungen zusammengebracht, die sich im Bereich Theorie respektive Erkenntnistheorie bewegen. Hier sind aktuelle Turns

der Zugehörigkeitsnarrative, neuere theologische Ansätze, die Beschäftigung mit Strukturkategorien in der Migrationsgesellschaft sowie mit ihrem Diskriminierungspotential und Möglichkeiten von Empowerment zu finden.

So untersucht Gerner das Konzept der verschränkten Verletzbarkeit im Aufsatz „Verschränkte Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügen – interdisziplinäre Annäherungen an eine inklusionsorientierte Pädagogik und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft“. Anschließend beleuchten Zimenkova und Molitor unter dem Titel „Die Aushandlungen von Differenznarrativen: zwischen Essentialität und Exklusionspotential“ die Ambivalenz der Differenznarrative in ihrer Essentialität und ihrem Exklusionspotential sowie die Komplexität der Aushandlungen von Differenz. Sie zeigen auf, wie die Differenznarrative in ihrer Normativität in Bildungskontexten intersektional sichtbar gemacht werden können. Mecheril und Natarajan schließen an diese grundsätzlichen Anfragen an Differenznarrative mit ihrem Beitrag „Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen“ an.

Die Frage nach DisAbility und die Konstruktion von Behinderung bearbeiten zum einen Wesselmann in ihren Analysen zu „Konstruktionen von (Nicht-)Behinderung“ sowie Dannenbeck, der sich mit der „notwendigen Praxis der Kritik in den Disability Studies“ beschäftigt.

Das erste Rahmenkapitel zur grundlegenden Theoretisierung schließt mit zwei Analysen zur Intersektion von Migration und DisAbility. So stellt Afeworki Abay unter dem Titel „Rassismus und Ableism: Same, Same but Different?“ die Frage nach einer intersektionalen Perspektive in einer konvivialen Vision auf Erwerbsarbeit in der Dominanzgesellschaft. Schulz zeichnet am Beispiel des vermeintlichen Förderschülers Nenad Mihailovic die Dynamiken der Intersektion nach: „Die Entdeckung pädagogischer Individualität. Normalisierung und Ver-Anderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens am Beispiel der Intersektion von Dis/ability und Migration“.

Im zweiten Teil des Bandes werden Kinder und Jugendliche mit Behinderung sowie ihre Eltern und Angehörige in das Blickfeld gerückt und ihre (Selbst)Verortungen an der Schnittstelle von DisAbility und Migration fokussiert. Wie können beispielsweise die Erziehungsvorstellungen von Eltern aufgenommen und als Ressourcen für die schulische Begleitung ihrer Kinder genutzt werden? Welche kultur- und religionssensiblen Konzepte gibt es für die Bildungspartnerschaft mit Elternhäusern?

Die Beiträge wenden sich den subjektiven Perspektiven von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung im Spannungsfeld diverser kultureller, religiöser und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) zu, was in seiner Betrachtung ein nach wie vor wenig bearbeitetes Desiderat ist. Insbesondere soll hier die Perspek-

tive auf Bildungskontexte adressiert werden. Zudem kommt den Eltern Aufmerksamkeit zu, da sie eine bedeutsame Rolle als Bildungspartner\*innen einnehmen. Einleitend zeigen Dworschak und Selmayr die spezifischen Perspektiven von Kindern und Jugendlichen an der Intersektion von Behinderung und Migration in einer soziobiografischen Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf. Die Perspektiven von Familien und Gemeinden finden sich in drei unterschiedlichen Sichtweisen und Religionsgemeinschaften. So analysieren Konz und Schröter die Konzepte um Vulnerabilität und „family resilience“ im Zusammenhang mit religiösen Deutungsmustern von muslimischen und christlichen Eltern von Kindern mit einer Behinderung. Okuna, Krasnov, Pender und Kohan zeichnen unter dem Titel „Kulam arewim se la se“ die Inklusion in jüdischen Gemeinden in Deutschland im Wandel der Zeit nach. Anschließend eröffnen Boger und Proyer Perspektiven auf Buddhismus und Behinderung zwischen Reproduktion von Ableismus und subversiven Lesarten.

Das Rahmenkapitel abschließend finden die Perspektiven der Kinder und Eltern in Kontexten sozialer Arbeit Gehör. Unter der Frage nach „Migration als ‚inklusive Herausforderung‘ der Behindertenhilfe“ untersucht Jochmaring Perspektiven von Expert\*innen und Nutzer\*innen bei der Gestaltung von Freizeitangeboten. Rüger analysiert die „Selbsthilfe als ‚Brücke zur Schule?‘“ und zeichnet Selbsthilfestrukturen im Kontext von Migration und Behinderung und ihre Bedeutung für Partizipation in der Schule der Migrationsgesellschaft nach. Mehring, Lätzsch und Shah Hosseini zeigen unter der Überschrift „Geflüchtet, be\*hindert, vulnerabel?“ wie Soziale Arbeit von Betroffenen diskriminierender Verhältnisse lernen und Handlungsfähigkeit (unter)stützen kann.

Der dritte Teil wendet sich den Partizipationsmöglichkeiten in medizinisch-therapeutischen und pädagogischen Handlungsfeldern zu. Die Autor\*innen der Beiträge in diesem Teil beforschen die Fragen, welche interkulturellen und religiösen Kompetenzen Lehrer\*innen, Sozialarbeiter\*innen und Ärzt\*innen erwerben sollten, um erfolgreich eine Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung sowie mit ihren Familienangehörigen zu etablieren. Wie lassen sich Konfliktfelder im Kontext von Religion/Kultur und Behinderung bearbeiten, ohne diese festzuschreiben, zu essentialisieren und zu kulturalisieren? Inwiefern wird der kulturelle und religiöse Unterschied durch Fachkräfte überbetont, oder aber auch ignoriert oder negiert (Schouler-Ocak 2015, 182)?

Diesen Fragen wird sich aus drei Richtungen genähert. Zunächst wird die Diversitätskompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern bearbeitet. Hier untersucht Eppenstein „Pädagogische Kompetenzen im ‚Zwischen‘“, und zwar interkulturell, intersektionell, interreligiös und inklusiv. Witten stellt eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen

aus religionspädagogischer Perspektive an und zeichnet den Diskurs um eine Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration nach. Funk stellt Konzepte der Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern vor. Anschließend wenden sich Paraschou und Soremski Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer\*innenbildung an der Schnittstelle von Inklusion und Migration zu.

In einem zweiten Schritt werden die institutionellen Strukturen in den Blick genommen. Hier untersucht Winkler das Konzept des Doing Difference in post-migrantischen Gesellschaften und zeigt pädagogische Praktiken der Unterscheidung anhand von DisAbility, Kultur und Religion. Knauth und Reindl beleuchten Schule und Religionsunterricht unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung unter dem Titel „Barrieren der Vielfalt“. Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten und zur Frage der Demokratie in der Inklusion bezieht sodann Falkenstörfer Stellung.

Den Abschluss bildet das Thema Diversitätskompetenz in medizinisch-therapeutischen Handlungsfeldern, die Psychiaterin Schouler-Ocac gibt in einem Interview Einblick in ihren Ansatz einer kultursensiblen Psychiatrie und Psychotherapie.

## Vorbemerkung zur Sprache

Der Gegenstand des vorliegenden Bandes sind die Dynamiken um die Intersektionen von Behinderung, Religion, Migration und Kultur und somit auch die Mechanismen um Macht, Gewalt und soziale Ausgrenzung. Da Sprache ein Instrument der Macht ist, muss ihre Verwendung und die Verwendung bestimmter Begriffe in diesem Kontext bewusst und transparent gemacht werden. Aus diesem Grund werden für die vorliegende Arbeit die folgenden Prinzipien bezüglich der Sprache festgelegt.

Um die Differenzlinie zu bezeichnen, die gemeinhin mit ‚Behinderung‘ bezeichnet wird, wählen wir, strukturell vergleichbar mit dem Begriff ‚Geschlecht‘, den Konstruktbegriff Dis/Ability, um zu markieren, dass es sich um ein dimensionales Modell von Behinderung und nicht-Behinderung handelt, ohne eine Ausprägung zu betonen. Werden Personen bezeichnet, wird gemäß Artikel 1 Satz 2 der UN-Behindertenrechtskonvention der Begriff „Menschen mit Behinderung“ verwendet (UN 2008).

Bezüglich der Schreibweise der personenbezogenen Bezeichnungen bemühen wir uns grundsätzlich, textliche Lösungen zu finden, die kein Geschlecht ausschließen (z. B. Lehrende statt Lehrerinnen und Lehrer oder Lerngruppe statt Schülerinnen und Schüler). Wo das nicht möglich ist, arbeiten wir mit dem sogenannten



Gender-Sternchen, einer Form der geschlechtergerechten Sprache. Das Sternchen ist ein sprachliches Mittel, das bei guter Lesbarkeit alle sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten berücksichtigt, auch jene, die abseits der Geschlechterdichotomie sind. Das Sternchen ist als Sichtbarmachung derjenigen Menschen zu verstehen, die sich nicht in ein Schema von Frau/Mann einordnen wollen oder können. Wir haben uns damit gegen die aufkommende Praktik des Doppelpunkts entschieden und folgen damit einer Empfehlung des Deutschen Blinden- und Sehbehindertenverbandes DBSV, der den Doppelpunkt ausdrücklich ablehnt, da er eben nicht barrierefreier beispielsweise von Screen Readern zu lesen sei als andere Mittel der Zeichensetzung, sondern im Gegenteil die Sprachausgabe unnötig verkompliziere und zudem für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen schwerer zu erkennen sei als der Stern (DBSV 2021).

## Literaturverzeichnis

- Allenbach, B.; Goel, U.; Hummrich, M. & Weissköppl, C. (2011): Einleitung. In: B. Allenbach; U. Goel; M. Hummrich & C. Weissköppl (Hrsg.): *Jugend, Migration und Religion: Interdisziplinäre Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos, 33-66.
- Amirpur, D. (2013): *Behinderung und Migration: Eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte Band 36. München: WiFF Experten.
- Amirpur, D. (2016): *Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Belmont, B.; Pawlowska, A. & Vêrillon, A. (2010): Partnerschaft mit den Eltern. In: M. Kron; B. Papke & M. Windisch (Hrsg.): *Zusammen aufwachsen: Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 68-76.
- Beyer, C. (2020): *Schulische Bildung und Migration: Themenbericht Bildung und Migration in Dresden*. Online unter: [https://www.dresden.de/media/pdf/bildung/05\\_\\_Schulische\\_Bildung\\_und\\_Migration\\_Links\\_aktiviert.pdf](https://www.dresden.de/media/pdf/bildung/05__Schulische_Bildung_und_Migration_Links_aktiviert.pdf).
- Bräu, K. & Schlickum, C. (2015): Einleitung in den Sammelband. In: K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 11-16.
- Brodén, A. & Mecheril, P. (2010): Rassismus bildet: Einleitende Bemerkungen. In: A. Brodén & P. Mecheril (Hrsg.): *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, 7-24.
- Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband e.V. [DBSV] (2021): *Gendern*. Online unter: <https://www.dbsv.org/gendern.html>.
- Deutscher Bundestag (2006): *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz vom 14. August 2006 (BGBl. I S. 1897), das zuletzt durch Artikel 8 des Gesetzes vom 3. April 2013 (BGBl. I S. 610) geändert worden ist [AGG]*. Online unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/agg/AGG.pdf>.

- Dirim, I. & Mecheril, P. (2018): Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule – Einführung. In: dies. (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 17-18.
- Dovidio, J. F.; Hewstone, M.; Glick, P. & Esses, V. M. (2011): Prejudice, Stereotyping and Discrimination: Theoretical and Empirical Overview. In: J. F. Dovidio; M. Hewstone; P. Glick & V. M. Esses (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. SAGE Publications Ltd, 3-28.
- Foroutan, N. (2016): Postmigrantisches Gesellschaft. In: H.-U. Brinkmann & M. Sauer (Hg.): *Einwanderungsgesellschaft Deutschland*. Wiesbaden: Springer, 227–254.
- Halfmann, J. (2014): *Migration und Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Karakaşoğlu, Y. & Doğmuş, A. (2015): Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Gegenstand empirischer Forschung. Kontinuitäten und Perspektivenwechsel wissenschaftlicher Diskurse. In: R. Leiprecht & A. Steinbach (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft // Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach: Debus Pädagogik, 166–192.
- Kiper, H. (2013): *Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kohan, D. (2012): *Migration und Behinderung: eine doppelte Belastung? Eine empirische Studie zu jüdischen Kontingentflüchtlingen mit einem geistig behinderten Familienmitglied*. Wiesbaden: Springer VS.
- Konz, B. & Rohde-Abuba, C. (2021): *Flucht und Religion. Eine empirische Studie über religiöse Verortungen und Deutungsprozesse von Kindern und Eltern mit Fluchterfahrungen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kulaçatan, M. (2020): Gender und Religion. Annäherung an religiöse Positionierungen im Kontext muslimischer Lebenswelten. In: M. Kulaçatan & H. H. Behr (Hrsg.): *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität*. Bielefeld: Transcript, 307-326.
- Leiprecht, R. & Steinbach, A. (2015): Einleitung: Schule in der Migrationsgesellschaft. In: R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft: Bd. 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken*. Schwalbach, Taunus: Wochenschau, 7-22.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011): Die Religion der Anderen. In: B. Allenbach; U. Goel; M. Hummrich & C. Weissköppl (Hrsg.): *Jugend, Migration und Religion: Interdisziplinäre Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos, 33-66.
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (Hg.) (2016a): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2016b): *Migrationspädagogik – ein Projekt*. In: P. Mecheril (Hg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 8-30.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011): Die Religion der Anderen. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich, & C. Weissköppl (Eds.), *Jugend, Migration und Religion: Interdisziplinäre Perspektiven* (pp. 33–66). Baden-Baden: Nomos.
- Merz-Atalik, K. (2014): Inklusiver Unterricht und migrationsbedingte Vielfalt. In: G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.): *Behinderung und Migration*. Wiesbaden: Springer VS, 159-175.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): *Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO)*: RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 18.06.2012 (ABl. NRW. S. 384).
- Moser, V.; Schäfer, L. & Redlich, H. (2011): Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In: B. Lütje-Klose; M.-T. Langer; B. Serke & M. Urban (Hrsg.): *Inklusion in*

- Bildungsinstitutionen: Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 143-149.
- Münch, S. (2017): Von Differenz zu Vielfalt zu Super-Diversity. In: *Migration und Soziale Arbeit*, 39 (1), 45-49.
- Panagiotidis, J. (2019): Migrationsgesellschaft Deutschland. Online unter: <https://www.bpb.de/izpb/298556/migrationsgesellschaft-deutschland>.
- Pfaff-Czarnecka J. (2011): From 'identity' to 'belonging' in Social Research. Plurality, Social Boundaries, and the Politics of the Self. In: S. Albiez, N. Castrol, L. Jüssen & E. Youkhana (Hrsg.): *Ethnicity, Citizenship and Belonging. Practices, Theory and Spatial Dimensions*. Madrid: Iberoamericana, 199-219.
- Schouler-Ocak, M. (2015): Intercultural Trauma-Centred Psychotherapy and the Application of the EMDR Method. In: M. Schouler-Ocak (Hg.): *Trauma and Migration: Cultural Factors in the Diagnosis and Treatment of Traumatized Immigrants*. Heidelberg: Springer International Publishing Switzerland, 177-190.
- Ständige Konferenz des Kultusministeriums der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2000): *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen: Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenebund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10. 2000*. Bonn: KMK.
- United Nations [UN] (2008): *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008*. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, 1419-1457.
- Vertovec, S. (2007): Super-diversity and its implications. In: *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024–1054.
- Wagner, R. F. (2016): *Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Walgenbach, K. (2017): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*, 2. Durchges. Aufl., Opladen/ Toronto: Barbara Budrich.
- Wansing, G. & Westphal, M. (Hrsg.) (2014a): *Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wansing, G. & Westphal, M. (2014b): *Behinderung und Migration*. In: G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.): *Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS, 17-45.
- Westphal, M. & Wansing, G. (Hrsg.) (2019a): *Migration, Flucht und Behinderung: Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste*. Wiesbaden: Springer VS.
- Westphal, M. & Wansing, G. (2019b): *Schnittstellen von Behinderung und Migration in Bewegung*. In: M. Westphal & G. Wansing (Hrsg.): *Migration, Flucht und Behinderung: Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste*. Wiesbaden: Springer VS, 3-24.

Der Sammelband bringt interdisziplinär theoretische und empirische Erkenntnisse zu DisAbility und Migration in Bildungskontexten sowie Analysen der Intersektionalität von Behinderung, Migration und Religion in Bildung und Gesellschaft zusammen. Er sucht nach Vernetzungen der Anliegen der Migrationspädagogik, Disability-Studies und Religionspädagogik. Dabei werden Theoretisierungen über Zugehörigkeitsnarrative der Migrationsgesellschaft sowie Partizipationsmöglichkeiten in medizinisch-therapeutischen und pädagogischen Handlungsfeldern vollzogen. Zudem wird nach notwendigen Kompetenzen pädagogisch Handelnder gefragt. Ein besonderes Augenmerk richtet sich auf Forschungskontexte, die Subjektperspektiven von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung sowie ihrer Eltern in den Blick nehmen.

### Die Herausgeberinnen



**Prof. Dr. Britta Konz** ist Professorin für Religionspädagogik an der TU Dortmund. Aktuell forscht sie u.a. zu Heterogenität, Migration und Religion.



**Dr. Anne Schröter** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Rehabilitationswissenschaften an der TU Dortmund. Aktuell forscht sie zu Differenzherstellung in Schule und Unterricht.

978-3-7815-2497-2



9 783781 524972