

Zimenkova, Tatjana; Molitor, Verena

## Die Aushandlungen von Differenznarrativen. Zwischen Essentialität und Exklusionspotential

Konz, Britta [Hrsg.]; Schröter, Anne [Hrsg.]: *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 42-55



Quellenangabe/ Reference:

Zimenkova, Tatjana; Molitor, Verena: Die Aushandlungen von Differenznarrativen. Zwischen Essentialität und Exklusionspotential - In: Konz, Britta [Hrsg.]; Schröter, Anne [Hrsg.]: *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 42-55 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-245200 - DOI: 10.25656/01:24520

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-245200>

<https://doi.org/10.25656/01:24520>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

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

<b>III Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen in schulischen und medizinischen Handlungsfeldern .....</b>	<b>226</b>
<b>Diversitätskompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern .....</b>	<b>226</b>
<i>Thomas Eppenstein</i>	
Pädagogische Kompetenzen im ‚Zwischen‘: Interkulturell, intersektionell, interreligiös, inklusiv .....	227
<i>Ulrike Witten</i>	
Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive .....	245
<i>Christine Funk</i>	
Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern .....	259
<i>Athina Paraschou und Regina Soremski</i>	
Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung .....	270
<b>Analysen institutioneller Strukturen .....</b>	<b>285</b>
<i>Kathrin Winkler</i>	
Doing Difference in post-migrantischen Gesellschaften – Pädagogische Praktiken der Unterscheidung anhand von DisAbility, Kultur und Religion .....	286
<i>Thorsten Knauth und Silke Reindl</i>	
Barrieren der Vielfalt. Schule und Religionsunterricht unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung .....	300
<i>Sophia Falkenstörfer</i>	
Inklusion braucht Demokratie – Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten .....	314
<b>Diversitätskompetenz in medizinisch-therapeutischen Handlungsfeldern .....</b>	<b>326</b>
Interview mit Meryam Schouler-Ocac: Kultursensible Psychiatrie und Psychotherapie. ....	327
<b>Informationen zu den Autor*innen .....</b>	<b>337</b>

*Tatjana Zimenkova und Verena Molitor*

## **Die Aushandlungen von Differenznarrativen: zwischen Essentialität und Exklusionspotential**

Die soziologische Perspektive auf Normierungen, Differenz und Macht ermöglicht einen Blick auf die systematischen Notwendigkeiten und Probleme, die mit den Normierungsprozessen verbunden sind. Entlang unterschiedlicher Heterogenitätsmerkmale, die für den Bildungsbereich relevant sind, zeichnet das Kapitel den Kreis der macht- und akteur\*innenbezogenen Differenzaushandlungen (Abb. 1) als ein Angebot für die analytische Auseinandersetzung mit Normierungs- und Differenzierungsprozessen. Der Fokus auf die Macht- und Ressourcenzugänge macht trotz Strukturperspektive Lebensrealitäten- und Differenznarrative der Lernenden sichtbar.

### **Intro**

Wird Dis/Ability, Kultur, Religion und Bildung vom Narrativ der Differenz gerahmt, so stellen sich zunächst einige klassische Fragen, was Differenz ist; wie diese als solche in einer Gesellschaft (diskursiv) entsteht und kommuniziert wird; was nötig wird, damit Differenzen wahrgenommen werden, wie diese reproduziert und gehandhabt werden (vgl. Diewald/Faist 2011) und welche lebenspraktischen Realitäten entstehen für diejenigen, die als *different*, als das *Andere* gesehen werden. Wie harmlos auch immer der Begriff der Differenz oder gar Diversity (vgl. Zimenkova 2014) klingen mag, führt die Wahrnehmung, das Kommunizieren der Differenz oft unweigerlich zu der Frage der Ressourcenverteilung entlang der wahrgenommenen Differenzen (vgl. Diewald/Faist 2011). Die Rahmungen der Differenzen sind essentiell für die Prozesse des Normierens, zum Ausüben von Macht, zum Reflektieren der bestehenden (Macht-)Verhältnisse (und Ungleichheiten) und für die Versuche die selbigen zu überwinden (oder nicht selten, zu festigen).

## Differenz, Othering und Exklusion

Dass Bildung ein Bereich ist, in welchem Differenzen eine zentrale Rolle spielen, entstehen (können), kommuniziert und erlernt werden oder auch reproduziert, gefestigt oder dekonstruiert werden, ist längst bekannt, spätestens seit Bourdieu (vgl. z.B. Bourdieu 1984). In diesem Beitrag sollen nun die soziologischen Aushandlungen der Konzepte von Normen, Normierungen, Differenz und Empowerment/Teilhabe in der Dialektik der Essentialität (für die Bildungskontexte) und des Exklusions-/Otheringspotentials (für die Teilnehmenden der Bildungsprozesse) in Bezug zueinander gestellt werden. In diesem Sinne fragen wir, wie die Ambivalenz der Differenznarrative in ihrer Normativität in Bildungskontexten intersektional sichtbar gemacht werden kann, und was diese Ambivalenz für die Lebenspraxis der Lernenden bedeutet.

Die Kategorisierung in *das Eigene* und *das Andere* – als Grundlage der Otheringprozesse – und damit die Konstruktion von In- und Outgroups ist z.B. für Identitätsbildungen, für die Aushandlungen der Zugehörigkeiten und grundsätzlich auch die Erklärung von Gruppenbildungsprozessen, die auch zu Ausschlüssen und Distanzierungen führen können, von essentieller Bedeutung (vgl. Tajfel/Turner 1986; Turner/Hogg 1987; Abrams/Hogg 1990). Ist also die Manifestierung *des Eigenen* und *des Anderen* für die Identitäten/Gruppenbildungen essentiell und geht man davon aus, dass Othering als Mechanismus der Identitätenbildungen auf den (normativen) Beschreibungen von Eigenschaften des Eigenen und des Anderen basiert, so wird die Verbindung zwischen Differenz und Normierung greifbar. Das Otheringkonzept wird aber auch noch weitergedacht und weiterentwickelt, indem im Sinne postkolonialer Theorien Othering in Verschränkung mit Macht und Privilegien gesehen wird (vgl. Amesberger/Halbmayer 2008; Riegel 2016; Mecheril 2004; Broden/Mecheril 2007; Broden/Mecheril 2010). Die Reproduktion von Normen kann im Zusammenspiel von Differenzen und Otheringprozessen in Bildungskontexten deutlich werden (Ehrenberg/Lindmeier 2020).

Differenzierungen und Normierungen stehen im Prozess der permanenten Wechselwirkungen zueinander. Die diskursive Rahmung der Differenzen (ob in den bildungspolitischen Aushandlungen, in der Lehrer\*innenbildung, in der Gesetzgebung, in den Richtlinien der Krankenkassen usw.) zieht automatisch (als Voraussetzung oder als Ergebnis) Normierungen mit sich. Es ist wenig überraschend, dass die Wahrnehmung der Differenz selten mit einer Neutralität bezüglich der möglichen Differenzausprägungen verbunden ist. Aus Sichtweise der Soziologie muss, um die Prozesse der exkludierenden Differenzrahmungen/Normierungen zu verstehen, zwischen der gesellschaftlichen Heterogenität (zunächst nicht notwendigerweise bezogen auf die Teilhabe und Chancen im (Bildungs-)System sowie Ressourcenzugänge, d.h. nicht unbedingt betroffen von Normierungen) und der Ungleichheiten (der heterogenitätsbezogenen und gruppenspezifischen/

strukturell bedingten Ressourcenzugängen, vgl. Diewald/Faist 2011) unterschieden werden. Die Heterogenität als solche ist jeder Gesellschaft genuin, nicht alle Heterogenitätsmerkmale sind jedoch (in jedem Gesellschaftsbereich) mit gleichen Aufteilungen von Macht/Ressourcenzugängen verbunden. Die Gewichtung der Heterogenitäten/Differenzen für die Teilhabechancen sind gesellschaftlich bedingt, dadurch historisch gesehen flexibel und meistens nicht durch die Notwendigkeiten z.B. der Bildungsprozesse oder genuinen Besonderheiten der Teilnehmer\*innen dieser Prozesse, sondern lediglich durch Machtzuschreibungen oder Machterhaltungsbestrebungen (z.B. im Sinne des Sexismus/Patriarchat) erklärbar. Hier sind globale Verbreitung der genderspezifischen Bildungsungleichheiten (vgl. Evans/Akmal/Jakiela 2020), andauernde Aushandlungen der Exklusionen von nicht-männlichen Lernenden in den MINT-Fächern (vgl. Kampshoff/Wiepcke 2020) oder nicht zuletzt die leaky pipeline der wissenschaftlichen Karriere (s. z.B. Genderreport zu Geschlechter(un)Gerechtigkeit an den Hochschulen in NRW, vgl. Kortendiek et al. 2019) sehr gute Beispiele. Sicher ist nun, dass die Ressourcenzugänge über die Differenz bzw. Differenzwahrnehmung stattfinden und reproduziert werden.

Interessant ist hier, dass Othering- und Normierungsprozesse auf den unterschiedlichen Ebenen zu greifen scheinen und auch auf unterschiedlichen Ebenen zugleich essentiell und exkludierend wirken (können). So ist jede Gruppe darauf angewiesen, eigene Grenzen zu beschreiben, um sich als Gruppe definieren zu können (ob wir eine Genderzugehörigkeit, Status als Elternteil, eine nationalstaatliche oder religiöse Zugehörigkeit, Wertegemeinschaften, wie z.B. Pazifist\*innen oder Veganer\*innen usw. meinen). Ferner bemühen sich auch große bzw. machtvolle Gruppen, die die Mehrheit in einer Gesellschaft darstellen, ebenfalls um eine Grenzziehung und Gruppenzugehörigkeiten, denken wir an migrationsbasiertes Othering (vgl. Broden/Mecheril 2007, d.h. auch gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit vgl. Heitmeyer 2005), aber auch Grenzziehungen über die Norm/Abweichungslogik, wie z.B. Gruppen der nicht christlichen Lernenden im (christlichen) Religionsunterricht (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2020) oder Lernende, die Anspruch auf Förderunterricht haben. Solche Grenzziehungen beziehen sich nicht nur (und manchmal garnicht) auf die Identitäten/Zugehörigkeiten als Eigenzuschreibungen derer, die als Minderheiten gerahmt sind, sondern haben oft eine exkludierende Wirkung.

Also, zum Problem wird somit Othering (für die Lebensrealität derer, die als das Andere gerahmt werden) dadurch, dass die Rahmung der Differenz an Macht gekoppelt wird; die Macht zu entscheiden, wer als das Andere, die Abweichung von der Norm, definiert wird und wann dieses Andere einen limitierten Zugang zu Ressourcen bekommt (vgl. Diewald/Faist 2011). Schematisch kann man solche machtbezogenen Differenzziehungen z.B. in Form von Differenzlinien beschreiben (vgl. Krüger-Potratz/Lutz 2002; Wenning 2001), die die gesellschaft-

lich relevanten Differenzen direkt mit den machtvollen Positionen verknüpfen, d.h. direkt auf die Ressourcenverteilungen entlang der Differenzen hinweisen. Natürlich wird solch ein binär verstandenes Differenzkonzept oft für seine Statik, Binarität und die Unmöglichkeit einer intersektionalen Sichtweise kritisiert (vgl. Baader 2013). Für die Sichtbarkeit der Macht/Ressourcenzugänge und die Mehrheit/Minderheit-Beziehungen in Bezug auf die Differenz, ist das Konzept der Differenzlinien dennoch sehr anschaulich.

Sicherlich „ziehen“ sich die Differenzlinien durch alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens. Die Ressourcenzugänge werden im Gesundheitswesen (vgl. z.B. Studie LSBTIQ\* inklusiv NRW de Groot et al 2020; Kasproski et al. 2021), im Arbeitsmarkt (vgl. z.B. Kortendiek et al. 2019), in der demokratischen Beteiligung (vgl. z.B. Kivisto/Faist 2010 oder Studer 2015) entlang der Differenzlinien geregelt, und münden nicht selten in (räumlichen, physischen, symbolischen) Segregationsprozessen, die bis hin zu Radikalisierung und Zerstörung von gesellschaftlichen Zusammenhalt führen können. Der Bildungsbereich ist hier nicht nur keine Ausnahme, sondern vielmehr ein Feld, welches genuin heterogen ist, mit Differenz zu tun hat, Differenz diskursiv rahmen muss und trotz der Differenz – oder mit der Differenz – handlungsfähig sein muss und von der gesellschaftsimmanenten Machtverteilungen beeinflusst wird.

Bevor wir jedoch die Spezifika der Ambivalenz der Differenznarrative für die Bildung beschreiben können, muss hier noch auf die Konzipierung der Norm/Normierungen aus soziologischer Sicht eingegangen werden.

## Normen und Normierungen: Essentialität und Exklusion

*Othering*prozesse und Gruppenzugehörigkeiten arbeiten mit dem Konzept der Differenz; handlungspraktisch bedeutet das, dass sie Normen und die Abweichungen von diesen Normen definieren (ob die Nicht-EU-Bürgerschaft als eine Abweichung, die einer besonderen Regulierung auf dem Arbeitsmarkt bedarf, die Trans\*-Identität als eine Abweichung, die für Berufsausübung (vgl. Molitor/Zimenkova 2019) oder Gesundheitsfürsorge eine Hürde darstellt; eine diagnostizierte Lernschwäche, die ebenfalls mit dem Normkonzept arbeitet gemeint sein mögen).

Normierungen und Normen sind somit jeder menschlichen Gesellschaft eigen – so entscheidet die Gesellschaft über Zugehörigkeiten und Abweichungen und über die eigenen Grenzen. Diese können zunächst neutral betrachtet werden, Normierungen begleiten uns als physische, soziale und politische Wesen unser Leben lang (vgl. Schröter/Zimenkova 2019). Normierungen können zweifelsohne vorteilhaft sein für die Entwicklung eines Menschen, für die Sicherung des

Zusammenlebens in einer Gesellschaft und für die Menschenrechte (wenn z.B. früh gesehen werden kann, dass ein Kind unterernährt ist, wenn Erkrankungen frühzeitig erkannt werden, wenn gesehen wird, dass in einem Bildungssystem die Chancen nicht gleich verteilt werden, wenn ein auf Recht basiertes demokratisch gesichertes Strafverfolgungssystem die Sicherheit in einer Gesellschaft gewährleistet). Gleichzeitig können die Normierungen zu gravierenden Exklusionen in einer Gesellschaft und ihren Bildungssystemen führen (z.B. die Entwicklung der Menschenrechte im Bereich Behinderung, vgl. z.B. Nussbaum 2014 und Bildung, aber auch all die Bildungssysteme der Welt, die aufgrund von religiöser Zugehörigkeit Priorisierungen schaffen, vgl. z.B. Judge 2014).

Soziologisch gesehen wollen wir Normen hier als integrative Elemente der sozialen Systeme betrachten (vgl. Parsons 1949, interpretiert von Gross/Hyde 2017: 364), die letzten Endes die Vorhersagbarkeit des sozialen Lebens garantieren, für Sanktionierung der Abweichungen sorgen und auch zum Regulieren der sozialen Prozesse, im besten Falle zur Herstellung der Gleichberechtigung und z.B. zur Sicherung der Menschenrechte benutzt werden (können). Somit stellen Normen und Normierungen für die Gesellschaften (und ihre Bildungssysteme) essentielle Grundlagen des Handelns und gleichzeitig Phänomene mit einem großen Ausschlusspotential dar. Teilweise ist der Übergang zwischen essentieller Normierung und Normierung als Versperrung eines Ressourcenzuganges relativ flexibel. Es wird z.B. normiert, ab welchem Alter Menschen Entscheidungen in der repräsentativen Demokratie mittragen dürfen, bzw. wie lange sie es nicht dürfen, ohne Rücksicht auf die Tatsache, dass diejenigen, die aufgrund ihres Alters von diesen Entscheidungen ausgeschlossen werden, die Folgen dieser Entscheidungen tragen werden und ggf. durchaus eigene Konzepte der wünschenswerten Zukunft entwickelt haben, s. z.B. die Fridays for Future Bewegung (vgl. Sommer et al 2019). Ein anderes Beispiel wäre, dass normiert wird, in welchem Alter Lernende welche Kompetenzen erlangen können (sollen). Hier kann ein flexibles, schüler\*innen-fokussiertes Bildungssystem auf mögliche „Normabweichungen“ individuell reagieren und so die Bildungschancengerechtigkeit in einer Gesellschaft erhöhen, gleichzeitig können Normierungen, die nicht intersektional flexibel reflektiert werden, zu dramatischen Ungleichheiten im Bildungserfolg führen, wie es in Deutschland mit Kindern (nicht nur) der ersten Arbeitermigrant\*innengeneration der Fall war (vgl. Diefenbach 2007; Hummrich 2009).

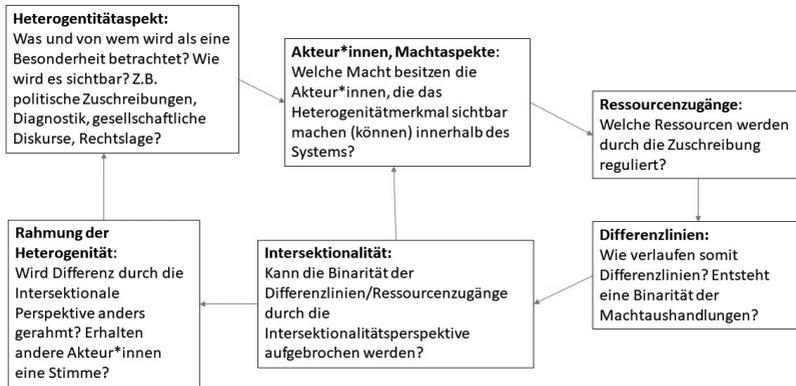
## Normierungen im Bildungsbereich

Die Notwendigkeit zum Normieren entsteht aus der gesellschaftlichen Differenzierung. Gesellschaften und ihre Bildungssysteme müssen mit heterogenen Kli-

ent\*innen umgehen. Die Menschen haben unterschiedliche Begabungen, Interessen, Persönlichkeitsstrukturen, Hautfarben, Migrationsgeschichten, religiöse Zugehörigkeiten, familiäre Bildungshintergründe, Gender, Lebenserfahrungen. Nicht alle diese (und viele mehr) Differenzlinien bzw. Merkmale (vgl. Krüger-Potratz/Lutz 2002) sind für Bildungssysteme relevant und alle sind intersektional (vgl. Crenshaw 1989; Anthias 1998) zu denken. Manche sind aber, wie seit Jahren in der Forschung bekannt, essentiell für Bildungschancen, fürs Navigieren in einem Bildungssystem, auch wenn diese nicht mit individuellen Leistungen der Lernenden in Verbindung stehen (z.B. Migration oder Zugehörigkeit zu bestimmten sozio-ökonomischen Gruppen oder auch Bildungshintergrund der Eltern, vgl. z.B. Becker 2009; Stocké 2008). Wichtig ist für diesen Beitrag die intersektionale Perspektive, weil sie auf die erweiterten Möglichkeiten der Exklusionen/Ressourcenzugänge und flexibles Entstehen neuer Exklusions- oder Inklusionspotentiale durch die Zusammensetzung unterschiedlicher Differenzmerkmale, sowie auf den nicht-additiven Charakter und die Nicht-Linearität der differenzbasierten Exklusionen hinweist.

Differenz an sich – oder Heterogenität an sich – führt, wie oben bereits erwähnt, nicht automatisch zu Normierungen und Exklusionen oder Ressourcenverteilungen. Um überhaupt ressourcenrelevant zu werden, muss die Differenz als solche erstmals diskursiv gerahmt werden (ob im Sinne des öffentlichen Diskurses, des Medialen, des Rechtlichen, des Bildungsdiskurses). Diese diskursive Rahmung führt mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit zu einer Normierung (die Differenz wird immer als Differenz zu etwas gerahmt: zu den christlichen Schüler\*innen, zu den Menschen ohne Migrationsgeschichte, zu den Menschen ohne Behinderung, zu den cis- oder heterosexuellen Personen). Die Möglichkeit, Differenznarrative und ihre exkludierende oder auch inkludierende, unterstützende, oder auch oft ambivalente (vgl. z.B. Osipov/Drucks/Bauer 2011) Wirkung zu beschreiben erfordert also nicht nur die Rekonstruktion der Differenzthematizierungen (oder Erzählungen, Narrative), sondern auch der Akteur\*innen hinter diesen Erzählungen, ihre Interessen, ihre Macht- oder Entmachtungspositionen und -potentiale.

Will frau also Differenzen und ihre Narrative im Bildungsbereich betrachten, müsste frau auf die Heterogenitäten, gerahmten Differenzen und Machtzuweisungen, sowie Ressourcenverteilungen schauen. Um die Ungleichheiten bezüglich der Differenz begreifen zu können, könnte somit grundsätzlich zu jedem (bildungsrelevanten) Differenzbereich ein folgendes Frageschema angewendet werden:



**Abb. 1:** Graphische Darstellung: Der Kreis der Macht- und Akteur\*innenbezogene Differenzaushandlungen

Um einige Beispiele der Aushandlungen zu nennen: Wird Migrationsgeschichte als ein Heterogenitätsaspekt gerahmt, so kann man sich fragen, ob es sich um (fremdenfeindliche) Diskurse handelt, um die rechtliche Rahmung als Bildungsinländer\*innen oder um einen Diskurs der Anpassung einer Gesellschaft an das Selbstbild als Migrationsgesellschaft (z.B. verbunden mit den Fragen des muttersprachlichen Unterrichts oder Diversifizierung der Religionsfächer in Schulcurricula). Je nach der Form der Sichtbarkeit/Thematisierung des Heterogenitätsmerkmals stehen unterschiedliche Akteur\*innen und Logiken der In/Exklusion (NGOs, Schulministerien, etc.) mit unterschiedlichen Zielsetzungen dahinter. Je nach zuständigen Akteur\*innen werden unterschiedliche Ressourcenzugänge reguliert, z.B. Deutschunterricht für die erste Generation der (Kinder) von Arbeitsmigrant\*innen, welcher letzten Endes den Zugang zu weiterführenden Schulen bzw. zum Studium regelt. Aus den Logiken der Machtaushandlungen und Ressourcen entsteht somit eine binäre, für einen Teil der Lernenden unüberwindbare Differenzlinie (vgl. Krüger-Potratz/Lutz 2002; Wenning 2001) z.B. zwischen der migrierten/nicht migrierten Bevölkerung oder, je nach Landeskontext, zwischen nationalstaatlichen Bürger\*innen und welchen mit anderen Staatsangehörigkeiten. Die Differenzlinien, wie binär und stabil diese – auch statistisch, was die Ressourcenzugänge angeht (vgl. z.B. Solga 2008; Blossfeld/Blossfeld/Blossfeld 2019) – erscheinen mögen, können durch eine intersektionale Betrachtung eine Machtverschiebung erlangen. Das passiert, wenn z.B. die „Misserfolge“ der Arbeitermigrant\*innenkinder nicht als individuelles, sondern als ein strukturelles Problem gesehen werden (vgl. Diefenbach 2007; Dollmann 2016; Dravenau/Groh-Samberg 2005) und wenn die Logik der Teilhabe am Bildungssystem diese strukturelle Betrachtungsweise erst ermöglicht – bzw. wenn durch diese struktu-

relle Sicht die Logik der Teilhabe erst entsteht. Somit werden neue Rahmungen der Heterogenität sichtbar und andere Stimmen hörbar/erforderlich, um mit der Heterogenität umzugehen. Dasselbe kann auch gut am Beispiel der Dis/Ability oder des Gender – nicht nur für Bildungsbereiche – durchdekliniert werden.

Wichtig bei der hier vorgeschlagenen akteur\*innen- und logikenzentrierten Betrachtung von Differenzierungen und Normierungen ist, dass nicht die Normierungen an sich kritisiert werden. Ferner können bzw. sollen die Differenzen in ihrer pragmatischen Funktionalität ausgehend von unterschiedlichen Zielsetzungen betrachtet werden. Gesellschaftssysteme – seien es politische Einheiten (Nationalstaaten) oder Bildungssysteme – brauchen Normen und Normierungen zum Funktionieren, gleichzeitig sind Normen sozial geprägt, veränderbar und mit Macht in der Gesellschaft verbunden. Normierungen können zur Ermöglichung der Teilhabe beitragen (wenn z.B. bewusst mit Normabweichungen gearbeitet wird, damit z.B. weiblich konnotierte Schüler\*innen dasselbe Niveau in Mint-Fächern erreichen wie männlich konnotierte Schüler\*innen oder wenn mithilfe der Gesetzgebung versucht wird, Menschen mit Behinderung entsprechend ihrer Qualifikation gleiche Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu garantieren). Normierungen können gleichzeitig auch gut zur Reproduktion von hegemonialen Machtdiskursen und Exklusionen genutzt werden (vgl. Schröter/Zimenkova 2019).

Bildungs- und mitunter Schulsysteme sind nicht nur auf Normierungen angewiesen, sie (re)produzieren Normen und Normierungen um fortzubestehen; in einem kapitalistischen leistungsorientierten System sind Normierungen essentiell, um das Bestehen des Systems – auch mithilfe der Bildung – zu sichern (vgl. z.B. Plangger/Schönwiese 2013). Grundsätzlich gilt, dass alle Normierungen, auch diejenigen, die im Sinne der Gleichstellung und Menschenrechte vollzogen werden (Eheöffnung für nicht-heterosexuelle Paare, neues Personenstandgesetz, Inklusionskonzepte für die Schule) immer:

- Mit Machtverteilung in der Gesellschaft verbunden sind (es gibt immer eine – formelle oder auch informelle – Instanz, die Normen setzt und verändert, und für die Einhaltung der Normen – ebenfalls formell/informell, im Sinne der Gesetzverfolgung oder des informellen Drucks/Sanktionierung zuständig ist; diese hat die Definitionsmacht, die sich auf das Leben derer, die der Norm nicht entsprechen, auf essentielle Weise auswirken kann);
- Auf dem Konzept der Mehrheit und Minderheit basieren (eine wie auch immer geartete Mehrheit in der Gesellschaft entscheidet darüber, ob sie weiterhin als „Norm“ gelten soll, oder ob die Normalvorstellungen und damit verbundenen Rechte auf die „Minderheit“ ausgeweitet werden; dies kann sehr gut am Beispiel der schulischen Diskriminierungserfahrungen von LGBTTIQ-Schüler\*innen demonstriert werden (vgl. Klocke 2012), aber auch auf der Ebene der leistungsspezifischen Normsetzung z.B. bei der Schulempfehlung oder auf der Ebene der

Zulässigkeit von Sichtbarkeit der religiösen Identität, bei den s.g. Kopftuch-Debatten (vgl. Fereidooni 2017);

- Das Selbstverständnis einer Gesellschaft im Sinne der eigenen Entwicklungsaufgaben spiegeln (ganz dramatisch kann es am Beispiel der Schüler\*innen mit Behinderung in unterschiedlichen politischen Systemen gesehen werden, vom Konzept des Ausschlusses aller Behinderungsformen aus der Öffentlichkeit, wie in der UdSSR (vgl. Phillips 2009), bis zum Konzept der Inklusion);
- Letzten Endes gleichzeitig fest und flexibel sind (s. die Öffnung der Bildungssysteme für nicht-muttersprachliche Schüler\*innen, sofern der politische Wille die Gesellschaften als Migrationsgesellschaften begreift);
- Als Machtaushandlungen meistens zudem auf binären Unterscheidungen basieren, die mit Otheringprozessen einhergehen (die meistens – auch wenn nicht immer sichtbar – intersektional zu denken sind).

Normierungen und Normen sind also für die Bildung systemimmanent und immer mit Macht(ausübungen) verbunden. Woher/Wie/Wozu entstehen also Differenznarrative und in welchem Verhältnis stehen sie zu den Normierungen?

## Empowerment und Differenznarrative

Warum wir in diesem Kapitel nicht nur von Differenz, sondern von Differenznarrativen sprechen? Sieht man zusammen mit Gardinger et al. Narrative als „grundlegenden Modus des Wissens und der Wissensvermittlung“ (Meuter 2009, 246ff, zitiert nach Gadinger/Jarzebski/Yildiz 2014, 24), so sind Narrative mehr als Erzählungen und Sprechakte. Narrative werden von Gesellschaften und ihren Subsystemen als Wissensorganisation und Wissensvermittlung benutzt, als Grundlage der Konstruktion sozialer Realitäten. Wenn Narrative als „immer Prozess und Gegenstand, Inhalt und Form zugleich“ (Gadinger/Jarzebski/Yildiz 2014, 24) gedacht werden, dann eignet sich der Begriff der Differenznarrative perfekt, um diese als Erzählung, als Macht der Erzählung und lebenspraktische Auswirkungen des Erzählten zusammenzudenken.

In diesem Kontext wollen wir Narrative der Differenz fokussiert als diskursive Rahmung der Normierungen (in Bildungssystemen) beschreiben. Als eine diskursive Rahmung können Differenznarrative mehrere Komponenten beinhalten, die stets auf die Logiken und Interessen der handelnden Akteur\*innen runtergebrochen werden können:

- Eine historische Erzählung der Sichtbarwerdung der Differenz (klassische Konzipierung des Narrativbegriffes), ein Beispiel hier wäre die Erzählung zum Thema Kinderrechte, Rechte der Menschen mit Behinderung, Entwicklung der Sonderpädagogik und auch die Fokussierung auf die Lernenden;

- Rahmung des Inklusionspotentials und somit Legitimierung der Differenzierung als eines Inklusionsschrittes (z.B. Erklärung, dass die Feststellung der Lese-Schreibschwäche als Differenzierungsschritt notwendig sei, um die Schüler\*innen bestens zu unterstützen und schließlich zu einer Integration in das Bildungssystem zu verhelfen);
- Rahmung des Exklusionspotentials durch die Differenzierung (z.B. Begründung der Sonderbeschulung für Menschen mit Behinderung);
- Legitimierung der existierenden (exkludierenden) Normierungsverhältnisse z.B. durch das existierende Rechtssystem/Konzepte der Rechte (hier reichen die Beispiele vom Nicht-Zurverfügungstellen der Sprachkurse für Kinder der Arbeitsmigrant\*innen und somit Inkaufnahme ihres Leistungsveragens bis zum Verbot der muslimischen Kopfbedeckung von Frauen mit der Begründung des Unterdrückungsdiskurses, welches erneut die Definitionsmacht in die Hände der nicht-muslimischen Mehrheit legt, vgl. Fereidooni 2011).

Die vorgeschlagene Rahmung der Differenznarrative erlaubt es, auf die Strukturen der Macht zu schauen und auch – hoffentlich – Narrative derjeniger zu sehen, die von den Othering- und Exklusionprozessen betroffen sind. Das Hörbarmachen dieser Stimmen, das Sichtbarmachen der Differenznarrative ist zugleich essentiell und voraussetzungsreich.

Der Blick auf die Macht der Normierung erfordert, nicht zuletzt für den Bildungsbereich, eine intersektionale Betrachtung. So kann eine Differenz(linie), z.B. Religion, Ressourcenzugänge regeln, diese Regelung kann aber erst intersektional betrachtet sichtbar werden. So kann *Migrationshintergrund* automatisch mit einer religiösen Zugehörigkeit verbunden werden, bzw. auch automatische Privilegierungen in einem Bildungssystem stattfinden und Ressourcenzugänge geregelt werden, die weder mit Lernenden noch mit faktischem Glauben der Lernenden zu tun haben mögen.

Wie praktisch auch die binären Betrachtungen der Differenzlinien sein mögen, wichtig ist, durch die Betrachtung der Akteur\*innen und Logiken der Differenznarrative, dass die Stimmen der Anderen hörbar werden und somit auch die vermeintliche Binarität der Machtausübungen entlang der Differenzlinien aus intersektionaler Perspektive hinterfragt werden kann. Dadurch können Exklusionspotentiale der Normierungen aufgedeckt werden, die vermeintlich essentiell für das Fortbestehen der Systeme sind. Ein sehr interessantes Beispiel für solch eine Aufdeckung wäre z.B. die Sichtbarkeit der Überrepräsentation von Migrant\*innen in der Sonderpädagogik, wie am Beispiel einer Grounded Theory Studie von Subasi Singh (2020) für Österreich gezeigt worden ist.

Um bei diesem Beispiel zu bleiben: Es bedarf partizipativer Forschungsmethoden um die intersektionalen Aspekte der Exklusion in Verbindung mit Differenz aufzudecken. Dies gelingt nur durch die Ermöglichung der Sprache (vgl. Spivak 1988). Zentral für die Auseinandersetzungen mit den Differenznarrativen

(in der Bildung) ist, dass, unabhängig dessen, ob sie zu Normierungen führen, die im Sinne (der Lernenden) benutzt werden, um die Teilhabe zu erhöhen, die eigenen Narrative der Differenz seitens der anderen, den *Normierten* weiterhin hörbar bleiben. Nur so kann die intersektionale, lebenspraktische Bedeutung der Normierungen für alle Normierten sichtbar werden. Nicht zuletzt auch weil die Veränderungen der Normierungen in den meisten Gesellschaften flexibel sind. Es darf zudem nicht davon ausgegangen werden, dass die normierende Mehrheit sich an den Grundsätzen der Menschenrechte oder der Teilhabe orientiert. Hinzu gibt es viele verstörende Entwicklungen im Bereich der Frauen- oder LGBT-TIQ-Rechte allein schon in der Europäischen Union (s. Bertelsmann Transformation Index 2018). Eine der Differenzwirkungen gegenüber sensible Bildung muss also stets alle Differenznarrative in ihrer Pluralität beachten.

### **Conclusio: Stimme geben ohne Machthierarchien der Differenzzuschreibungen zu reproduzieren?**

Am Anfang dieses Kapitels wurde die Frage aufgeworfen, wie die Ambivalenz der Differenznarrative in ihrer Normativität in Bildungskontexten intersektional sichtbar gemacht werden kann und was diese Ambivalenz für die Lebenspraxis der Lernenden bedeutet.

Die Differenzierungen und die dazugehörigen Normierungen sind, wie hier gezeigt wurde, essentiell für das Fortbestehen der Bildungssysteme; bergen zugleich systemimmanent aber Exklusionspotential, weil sie stets mit Ressourcenzugängen und Machtausübungen verbunden sind. Nicht nur von vornherein diskriminierende Normierungskonzepte können zu Exklusionen des als Anders gerahmten führen. Was für das Wohl der Minderheiten gemacht werden mag, kann sie gleichzeitig markieren und durch diese Markierung vor allem intersektional betrachtet – exkludieren.

Die Erzählungen der Differenz sind stets mit den erzählenden Akteur\*innen verbunden und mit ihren Macht- und Ressourcenzugängen. Das vorgeschlagene Analyseschema für die Differenznarrative soll es erlauben, Differenznarrative in ihrer Komplexität hörbar und sichtbar zu machen. Es weist darauf hin, dass die Überwindung der binär gedachten Differenzen ohne intersektionale Perspektive nicht im Sinne der Exkludierten sein kann. Differenznarrative als Prozesse sind und bleiben für Bildungsorganisation solange essentiell, wie es Othring gibt. Solange die Diversität der Differenznarrative und ihre Narrator\*innen sichtbar sind, können auch die Potentiale der Differenznarrative im Sinne der Sicherung der Teilhabe bestens genutzt werden.

## Literaturverzeichnis

- Abrams, D. & Hogg, M. (1990): *Social Identity Theory. Constructive and Critical Advances*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Amesberger, H. & Halbmayr, B. (2008): *Das Privileg der Unsichtbarkeit: Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur*. Wien: new academic press.
- Anthias, F. (1998): Rethinking social divisions: some notes towards a theoretical Framework. In: *The Sociological Review*, 46 (3), 505-535.
- Baader, M. (2013): Diversity Education in den Erziehungswissenschaften. In: K. Hauenschild; S. Robak & I. Sievers (Hg.): *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiel*. Frankfurt: Brandes & Apsel Verlag, 38-59.
- Becker, R. (2009): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: R. Becker (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, 85-129.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2018): *Transformation Index BTI 2018: Governance in International Comparison*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Blossfeld, H.-P.; Blossfeld, G.J. & Blossfeld, P.N. (2019): Soziale Ungleichheiten und Bildungsentcheidungen im Lebenslauf. Die Perspektive der Bildungssoziologie. In: *Journal for educational research online*, 11 (1), 16-30. Online unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16785/pdf/JERO\\_2019\\_1\\_Blossfeld\\_et\\_al\\_Soziale\\_Ungleichheiten.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16785/pdf/JERO_2019_1_Blossfeld_et_al_Soziale_Ungleichheiten.pdf).
- Bourdieu, P. (1984): *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard university press.
- Brandt, K.; Durczak, M.; Tiefenthal, G. & Zimenkova, T. (2020): Deliberative Räume als Gegenentwurf zu rechten Räumen – Das Projekt ZuNaMi. In: L. Berg & J. Üblacker (Hg.): *Rechtes Denken, Rechte Räume? Demokratiefeindliche Entwicklungen und ihre räumlichen Kontexte*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 223–243.
- Broden, A. & Mecheril, P. (Hg.) (2007): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: IDA-NRW.
- Broden, A. & Mecheril, P. (Hg.) (2010): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: *University of Chicago Legal Forum*, 1989 (2), 139–167.
- Diefenbach, H. (2007): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem, Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Diewald, M. & Faist, T. (2011): *From Heterogeneities to Inequalities: Looking at Social Mechanisms as an Explanatory Approach to the Generation of Social Inequalities*. Bielefeld: SFB 882 Working Paper Series No. 1.
- Dollmann, J. (2016): Unwillig oder benachteiligt? Migranten im deutschen Bildungssystem. In: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS, 235-259.
- Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2005): *Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung*. In: P. A. Berger & H. Kahlert (Hg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim: Beltz Juventa, 103–129.
- Ehrenberg, K. & Lindmeier, B. (2020): Differenzpraktiken und Otheringprozesse in inklusiven Unterrichtsettings mit Schulasistenz. In: L. Halyna & M. Schulz, M. (Hg.): *Ethnographie und Diversität – Wissensproduktion an den Grenzen in die Grenzen der Wissensproduktion*. Wiesbaden: Springer VS, 139-158.

- Evans, D. K.; Akmal, M. & Jakiela, P. (2020): Gender Gaps in Education: The long view (No. 523). Online unter: <https://www.cgdev.org/sites/default/files/gender-gaps-education-long-view-revised-march-2020.pdf>.
- Fereidooni, K. (2011): Schule – Migration – Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, K. (2017): „Ich will nicht mit Ihnen zusammenarbeiten, weil das Kopftuch ein Zeichen der Unterdrückung der Frau ist!“ Antimuslimischer Rassismus im LehrerInnenzimmer. In: Politisches Lernen ,17 (3-4), 40-47.
- Gadinger, F.; Jarzebski, S. & Yildiz, T. (2014): Politische Narrative. Konturen einer politikwissenschaftlichen Erzähltheorie. In: F. Gadinger; S. Jarzebski & T. Yildiz (Hg.): Politische Narrative. Konzepte – Analysen – Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS, 3-38.
- de Groot, M.; Martens, D.; Mohr, S.; Struck, P. & Vogt, F. (2020): LSBTIQ\* inklusiv NRW-Lebenswirklichkeiten und Problemlagen von LSBTIQ\* mit unterschiedlichen Formen der Behinderung, chronischen Erkrankungen, psychischen und sonstigen Beeinträchtigungen.
- Gross, N. & Hyde, Z. (2017): Norms and mental imaginary. In: C. E. Benecry; M. Krause & I. Ariail (Hg.): Social Theory Now. Chicago: University of Chicago Press, 361-393.
- Heitmeyer, W. (2005): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus 2002, 2003 und 2004. In: W. Heitmeyer (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 3, 13-38.
- Herbert, U. (2001): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland: Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. München: C.H. Beck.
- Hummrich, M. (2009): Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Judge, P. S. (2014): Mapping social exclusion in India: Caste, religion and borderlands. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kampshoff, M. & Wiepcke C. (2020): Gender und MINT-Didaktik. In: M. Kmapshoff & C. Wiepcke (Hrsg.): Vielfalt in Schule und Unterricht: Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität. Stuttgart: Kohlhammer, 64-73.
- Kasprowski et al. (2021): Geringere Chancen auf ein gesundes Leben für LGBTQI\*-Menschen. Berlin: DIW Wochenbericht 6/2021.
- Kivisto, P. & Faist, T. (2010): Beyond a Border: The causes and consequences of contemporary immigration. Los Angeles: Pine Forge Press.
- Klocke, U. (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Kortendiek, B. et al. (2019): Gender-Report 2019: Geschlechter(un)gerechtigkeit an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Online unter: [http://www.genderreport-hochschulen.nrw.de/fileadmin/media/media-genderreport/download/Gender-Report\\_2019/genderreport\\_2019\\_langfassung\\_f\\_web.pdf](http://www.genderreport-hochschulen.nrw.de/fileadmin/media/media-genderreport/download/Gender-Report_2019/genderreport_2019_langfassung_f_web.pdf).
- Krüger-Potratz, M. & Lutz, H. (2002): Sitting at a Crossroads. Rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. In: Tertium comparationis, 8 (2), 81-92.
- Lutz, H. (2001): Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: H. Lutz & N. Wenning (Hg): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich Verlag, 215-230.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, P. & Olalde, O. T. (2020): Religion als Differenzoption. Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer. In: B. Gümme; T. Schlag & N. Ricken (Hg.): Heterogenität. Eine Heraus-

- forderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 109-124.
- Molitor, V. & Zimenkova, T. (2019): Loyalität, Overperforming und aufgezwungene Expertise: LSBTQ\* – Identitäten und Arbeitsalltag in der Polizei. In: M. Seeliger & J. Gruhlich, J. (Hg.): Arbeitsgesellschaft im Wandel Intersektionalität, Arbeit und Organisation. Weinheim: Beltz Juventa, 114-129.
- Nussbaum, M. C. (2014): Die Grenzen der Gerechtigkeit: Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Osipov, I., Drucks, S. & Bauer, U. (2011): Sozialprofile jugendlicher funktionaler Analphabet/innen. Ergebnisse des HABIL-Projektes. In: Bildungsforschung, 8 (2), 87-114. Online unter: [https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/131/pdf\\_1](https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/131/pdf_1).
- Parsons, T. (1949): The structure of social action. New York: Free press.
- Phillips, S. D. (2009): "There are no invalids in the USSR!" A missing Soviet chapter in the new disability history." In: Disability studies quarterly, 29 (3). Online unter: <https://dsq-sds.org/article/view/936/1111>.
- Planger S. & Schönwiese V. (2013): Bildungsgerechtigkeit zwischen Umverteilung, Anerkennung und Inklusion. In: M. Dederich; H. Greving; C. Mürner & P. Rödler (Hg.): Behinderung und Gerechtigkeit. Gießen: Psychosozial-Verlag, 55-76.
- Riegel, C. (2016): Bildung-Intersektionalität-Othering: pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Schröter, A. & Zimenkova, T. (2019): Norm und Normalität. Reflexion der eigenen Positionen von angehenden Lehrkräften innerhalb des Machtfeldes Schule und Schaffung nicht-normativer Räume in der Lehre. In: Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ), 2 (3), 47–62.
- Solga, H. (2008): Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht. Berlin: WZ Brief Bildung, No. 01. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2008112405>
- Sommer, M., Rucht, D., Haunss, S. & Zajak, S. (2019): Fridays for Future – Profil, Entstehung und Perspektiven einer Protestbewegung. Berlin: ipb working papers.
- Spivak, G. C. (1988): Can the Subaltern Speak? In: C. Nelson & L. Grossberg (Hg.): Marxism and the Interpretation of Culture. Urbana und Chicago: University of Illinois Press, 267–310.
- Stocké, V. (2008): Herkunftsstatus und Sekundarschulwahl: die relative Bedeutung primärer und sekundärer Effekte. In: K.-S. Rehberg (Hg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 5522-5533.
- Studer, B. (2015): Das Frauenstimm- und Wahlrecht in der Schweiz 1848–1971. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, 26 (2), 14–40.
- Subasi Singh, S. (2020): Overrepresentation of immigrants in special education. A grounded theory study on the case of Austria. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tajfel, H. & Turner J. C. (1986): The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour. In: S. Worchel & W. G. Austin (Hg.): Psychology of Intergroup Relations, Chicago: Nelson-Hall, 7-24.
- Turner, J. C. & Hogg, M. (1987): Rediscovering the Social Group: a Selfcategorization Theory. Oxford: Blackwell.
- Wenning, N. (2001): Differenz durch Normalisierung. In: H. Lutz & N. Wenning, N. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich Verlag, 275-296.
- Wojciechowicz, A. A. (2018): Er kämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Zimenkova, T. (2014): Minority learners – excluded from the narrative of "celebrating diversity"? In: Citizenship Teaching and Learning, 9 (2), 201-222.