

Vera Sperisen und Simon Affolter¹

Differenzierung zur Teilhabe: Ein handlungsorientiertes Konzept für die historisch-politische Bildung

1. Einleitung

Der Nexus Migration – Integration – Flucht ist ein beliebtes Unterrichtsthema, wenn es darum geht, Schüler*innen im Sinne einer grundrechtsbasierten und antirassistischen Bildung für Werte wie Toleranz und Offenheit zu sensibilisieren. Zum einen greifen damit die Lehrpersonen im Sinne Wolfgang Klafkis (1996) ein epochaltypisches Schlüsselproblem auf. Der Unterricht soll dazu beitragen, rassistische Strukturen, Diskriminierungsformen und damit die „Spaltung der Gesellschaft“ (Achour 2018, 40) kritisch zu beleuchten, Vorurteile abzubauen und den Gemeinsinn zu stärken. Zum anderen wird in der Umsetzung der didaktische Anspruch sichtbar, die Lebensrealitäten der Schüler*innen im Sinne einer Subjektorientierung in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen. Im Forschungsprojekt *Doing/Undoing Difference in der Politischen Bildung* wird dabei deutlich, dass dieser Unterricht entgegen den Zielen der Lehrpersonen mehrheitlich in ein *Doing Difference* mündet – sprich, dass die anwesenden Schüler*innen auf ihren sogenannten Migrationshintergrund zurückgeworfen werden, ohne dass Zugehörigkeitsordnungen einer kritischen Reflexion unterzogen werden (Sperisen/Affolter 2020a). Die Analyse des Datenmaterials hat gezeigt, dass die Unterrichtspraxis und die dahinter liegenden fachlichen und pädagogischen Ziele der Lehrpersonen weit auseinanderdriften. Diese Diskrepanz soll hier als didaktisches Dilemma kritisch diskutiert werden. Schließlich soll mit „Differenzierung zur Teilhabe“ ein handlungsorientiertes Konzept für die pädagogische Praxis vorgestellt werden.

Das didaktische Dilemma besteht darin, dass die Lehrpersonen angesichts ihres didaktischen Anspruchs der Subjektorientierung einen bedeutenden Aspekt aufgreifen: Die Schüler*innen sind in unterschiedlicher Weise von den eingangs erwähnten gesellschaftlichen Verhältnissen betroffen. Dabei werden ihre (familiären) Migrationsbiografien in vielerlei Hinsicht relevant, sei es hinsichtlich gesellschaftlicher Zugehörigkeitserfahrungen oder gesetzlicher Rechte und Pflichten. Doch wie lässt sich

¹ Vera Sperisen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) am Zentrum für Demokratie Aarau. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Migrationspädagogik, rassismuskritische Politische Bildung, Anerkennungs- und Zugehörigkeitstheorien sowie qualitative Bildungsforschung.

Simon Affolter ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) am Zentrum für Demokratie Aarau. Seine Forschungsschwerpunkte sind Migrationspädagogik, Europäisches Grenzregime, rassismuskritische Politische Bildung und ethnografische Forschungsmethodik.

dies in der pädagogischen Praxis berücksichtigen, ohne dabei natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen zu reproduzieren?

Mit dem Ansatz der *Differenzierung zur Teilhabe* wird in diesem Beitrag eine Orientierungshilfe für unterschiedliche schulische Alltagssituationen etabliert. Es geht um eine pädagogisch-didaktische Entscheidungshilfe, die sich an der Teilhabe aller Lernenden orientiert und natio-ethno-kulturelle Fremdzuschreibungen möglichst vermeidet. Ziel dieses Ansatzes ist es, die Lernsettings so auszurichten, dass dem Spannungsfeld zwischen der Gleichbehandlung aller Schüler*innen (Gleichheit) und der gerechten Berücksichtigung von Unterschieden zwischen den Schüler*innen (Gerechtigkeit) aufmerksam und reflexiv begegnet werden kann.

Die Differenzierung zur Teilhabe bezieht sich einerseits auf Interaktionen mit den anwesenden Schüler*innen im Unterricht. Für die historisch-politische Bildung stellen sich folgende Fragen: Wie bringe ich die Schüler*innen mit den Unterrichtsinhalten in Verbindung? Wie unterscheide ich dabei die Schüler*innen im Sinne einer Subjektorientierung? Welche Rolle spielt für mich die (zugeschriebene) Herkunft der Schüler*innen für ihren Einbezug in den Unterricht und deren Beurteilung? Andererseits bezieht sich der Ansatz auch auf die Unterrichtsinhalte: Welche (oder wessen) Geschichte erzähle ich? Welche Subjekte kommen dabei vor? Welche Kollektivkategorien werden herangezogen? Und: Zu welchem *Wir* der Gegenwart wird diese Geschichte in Bezug gesetzt?

Im Folgenden wird, ausgehend von den Ergebnissen des Projekts *Doing/Undoing Difference in der Politischen Bildung*, das Spannungsfeld von Lebensweltbezug und Differenzmarkierung in der pädagogischen Praxis untersucht. Als handlungsorientierendes Konzept schlagen wir anschließend „Differenzierung zur Teilhabe“ vor. Nach einer theoretischen Herleitung und Differenzierung des Konzepts werden schließlich Schlussfolgerungen für die historisch-politische Bildung gezogen.

2. Von der Auseinandersetzung mit Migrationsfragen zur Herstellung von Differenz

In dem Forschungsprojekt *Doing/Undoing Difference in der Politischen Bildung* (Laufzeit 2017 bis 2020) wurden insgesamt sieben Schulklassen an Deutschschweizer Schulen im dritten Zyklus (7. bis 9. Klasse, 12 bis 15 Jahre) besucht, wenn laut der Definition der Lehrpersonen Politische Bildung zu ebendiesem Themenfeld unterrichtet wurde. Das Sampling der sieben Fälle folgte einer Kontrastfallsuche, bei der Kriterien wie das natio-ethno-kulturelle Selbstverständnis der Klasse, der Urbanitätsgrad sowie der unterschiedliche Sozialindex des Schulstandortes berücksichtigt wurden. Dabei stand die Frage im Zentrum, wie im Unterricht der Politischen Bildung mit Zugehörigkeitsordnungen umgegangen wird und wie sich diese in der pädagogischen Praxis manifestieren. Hierzu wurden Unterrichtssequenzen videografiert, in denen nach der Definition der Lehrpersonen Politische Bildung zu Migrationsfragen behandelt wurde. Im direkten Anschluss an die Unterrichtssequenzen fand jeweils ein Gruppengespräch

mit rund sechs Schüler*innen statt, um mit ihnen den Unterricht zu reflektieren sowie deren Einschätzungen und Anliegen zum Unterrichtsthema einzuholen. Zudem wurden in Reflexionsgesprächen mit den Lehrpersonen ausgewählte Unterrichtssequenzen nachbesprochen. Inhalt dieser Interviews waren auch die Ziele, Konzepte und didaktischen Überlegungen der Lehrpersonen zum beobachteten Unterricht. Die Unterrichtsvideos, die Gruppengespräche und die Interviews mit den Lehrpersonen wurden transkribiert und mithilfe des Datenanalyseprogramms MAXQDA codiert und analysiert. Dies erfolgte mittels sequenzanalytischer Auswertungen, die induktiv zu einer Codestruktur führten, die wiederum auf das gesamte Datenmaterial angewendet werden konnte. Zusätzlich wurden ethnografische Unterrichtsbeobachtungen in die Analyse miteinbezogen.

Die Analyse der Lehrpersoneninterviews ergab, dass die familiären Migrationsbiografien der Schüler*innen in schulischen Kontexten als Indikator für Klassenheterogenität interpretiert werden ([Sperisen/Affolter 2020c](#)). Ihre Migrationsbiografien werden häufig und meist ohne bewusste Entscheidung dazu herangezogen, um die Jugendlichen anhand hegemonialer Zugehörigkeitsordnungen natio-ethno-kulturell zu verorten und sie im Unterrichtsgeschehen als „Migrationsandere“ (Dirim/Mecheril 2010) zu markieren. Im Gespräch verengt sich in aller Regel die Vorstellung von Heterogenität zu einer binären Unterscheidung zwischen einer homogen gedachten Gruppe aus Zugehörigen und einer Gruppe aus (Migrations-)Anderen (Sperisen/Affolter 2019, 108). Diese Vorstellungen und Konzeptionen von Zugehörigkeit setzen sich im Unterricht fort und wurden in allen Unterrichtsdaten – die aus deutlichen Kontrastfällen bestanden – festgestellt. Ein Fallbeispiel hierzu wird in Abschnitt 6 ausgeführt.

Zunächst gilt es, die Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt mit der Migrations- und Bildungsforschung der vergangenen Jahre zu kontextualisieren. Seit Mitte der 1990er-Jahre hat in der Migrationsforschung mit dem *transnational turn* ein Perspektivenwechsel – weg von der Untersuchung von Migrationsbewegungen als Abweichung von der Normalität, hin zu gesellschaftlichen Ein- und Ausgrenzungspraktiken – eingesetzt (vgl. Nieswand/Drotbohm 2014). Diese Sichtweise wird auch in der Bildungsforschung eingenommen, wenn natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten und damit verbundene Zuschreibungen in der pädagogischen Praxis kritisch reflektiert werden. Wie sich in unserer Studie zeigt, hat sich dieser Perspektivenwechsel in der pädagogischen Praxis jedoch kaum durchgesetzt. Die empirische Bildungsforschung verfügt seit fast vierzig Jahren über das Wissen, dass Chancenungleichheit bei der Selektion und diskriminierende Effekte auf die Schülerschaft nicht allein durch die Herkunftsbedingungen der Schüler*innen erklärbar sind, sondern auch durch die Institution Schule selbst vollzogen und reproduziert werden (Gomolla/Radtke 2009). So zeigt eine Vielzahl von Studien und Metaanalysen, insbesondere aus dem angloamerikanischen Raum (vgl. Baron/Tom/Cooper 1985; [Dusek/Gail 1983](#); [Tenenbaum/Ruck 2007](#)), aber beispielsweise auch für die Schweiz (vgl. Kronig 2000; Neuenschwander/Mayland/Niederbacher

2018), dass Lehrer*innenerwartungen mit stereotypen Vorstellungen von Schüler*innenmerkmalen wie der ethnischen und sozialen Herkunft in einem Zusammenhang stehen. In den vergangenen Jahren waren es im Besonderen ethnografische Studien, die die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit auf der Ebene der Unterrichtspraktiken und der Einstellungen von Lehrpersonen beleuchtet haben (zu einem Überblick über den deutschsprachigen Raum vgl. Kotthoff/Heller 2020). Dieser Zugang fokussiert auf das „intersubjektive [...], alltagsweltliche [...] und vor allem prozesshafte [...] Tun von Individuen“ (Villa 2011, 141) und versteht Kategorien wie Ethnizität, kulturelle Herkunft oder Migrationshintergrund nicht als faktische Gegebenheiten, sondern als „Vollzugswirklichkeiten“ (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013, 30). Folglich werden diese Kategorien – und die Abgrenzungen davon – permanent „interaktiv inszeniert“ (Müller 2003, 134). Daraus kann aber nicht gefolgert werden, dass die so hergestellte Differenz zwischen den Schüler*innen nicht wirkmächtig sei. Ganz im Gegenteil: Gerade weil solche Prozesse subtil und unbewusst vollzogen werden, ist das Resultat der Unterscheidungsprozesse wenig sichtbar, schwer zu benennen, dadurch nicht leicht zu reflektieren und deshalb umso wirkmächtiger. Aus der bisherigen Forschung wissen wir, dass Schüler*innen „mit Zuwanderungssymptom“ – wie Paul Mecheril (2014) es in einem Referat zynisch nannte – in der schulischen Praxis wiederkehrend als Migrationsandere adressiert werden (vgl. Kalpaka 2006).

Unsere Ergebnisse reihen sich in die bisherigen Erkenntnisse zur Reproduktion von Zugehörigkeitsordnungen im schulischen Unterricht ein. Gleichzeitig verweisen die Daten des Projektes aber auch auf Planungs- und Handlungsalternativen im Unterricht, die zu einer kritischen Auseinandersetzung mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen führen könnten. Neben den Hürden der heutigen Unterrichtspraxis im Hinblick auf eine rassismuskritische und diversitätssensible Bildung haben wir auch Unterrichtsmomente und Schüler*innenperspektiven (Gruppendiskussionen) mit viel Potenzial feststellen können. Unter anderem erscheint die Einnahme historischer Perspektiven eine geeignete Zugangsform zu sein, um Sachverhalte, Kontinuitäten und gesellschaftspolitische Brüche darzustellen und die Reflexion darüber anzuregen. Im Kern geht es darum, eine diversitätssensible Haltung einzunehmen und entsprechende Fragen zu Ungleichheit und deren Entstehungsbedingungen zuzulassen. Wie in den Interviews deutlich wurde, fehlen den Lehrpersonen für diese kritische Auseinandersetzung handlungsleitende pädagogische Konzepte und entsprechende fachdidaktische Zugänge (vgl. Sperisen/Affolter 2020a). Diese empirischen Erkenntnisse führten in unserem Forschungsprozess dazu, dass wir das Augenmerk vermehrt auf die möglichen Felder zur Weiterentwicklung der Politischen Bildung legten (Sperisen/Affolter 2020a/[2020b](#)/[2020c](#)). Zwischenfazit: Überdeutlich zeigt sich der Bedarf an Unterrichtsentwicklung und professionellen Handlungsstrategien bei Lehrpersonen.

3. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen

Jeder Mensch ist existenziell darauf angewiesen, als Mitglied von Gruppen und Gemeinschaft(en) erkannt und anerkannt zu werden. Erst solche Fremd- und Selbstanerkennungen machen es möglich, dass Menschen als handelnde Subjekte im sozialen Raum interagieren können. Mecheril und Plößer formulieren dies treffend:

Mit der Anrufung verknüpft sich ein Identitätsversprechen, dem das Subjekt gewissermaßen affektiv auf den Leim geht (mit Hilfe und auf Grund von Affektivität). Es unterwirft sich einer Ordnung, weil mit dem Versprechen etwas in Aussicht gestellt zu sein scheint, dessen es bedarf: der Anerkennung seiner sozialen Existenz. (Mecheril/Plößer 2012, 129)

Die Anrufung stellt damit sowohl ein ermächtigendes Moment als auch einen einschränken- den identitären Handlungsraum des eigenen Selbst dar. Genauso ergeht es auch den Kindern und Jugendlichen, wenn sie zur Schule gehen. Sie treffen auf zahlreiche Menschen in einem institutionellen Rahmen, der von Unfreiwilligkeit geprägt ist (Schulpflicht, Klassenzusammensetzung, Lehrpersonen, usw.). Die Kinder und Jugendlichen sind zum einen Schüler*innen, sie sind aber auch Klassenkamerad*innen, Freund*innen, Feind*innen, Kinder und vieles mehr. Damit sind sie in gesellschaftliche Verhältnisse eingebettet, die auch ihre Funktion als Schüler*innen prägen. Aus institutioneller Perspektive erfolgt die Anerkennung der Kinder und Jugendlichen in erster Linie über die Funktion als Schüler*in. Diese Anerkennungskategorie stellt im Rahmen des schulischen Auftrags jedoch eine Bezugsgröße dar, an die Erwartungen geknüpft sind. Helmut Fend betont, die Institution Schule sei Teil der Gesellschaft und damit eine Institution mit gesellschaftlichem Auftrag. Sie schreibt sich mit ihren vier zentralen Funktionen *Enkulturation, Qualifikation, Allokation* und *Legitimation/ Integration* in die hegemonialen gesellschaftlichen Ordnungen ein (Fend 2009, 53–54). Die Anerkennung der Kinder als Schüler*innen impliziert somit nicht allein eine Anerkennung von Gleichen. Die Institution Schule hat mit der Funktion der Qualifikation stets zugleich den Auftrag, Potenziale zu erkennen und zu fördern sowie – im Umkehrschluss – durch Leistungskontrollen eine Selektion und damit (Leistungs-)Differenzierung zu gewährleisten.

In der pädagogischen Praxis ist es deshalb wichtig, dass explizit diejenigen Kategorisierungen vermieden werden, anhand derer gesellschaftliche Ungleichheit fortgeschrieben wird. So können Lehrpersonen bei der Leistungsbeurteilung und der Diagnose der Handlungen von Schüler*innen die eigenen Stereotype überprüfen, indem sie sich überlegen, ob ihre Beurteilung anders ausfallen würde, wenn genau dieses Kind aus einem akademischen Elternhaus oder aus einer Familie von praktizierenden Muslim*innen käme oder das Kind gleichgeschlechtlicher Eltern wäre. Das Ziel muss sein, die Kinder und Jugendlichen in erster Linie als Schüler*innen anzuerkennen. Wie wir wissen, ist die soziale Selektion in Bildungsinstitutionen außerordentlich bedeutsam (Becker/Schoch 2018). Die soziale Herkunft ist ausschlaggebend, wenn es

um Bildungsabschlüsse, schulische Übertrittsentscheide oder die Berufswahl geht. Nach Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke liegt die Besonderheit institutioneller Diskriminierung darin, dass sie in eine formale Rahmung des pädagogischen Handelns eingebettet ist (Gomolla/Radtke 2009). Die Unterscheidung an der Schule zwischen Zugehörigen und Migrationsanderen geschieht unbewusst und subtil und wird selten durch gezielt diskriminierende Motive hervorgebracht. Im Gegenteil: manchmal verfolgen die Lehrpersonen dabei sogar explizit ein antidiskriminierendes Bildungsziel (Mantel 2017; Leutwyler/Mantel 2015). Der Ansatz der *Differenzierung zur Teilhabe* geht von diesen empirischen Erkenntnissen aus und rückt nicht die Migrationsanderen, sondern die Zugehörigkeitsverständnisse und -erfahrungen aller Anwesenden ins Zentrum der pädagogischen Settings. Dies bedeutet, mit Nancy Fraser gesprochen, dass allen Schüler*innen der „Status eines vollberechtigten Partners“ zugesprochen und gleichzeitig nicht versäumt wird, „ihnen ihre Besonderheit zuzubilligen“ (Fraser 2003, 15). Mit Besonderheit sind hier primär die subjektivierten familiären, sozialen, geschlechtlichen und politisch-rechtlichen Erfahrungen der Schüler*innen gemeint, die sich wiederum auf deren im Alltag erfahrene Lebensrealität auswirken.

4. Umverteilung oder Anerkennung?

Das Gerechtigkeitsprinzip nach Nancy Fraser

Um die eigenen Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen ausloten zu können, hilft die Auseinandersetzung mit der Frage, wie ein pädagogisches Setting im Spannungsfeld zwischen Gleichbehandlung (*equal treatment*) und Differenzsetzung (*doing difference*) ausgestaltet werden soll. Mit diesem Zugang orientieren wir uns an Nancy Frasers Konzept der gleichberechtigten Teilhabe (*parity of participation*; vgl. Fraser 2003). Welche Maßnahmen (*Differenzierung zur Teilhabe*) sind in den jeweiligen Unterrichtssituationen erforderlich, damit allen anwesenden Lernenden die Möglichkeit eröffnet wird, an diesem Setting teilzuhaben?

Fraser hat drei Dimensionen herausgearbeitet, die zur Gewährleistung von Gerechtigkeit erfüllt sein müssen: erstens die *Verteilungsgerechtigkeit* (objektive Bedingungen), zweitens die *Anerkennung* (intersubjektive Bedingungen) und drittens die *Repräsentation* (politische Bedingungen). Die Verteilungsgerechtigkeit bezieht sich auf materielle Güter, die die Möglichkeit einer Teilhabe sicherstellen. Unter Anerkennungsgerechtigkeit versteht Fraser die intersubjektiven Bedingungen der gleichberechtigten Teilhabe. Alle an einer Interaktion Beteiligten müssen einander als vollberechtigte und gleichwertige Partner gegenseitig respektieren. Die politische Dimension, die Repräsentation, fordert eine partizipatorische Parität, die dialogisch und diskursiv angewandt wird. Die Situation ist im Sinne Frasers gerecht, wenn durch die Rahmung diskursiver Räume eine gleichberechtigte Teilhabe aller an der Interaktion Beteiligten sichergestellt ist.

Im Anschluss an Frasers Gerechtigkeitstheorie hat Mechtild Gomolla deren Konzeption auf die Bildungskonzepte von Einwanderungsgesellschaften angewendet (Gomolla

2012/2013). Sie diskutiert in diesem theoretischen Zugang die *affirmativen* und *transformativen* Bildungsstrategien zur Umverteilung und Anerkennung. Mit Fraser gesprochen, sind affirmative Strategien solche, „die darauf zielen, unfaire Wirkungen gesellschaftlicher Strukturen zu korrigieren, ohne die zugrundeliegenden sozialen Strukturen, die sie hervorbringen, anzugreifen“ (Fraser 2003, 102).

Es handelt sich um all jene schulischen Maßnahmen mit kompensatorischem Charakter zum Ausgleich ungleicher Zugangsvoraussetzungen, die als additive Maßnahmen konzipiert sind und die regulären Prozesse in Unterricht und Schulstruktur nicht verändern (Gomolla 2012/2013). Transformativ hingegen zielen darauf ab, „ungerechte Wirkungen gerade durch Restrukturierungen des zugrundeliegenden allgemeinen Rahmens zu beseitigen“ (Fraser 2003, 102). Eine transformative Strategie im Umgang mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen ist es, die oben beschriebenen binär codierten Zuschreibungen (Zugehörige/Andere) zu irritieren, zu dekonstruieren, zu changieren.

Bildungspolitische Maßnahmen in diesem Feld haben mehrheitlich einen affirmativen Zugang, was sich in zahlreichen kompensatorischen Fördermaßnahmen für Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund niederschlägt (beispielsweise die Frühförderung im Vorschulalter oder ergänzender Unterricht in Deutsch als Zweitsprache). Additive Maßnahmen lassen sich gut in die bereits existierenden Schulstrukturen integrieren. Transformativ hingegen stoßen an, verunsichern, destabilisieren und „stehen den Bedürfnissen der Beteiligten oft fern“ (Gomolla 2012, 33). Nicht selten lösen sie bei den Beteiligten Widerstände aus. Diese Tatsache macht es schwierig, transformative Strategien im schulischen Feld zu etablieren. Fraser geht allerdings nicht von einer Vorstellung aus, die einen linearen Weg – von affirmativen zu transformativen Strategien – anstrebt, vielmehr propagiert sie eine pragmatische Kombination der beiden Zugänge.

Geht man nach dem Statusmodell der Anerkennung von Nancy Fraser, handelt es sich bei mangelnder Anerkennung und statusmäßiger Benachteiligung um „ein institutionalisiertes Verhältnis der Unterordnung“ (Fraser 2003, 45).² Das bedeutet, dass Gleich-

² Fraser legt den Begriff Anerkennung in diesem Verständnis normativ aus, im Sinne einer positiven, bejahenden, das Gegenüber erkennenden Anerkennung. Für den empirisch-analytischen Zugang scheint uns diese Verwendung verkürzt, weshalb wir uns dort auf ein praxeologisches Verständnis im Sinne Judith Butlers beziehen, die mit Anerkennung gleichzeitig eine Subjektivierung impliziert (Butler 2001, 101ff.). Die Überlegungen von Fraser sind aber insofern wertvoll, als damit die Gerechtigkeitsfrage bei Status- und Verteilungsunterschieden herausgearbeitet werden kann. Uns geht es schließlich darum, die mehrdimensionale Gerechtigkeitstheorie von Fraser mit dem praxeologischen Ansatz des *doing difference* (Fenstermaker/West 2001) zu verbinden, um daraus pädagogische Handlungsmöglichkeiten ableiten zu können. Differenzkategorien werden dabei nicht essenzialistisch verstanden, sondern

berechtigte durch institutionalisierte kulturelle Wertmuster an der Teilhabe gehindert werden (Fraser 2003, 45). Es handelt sich nicht einfach um negative Einstellungen, die Ungerechtigkeit erzeugen. Die mangelnde Anerkennung im Fraser'schen Statusmodell entsteht, „sobald Institutionen die soziale Interaktion nach Maßgabe kultureller Normen strukturieren [und dadurch] die partizipatorische Parität verhindern“ (Fraser 2003, 45). Für Fraser gilt es deshalb, diejenigen kulturellen Wertschemata ihrer institutionalisierten Geltung zu berauben, „die gleiche Beteiligungschancen verhindern, um sie durch Muster zu ersetzen, welche solche Chancen befördern“ (Fraser 2003, 46). Wie dies in der Institution Schule und den pädagogischen Kontexten bewerkstelligt werden kann, bleibt eine offene Frage, die nicht eindimensional beantwortet werden kann. Sicher ist, dass auf allen institutionellen Ebenen – von den gesetzlich verankerten Aufgaben der Schule über die bildungspolitische, die organisatorische und die schulkulturelle Ebene bis hin zur ausdifferenzierten Ebene der Unterrichtspraxis – ein Wandel vonnöten ist, um institutioneller Diskriminierung entgegenzuwirken. Die aktuelle pädagogische Praxis findet aber im bestehenden institutionellen Rahmen statt. Ein Ziel ist es daher, Lehrpersonen innerhalb des institutionellen Korsetts zu Handlungen zu ermutigen, indem der Raum der Möglichkeiten ausgelotet wird. Dies impliziert, dass auch die Wirkungsmacht und Handlungsbeschränkung institutioneller Strukturen, nicht zuletzt als Handlungsentlastung, Personen in der pädagogischen Praxis bewusst gemacht werden müssen. Wir konzentrieren und beschränken uns im Folgenden auf Lösungsansätze, die sich auf der pädagogisch-didaktischen Handlungsebene bewegen.

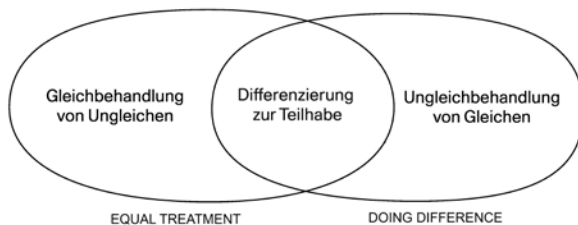
5. Differenzierung zur Teilhabe als pädagogischer Handlungsansatz

Die beiden fundamentalen Ziele Gleichheit und Gerechtigkeit führen in der schulischen Praxis immer wieder zu Handlungsdilemmata. Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu-Aydın und Paul Mecheril (2016, 6) stellen fest, dass solche Handlungsdilemmata bezüglich pädagogischen Handelns in der Migrationsgesellschaft in Lehre und Forschung deutlich mehr in den Fokus gerückt werden müssen. Auch sie stellen sich die Frage, „wann von Lehrer/innen Differenzen (zum Beispiel kulturelle Unterschiede) in Rechnung gestellt werden sollten und wann dies mit einer stereotypen Festschreibung von Schüler/innen einhergeht“ (Doğmuş/Karakaşoğlu-Aydın/Mecheril 2016, 7). Sie schlagen die Ausbildung eines reflexiven pädagogischen Habitus vor, mit dem „die eigenen Annahmen (in den Köpfen der Professionellen und dem Selbstverständnis der Institutionen) von der – meist kulturell interpretierten – Andersheit einzelner Schüler/innen wieder reflexiv“ überprüft werden (Doğmuş/Karakaşoğlu-Aydın/Mecheril 2016, 8). Woran sich Lehrpersonen mit diesem reflexiven pädagogischen Habitus in konkreten Schulsituationen orientieren können, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

als etwas in der Praxis und durch die Praxis Hervorgebrachtes und durch die Wiederholung Manifestes.

Wie eingangs bereits erwähnt wurde, stellt sich im Anschluss an Fraser die Frage, wie innerhalb eines pädagogischen Settings gewährleistet werden kann, dass allen Anwesenden die Möglichkeit eröffnet wird, an diesem Setting in gleicher Form zu partizipieren. Die Antworten darauf sind immer kontextabhängig; sie hängen sowohl von den Lebensrealitäten der Schüler*innen ab, die an diesem Setting teilnehmen, als auch von den Umständen und Inhalten der schulischen Situation. In vielen Unterrichtssituationen ist die Möglichkeit zur Teilhabe aller gegeben – ganz unabhängig von den Fraser'schen Besonderheiten der Kinder. In diesen Situationen muss der Fokus der Lehrpersonen bewusst auf der Nichtdifferenzierung der Schüler*innen anhand natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen liegen. Kein*e Schüler*in soll als (natio-ethno-kulturell) anders adressiert oder auch nur gelesen werden. Dies impliziert, dass zur Herausbildung eines reflexiven pädagogischen Habitus die eigenen selektiven Wahrnehmungen (Allport/Graumann 1971), die eigenen Stereotype und Vorurteile immer wieder befragt werden müssen. In pädagogischen Situationen, in denen die Teilhabemöglichkeit aller nicht per se gegeben ist, gilt es, die Besonderheiten der Schüler*innen zu berücksichtigen und gleichzeitig die kulturellen Wertschemata in der Schule „durch Muster zu ersetzen, welche [Beteiligungs-]Chancen befördern“ (Fraser 2003, 46). Diese spezifische pädagogisch-didaktische Handlungsform bezeichnen wir als *Differenzierung zur Teilhabe*.

Abbildung 1: Differenzierung zur Teilhabe



Quelle: eigene Darstellung

Wenn wir von Differenzierung sprechen, dann ist damit sowohl das differenzierte Wahrnehmen der Schüler*innen als auch das Differenzieren in pädagogischen Handlungen und durch diese Handlungen gemeint. Dies impliziert immer auch eine performative – das heißt durch Handlungen (Adressierungen, Blickregime, etc.) hervorgebrachte – (Re-)Produktion von Differenz. Den beschriebenen Widerspruch der Lehrpersonen bezeichnen wir im Folgenden als Widerspruch zwischen Gleichbehandlung (*equal treatment*) und Differenzsetzung (*doing difference*) (vgl. Abbildung 1). Eine Differenzierung zur Teilhabe stellt eine pädagogische Handlung dar, die sich dieser Widersprüchlichkeit nicht entziehen kann. Vielmehr geht es darum, eine bewusste Praxis zu entwickeln, die kontextabhängig eine Differenzsetzung vornimmt, um die Teilhabe aller Schüler*innen am pädagogischen Setting zu ermöglichen.

Wichtig dabei ist, dass sich die Differenzierung einzig und allein an der Teilhabemöglichkeit orientiert. Der Ausgangspunkt jeder pädagogischen Handlung beginnt mit der Frage: Was ist notwendig, damit alle Anwesenden am entsprechenden Lernsetting gleichberechtigt teilhaben können? Falls diese gleichberechtigte Teilhabemöglichkeit (*parity of participation*) nicht per se gegeben ist, muss im Sinne einer Güterabwägung der Weg der Differenzierung zur Teilhabe gewählt werden, bei dem maximale Teilhabe mit minimaler Fremdsetzung einhergeht. In jedem anderen Fall ist keine Differenzsetzung notwendig. Es kann aber sein, dass Lebensrealitäten der Schüler*innen es nötig erscheinen lassen – und es insofern auch legitimieren –, dass beim pädagogischen Setting eine Differenzierung zwischen den Schüler*innen vollzogen wird. Das kann beispielsweise bedeuten, dass ein Kind anders unterstützt wird als die anderen in der Klasse und dadurch auch spezifisch adressiert wird. Es kann auch sein, dass die gesamte schulische Situation umgestaltet, alternativ strukturiert oder inhaltlich neu gerahmt werden muss, damit das Ziel der gleichberechtigten Teilhabe umgesetzt werden kann. So müssen Lehrpersonen beispielsweise berücksichtigen, dass bei der Planung einer Klassenfahrt aufgrund eines prekären Aufenthaltsstatus von Schüler*innen grenzüberschreitende Mobilität untersagt sein kann oder dass die monolinguale Schule für Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Unterrichtssprache ist, grundsätzlich einen ungleichen Zugang zu den Unterrichtsinhalten bedeutet. Zudem werden durch ein *equal treatment* auch die Zugehörigkeitserfahrungen ignoriert, die die Schüler*innen sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Rahmen machen – beispielsweise Rassismuserfahrungen. In der reflexiven pädagogischen Praxis stellt daher – je nach Kontext – das *doing difference* eine Notwendigkeit dar, wenn es darum geht, den heterogenen Lebensrealitäten gerecht zu werden.

Diese *Ungleichbehandlung*, die zur Ermöglichung von Teilhabe unter den aktuellen gesellschaftlichen – und damit auch schulischen – Verhältnissen nötig sein kann, muss einer machtkritischen Reflexion unterzogen werden. Die interaktive Herstellung von Differenz im pädagogischen Setting verlangt nach einer diskursiven Rahmung, sodass die aufgerufenen Zugehörigkeitsordnungen, Homogenitäts- und Normvorstellungen zugleich auch zur Disposition gestellt werden können. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen sollen explizit zum Unterrichtsthema im Sinne einer politischen Bildung gemacht werden, denn „politisches Lernen beginnt mit der Infragestellung der hegemonialen sozialen Praxen und der den Menschen zugewiesenen Positionen in ihnen“ (Eis 2016, 120).

6. Erkenntnisse aus der pädagogischen Praxis und Perspektiven für diese

In antinomischen Zwickmühlen soll die Differenzierung zur Teilhabe den Lehrpersonen eine Orientierung bieten, damit diese bei der Erarbeitung und auch bei der Umsetzung von Praxissituationen rassismuskritisch und diversitätssensibel agieren zu können. Im

Folgenden wird das pädagogische Handlungs-dilemma exemplarisch anhand einer Unterrichtssituation aus dem Forschungsprojekt *Doing/Undoing Difference in der Politischen Bildung* besprochen und nach dem Ansatz der Differenzierung zur Teilhabe befragt. Es handelt sich um eine Unterrichtssequenz in Politischer Bildung, die mit Schüler*innen in einem sogenannten Brückenangebot durchgeführt wurde. Dieser Ausbildungsgang wird im Anschluss an die obligatorische Schulzeit besucht, wenn Jugendliche (noch) keinen Zugang zu weiterführenden Schulen oder zum Arbeitsmarkt finden konnten. In der videografierten Unterrichtssequenz ist *Heimat* das Leitthema. Die Lernziele sind einerseits eine Auseinandersetzung mit Diversitätsfragen und andererseits eine Wertebildung hin zu Toleranz, Offenheit und Respekt, wie die Lehrperson im anschließenden Interview erklärte. Sie selbst versteht ihren Lehrauftrag unter anderem auch als (kultur-) integrative Aufgabe.

Zu Beginn der Unterrichtssequenzen werden die Schüler*innen von der Lehrperson aufgefordert, ihre Heimat mit Stecknadeln auf einer Karte zu markieren. Die Lehrperson macht es vor und kommentiert:

Meine Heimat, die erste, ist die Schweiz. Ich bin da aufgewachsen und ich wohne da schon immer. Ich habe aber eine zweite Heimat, weil ich habe einen Portugiesen geheiratet. Portugal [...] ist ein Land, das ich gut kenne, ich fühle mich dort zu Hause, wenn ich in die Ferien dorthin gehe.

Damit expliziert die Lehrperson, dass sie den Begriff Heimat geografisch verortet und als nationalstaatliche Kategorie versteht. Nun sind die Schüler*innen aufgefordert, nach demselben Muster auch ihre Heimat zu markieren: „[I]ch hätte gerne, dass sie nachher einmal ihre Heimat vorstellen. [...] Hier [...] die Schweiz, da müssen sie nicht noch mehr Stecknadeln reinstecken, da hat es schon keinen Platz mehr, ja?“ Mit dieser initialen Aufforderung wird der Perspektive Nachdruck verliehen, dass nicht die Schweiz als Heimat thematisiert wird, sondern persönliche Bezüge zu Ländern außerhalb der Schweiz im Fokus stehen sollen. Die Schüler*innen leisten dem Auftrag der Lehrperson Folge und markieren mit kurzen Erklärungen an die Klasse verschiedene Nationalstaaten auf der Weltkarte. In dieser Unterrichtssequenz wird deutlich, mit welchem Diversitätskonzept die Lehrperson arbeitet und wie sich diese Konzeption im Unterricht fortsetzt: „In meinem Schulzimmer sind oft bis [zu] zwölf Nationen versammelt“, charakterisiert die Lehrperson ihre Klasse. Auch während des Unterrichts wird den Schüler*innen (ausschließlich) das Bild einer natio-ethno-kulturell diversen Klasse angeboten. Dies soll der Illustration einer friedlich zusammenlebenden „multikulturellen Welt“ dienen. Doch diese Fokussierung der Lehrperson auf die familiären Migrationsbiografien der Schüler*innen erzeugt zugleich eine strikte binäre Kategorisierung in *Migrationsandere* und *Hiesige*. Dies führt im pädagogischen Setting sogar zum Ausschluss eines Schülers, der als Hiesiger kein Land auf der Weltkarte markieren kann: „Sie haben nur die Schweiz? Pech gehabt“.

Dem Ansatz der Differenzierung zur Teilhabe folgend, lässt sich in diesem pädagogisch-didaktischen Zugang sowohl die *Gleichbehandlung Ungleicher* als auch die *Ungleichbehandlung Gleicher* identifizieren. Mit einem subjektorientierten Zugang verfolgt die Lehrperson die Absicht, gesellschaftliche Diversität in den Fokus des Unterrichts zu rücken. Der Zugang, bei dem sich die Schüler*innen mittels Stecknadeln auf der Weltkarte verorten, stellt allerdings ausschließlich einen Möglichkeitsraum zur *Ungleichbehandlung Gleicher* dar, indem die Schüler*innen zu Ländervertreter*innen rund um den Globus werden. Die Schüler*innen werden als natio-ethno-kulturell (Nicht-) Zugehörige adressiert, ohne dass Zugehörigkeitsordnungen kritisch zur Disposition gestellt würden. Im Unterrichtsgeschehen wird dieser Zugang dann schließlich mittels der Maxime der *Gleichbehandlung Ungleicher* umgesetzt: Die Schüler*innen markieren ihre Bezüge zu verschiedenen Ländern auf der Weltkarte und begründen dies entweder mit Wohnsitzverschiebungen und/oder transnationalen verwandtschaftlichen Beziehungsverflechtungen, wobei einer der Schüler der Klasse keine entsprechende Begründung liefern kann.

Welche Möglichkeitsräume der Teilhabe werden in diesem Unterrichtssetting eröffnet und vermittelt? Es wurde ein Setting geschaffen, das auf die Anerkennung der Schüler*innen mittels hegemonialer natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen abzielt. Der Unterricht baut damit sowohl in seiner Konzeption als auch in seiner Ausgestaltung auf dem Prinzip des *doing difference* auf. Die Differenzsetzung der Mehrheit der Schüler*innen als Migrationsanderer hat dabei keinen ermächtigenden Charakter – diese Zuschreibung, eröffnet keinen Raum der Teilhabe. Die binäre Unterscheidung der Schüler*innen in Migrationsandere und Hiesige steht schließlich als Zugehörigkeitsordnung im Raum, wird durch die pädagogische Praxis gefestigt und in keiner Weise hinterfragt und dekonstruiert.

Im Hinblick auf die pädagogischen Interaktionen in der Unterrichtssequenz lässt sich ein Moment der *Differenzierung zur Teilhabe* festhalten: Bei der initialen Aufgabenstellung meldete sich ein Schüler, weil er den Begriff Heimat aufgrund seiner Sprachkenntnisse nicht einordnen konnte. Die Lehrperson übersetzte daraufhin den Begriff gemeinsam mit den anderen Schüler*innen in eine Sprache, die der Schüler versteht. In diesem Moment wurde eine sprachliche Differenzierung vorgenommen, die auf natio-ethno-kulturelle Kategorien verweist und den Schüler als „(Noch-)Nicht-Verstehenden“ markierte. Es handelt sich dabei deshalb um eine Differenzierung zur Teilhabe, weil erst durch diese Differenzierung dem Schüler die Teilhabe am pädagogischen Setting ermöglicht werden konnte.

Mit einem subjektorientierten Zugang, der rassismuskritische und differenzsensible Ziele nicht außer Acht lässt, werden politische und historische Themen – wie hier Fragen der Zugehörigkeit und Heimat – so beleuchtet, dass auch Zusammenhänge mit der eigenen Biografie oder der nahen Lebenswelt der Schüler*innen hergestellt werden können. Und das sollte für die Biografie und die Lebenswelt aller Schüler*innen gelten,

nicht nur derjenigen, die in der hegemonialen Ordnung als *Migrationsandere* angesehen werden. Wenn also Heimat das Unterrichtsthema ist, kann beispielsweise gemeinsam darüber diskutiert werden, inwiefern das Gefühl von Heimat mit dem Schul- und Wohnort in Verbindung steht. Danach könnte zur Debatte gestellt werden, was notwendig ist, damit man sich zu Hause fühlt, und wann und warum dies – je nach der Erfahrung der Schüler*innen – an unterschiedlichen Orten und zu unterschiedlichen Momenten der Fall sein kann (oder auch nicht).

7. Diskussion

Die jahrzehntelang habitualisierte pädagogische Praxis der natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen gilt es zu überwinden. Schüler*innen sollten nicht aufgrund ihrer (familiären) Migrationsbiografien mit Differenzzuschreibungen konfrontiert werden. Diese Forderung besteht seit Jahrzehnten aufgrund der mit diesen Zuschreibungen einhergehenden institutionellen Diskriminierung. Und dennoch hat sich in der pädagogischen Praxis bisher wenig gewandelt. Denn die Institution Schule ist in gesellschaftliche Strukturen eingebettet, die von Rassismen und natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen geprägt sind. Lehrpersonen werden in ihrer pädagogischen Praxis unweigerlich mit diesen hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen konfrontiert, weshalb es ihnen häufig schwerfällt, im Unterricht außerhalb dieser Ordnungen zu interagieren.

Mit der *Differenzierung zur Teilhabe* wird ein Ansatz für die pädagogische Praxis etabliert, die sich natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen entgegenstellt, ohne dabei Formen der pädagogischen Differenzierung zu vernachlässigen. Die Handlungsorientierung beinhaltet sowohl affirmative als auch transformative Elemente. Mit der (Selbst-)Reflexion von Handlungen und dem Diskutieren und Thematisieren machtvoller Strukturen wird eine Dekonstruktion solcher diskriminierenden Ordnungsstrukturen angestrebt. Den zentralen Orientierungspunkt aller pädagogischen Handlungen bildet die Frage nach der Teilhabemöglichkeit aller an den pädagogischen Settings.

Das Nachdenken über die verschiedenen Handlungsvarianten im schulischen Alltag entspricht einer Fallarbeit und kann deshalb nicht im Sinne eines Patentrezepts verallgemeinert werden (Gomolla 2013, 56). Hinzu kommt – und dies bedarf weiterer empirisch gestützter Auseinandersetzung –, dass die pädagogische Praxis der Lehrpersonen auf Wissen beruht, das weitgehend habitualisiert ist und auf das diese nicht ohne Weiteres intentional zugreifen können. Ein rassismuskritischer und differenzsensibler Unterricht erfordert nicht nur gute Kenntnisse der Lebensrealitäten der Schüler*innen und einen kreativen pädagogischen Zugang bei partizipatorischen Fragen, sondern auch ein breites Wissen über die strukturelle Bedingtheit von Ungleichheit. Und dieses Wissen muss mit den Lebensrealitäten der Schüler*innen sowie den Unterrichtsinhalten in Verbindung gebracht werden können. Lehrpersonen müssen hierzu die Prozesse des *doing difference*, die Wirkungskraft hegemonialer Diskurse sowie deren Korrelationen

mit den Subjektivierungsprozessen der einzelnen Schüler*innen verstehen. Dies ist eine voraussetzungsvolle Aufgabe. Und als sei dies nicht genug, ist einen weiteren, die pädagogische Praxis erschwerender Punkt anzufügen: Aus anerkennungstheoretischer Sicht muss pädagogische Praxis immer auch als eine triadische Praxis verstanden werden. Dies bedeutet, dass Lehrpersonen in der Regel nicht nur mit einzelnen Schüler*innen, sondern gleichzeitig auch mit (und vor) mehreren Schüler*innen (Dritten) interagieren. Es ist, um eine These von Nicole Balzer aufzugreifen, „(auch) der ‚Dritte‘, der pädagogisches Handeln zu einem widersprüchlichen Handeln macht, weil er den Widerspruch zwischen der Anerkennung der Singularität des Einzelnen und der Anerkennung anderer Anderer auf Dauer stellt“ (Balzer 2014, 594). Dieser Resonanz vielfältiger Anerkennungsvorstellungen und Interpretationen kann sich die Lehrperson nicht entziehen.

Dies sind Anforderungen, die sich neben den Fragen der Anerkennung und Zugehörigkeit auch aus vielen weiteren didaktischen, pädagogischen, sozialen und institutionellen Problemen zusammensetzen. Der Möglichkeitsraum pädagogischer Handlungsvarianz macht es denkbar, dass Lehrpersonen einen kritischen Blick auf die (eigene) schulische Praxis entwickeln können. Es ist möglich, dass sie Effekte des (eigenen) pädagogischen Handelns abzuwägen lernen, ohne sich in eine Handlungssohnmacht zu versetzen. Sie können sich das Differenzdilemma vergegenwärtigen, das immer auch zu Ungleichheit und damit Ungerechtigkeit führt. Auf der Grundlage dieses Wissens wird den Lehrpersonen ein Handlungsspielraum eröffnet, in dem sie eine möglichst rassismuskritische und diversitätssensible – sprich: professionelle – Handlungsvariante verfolgen können.

Wie eingangs erwähnt wurde, stellt die Frage nach der Teilhabemöglichkeit nicht allein einen Kompass für pädagogische Interaktionen dar, sondern dient auch als zentraler Orientierungspunkt zur Vorbereitung von Fachinhalten. Der Bildungsauftrag, der vorsieht, dass Heranwachsende zu „Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016, 20) befähigt werden sollen, steht in engster Verbindung mit Fragen der individuellen Zugehörigkeit und Anerkennung. „Die Reflexion der eigenen politischen Selbstbildung wird erst vor dem Hintergrund des Sinnverstehens normativer und kultureller Positionierungen und deren konflikthafter historischer Genese möglich“, wie es Andreas Eis (2015, 121) treffend formuliert. Fragen des gemeinschaftlichen Zusammenlebens und der eigenen individuellen Involviertheit in historische und politische Themen stellen einen fundamentalen Bestandteil des historischen und politischen Lernens dar. Differenzierung zur Teilhabe auf die Fachinhalte angewendet bedeutet, dass die Fachinhalte einer differenzierten Betrachtungsweise unterzogen werden, sodass die daraus resultierenden Gegenwartsdeutungen eine möglichst breite Palette von heutigen Lebensrealitäten abdecken und erklärbar machen. Unabdingbar für diesen Zugang ist der Einbezug einer machtkritischen Perspektive. Daraus lässt sich schließen, dass explizit keine Differenzierung

der Inhalte mittels natio-ethno-kultureller Zuschreibungen der Kinder im Schulzimmer erfolgen darf.

Wie diese Auseinandersetzung inhaltlich angestoßen werden kann, haben wir an anderer Stelle mit fünf perspektivischen Zugängen verdeutlicht: der Thematisierung von *Migrationsgesellschaft als Phänomen*, der Betrachtung von *Migration als Perspektive*, der *Binnendifferenzierung von Kollektivbezeichnungen*, der Thematisierung von *Handlungsmöglichkeiten und -grenzen historischer Akteur*innen* sowie der *Subjektorientierung an allen Schüler*innen* (Sperisen/Affolter 2020b). Dabei ist es hilfreich, sich vor Augen zu halten, dass Geschichte allen und niemandem gehört. Sie gehört denjenigen, die sie befragen, die damit arbeiten und die Geschichte für die Gegenwartsorientierung nutzbar machen. Dadurch ergeben sich stets identitäre Bezüge – aufgrund der eigenen (Nicht-)Zugehörigkeit, der Anerkennung, aufgrund von Diskriminierungserfahrungen oder eigener Privilegien. Die pädagogische Praxis muss dementsprechend so differenziert ausgestaltet sein, dass diese unterschiedlichen Bezüge hergestellt und kritisch verhandelt werden können.

Bibliografie

- Achour, Sabine 2018: ‚Die „gespaltene Gesellschaft“. Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung‘, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 13–14. Abgerufen am 21. März 2021 unter <http://www.bpb.de/apuz/266589/die-gespaltene-gesellschaft-herausforderungen-und-konsequenzen-fuer-die-politische-bildung>.
- Allport, Gordon Willard/Graumann, Carl Friedrich 1971: *Die Natur des Vorurteils*, Köln.
- Balzer, Nicole 2014: *Spuren der Anerkennung: Studien zu einer Sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*, Wiesbaden.
- Baron, Reuben M./Tom, David Y./Cooper, Harris M. 1985: ‚Social class, race and teacher expectations‘, in Jerome B. Dusek (Hg.): *Teacher expectations*, Hillsdale/New Jersey, 251–269.
- Becker, Rolf/Schoch, Jürg 2018: *Soziale Selektivität? Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Politische Analyse*, Bern.
- Butler, Judith 2001: *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*, übersetzt von Reiner Ansén, Frankfurt am Main.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016: *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*, Luzern.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia 2013: ‚Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung‘, in Jürgen Budde (Hg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, Wiesbaden, 29–51.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul 2010: ‚Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft‘, in Paul Mecheril/María do Mar Castro Varela/İnci Dirim/Annita Kalpaka/Claus Melter (Hg.): *Migrationspädagogik*, Weinheim, 121–48.

- Dogmus, Aysun/Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin/Mecheril, Paul 2016: ‚Einführung‘, in Dogmus, Aysun/Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin/Mecheril, Paul (Hg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden.
- Dusek, Jerome B./Gail, Joseph 1983: ‚The bases of teacher expectancies: A meta-analysis‘, *Journal of Educational Psychology*, Jg. 75, Nr. 3, 327–346. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.75.3.327>.
- Eis, Andreas 2015: ‚„Doing Identity“ statt Integration?‘, in Ingo Juchler (Hg.): *Hermeneutische Politikdidaktik. Perspektiven der politischen Ethik*, Wiesbaden, 121–138.
- Eis, Andreas 2016: ‚Emanzipation und Ideengeschichte: Das uneingelöste Versprechen der Demokratie‘, in Klaus-Peter Hufer/Dirk Lange (Hg.): *Handbuch politische Erwachsenenbildung*, Schwalbach am Taunus, 111–121.
- Fend, Helmut 2009: *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden.
- Fenstermaker, Sarah/West, Candace 2001: ‚„Doing Difference“ Revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung‘, in Bettina Heintz (Hg.): *Geschlechtersoziologie*, Wiesbaden, 236–249.
- Fraser, Nancy 2003: *Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung*, Frankfurt am Main.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf 2009: *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden.
- Gomolla, Mechthild 2012: ‚Interventionen gegen Diskriminierung und Ungleichheit als Aufgabe pädagogischer Organisationen: Konzeptionelle Überlegungen und Praxisbeispiele‘, in Michael Göhlich/Susanne Maria Weber/Halit Öztürk/Nicolas Engel (Hg.): *Organisation und kulturelle Differenz*, Wiesbaden, 25–36.
- Gomolla, Mechthild 2013: ‚Barrieren auflösen und Teilhabe gestalten: Ein normativer Reflexionsrahmen für eine heterogenitätsbewusste Organisationsentwicklung‘, in Jürgen Budde (Hg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, Wiesbaden, 53–79.
- Kalpaka, Annita 2006: ‚Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz‘, in Rudolf Leiprecht (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft?*, Schwalbach am Taunus, 387–403.
- Klafki, Wolfgang 1996: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim, Basel.
- Kotthoff, Helga/Heller, Vivien 2020: *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld: diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*, Tübingen.
- Kronig, Winfried 2000: *Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen? Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen*, Freiburg/CH.
- Leutwyler, Bruno/Mantel, Carola 2015: ‚Teachers’ Beliefs and Intercultural Sensitivity‘, in Mészáros György/Körtvélyesi Franciska (Hg.): *Social Justice and Diversity in Teacher Education. Proceedings of the ATEE Winter Conference 2014*, Brussels, 145–156.

- Mantel, Carola 2017: *Lehrer_in, Migration und Differenz: Fragen der Zugehörigkeit bei Grundschullehrer_innen der zweiten Einwanderungsgeneration in der Schweiz. Kultur und soziale Praxis*, Bielefeld.
- Mecheril, Paul 2014: ‚Differenzfreundlich und diskriminierungskritisch. Anforderungen an Bildungsinstitutionen‘, Impulsreferat und Gespräch, *Jüdisches Museum Berlin*, 14. Oktober 2014. Abgerufen am 25. Juni 2021 unter <https://www.youtube.com/watch?v=2g2tLQL4SSI>.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie 2012: ‚Iteration und Melancholie‘, in Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden, 125–148.
- Müller, Marion 2003: *Geschlecht und Ethnie: Historischer Bedeutungswandel, interaktive Konstruktion und Interferenzen*, Wiesbaden.
- Neuenschwander, Markus/Mayland, Camille/Niederbacher, Edith 2018: ‚Wie faire Beurteilung möglich ist‘, *Bildung Schweiz*, Nr. 12, 34–35.
- Nieswand, Boris/Drotbohm, Heike (Hg.) 2014: *Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. Studien zur Migrations- und Integrationspolitik*, Wiesbaden.
- Sperisen, Vera/Affolter, Simon 2019: ‚Teilhabe ermöglichen statt integrieren‘, *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, Jg. 4, Nr. 1–2, 106–111.
- Sperisen, Vera/Affolter, Simon 2020a: ‚Den Blick auf das Politische schärfen. Vom Umgang mit hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen in der Politischen Bildung‘, in Moritz Peter Haarmann/Steve Kenner/Dirk Lange (Hg.): *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*, Wiesbaden, 217–232.
- Sperisen, Vera/Affolter, Simon 2020b: ‚„Hier geboren, aber im Urlaub daheim“ – vom geteilten Differenzwissen zur natio-ethno-kulturellen Zuschreibung im Unterricht‘, *Didacta Historica* 6. Abgerufen am 25. Juni 2021 unter <https://www.alphil.com/freedownload.php?sku=Didactica%206/2020,%20article%205>.
- Sperisen, Vera/Affolter, Simon 2020c: ‚„In meinem Schulzimmer sind oft bis zwölf Nationen versammelt“, schulischer Unterricht zu „Migration“ als pädagogische Praxis der Differenzmarkierung‘, *Didactica Historica* 6, 85–90. Abgerufen am 25. Juni 2021 unter <https://www.alphil.com/freedownload.php?sku=978-2-88930-344-1#%5B%7B%22num%22%3A360%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22FitR%22%7D%2C-4%2C470%2C599%2C723%5D>.
- Tenenbaum, Harriet R. Ruck, Martin D. 2007: ‚Are teachers’ expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis‘, *Journal of Educational Psychology*, Jg. 99, Nr. 2, 253–273. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.2.253>.
- Villa, Paula-Irene 2011: *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*, Wiesbaden.