

Winkler, Kathrin

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

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. 286-299



Quellenangabe/ Reference:

Winkler, Kathrin: Doing Difference in post-migrantischen Gesellschaften. Pädagogische Praktiken der Unterscheidung anhand von DisAbility, Kultur und Religion - 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. 286-299 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-245374 - DOI: 10.25656/01:24537

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-245374>

<https://doi.org/10.25656/01:24537>

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-License: <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
Internet: 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.

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

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 Sammelband9

I Grundlegende Theoretisierungen22

Eine Anfrage an Differenznarrative22

Susanne Gerner

Verschränkte Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügen –
interdisziplinäre Annäherungen an eine inklusionsorientierte Pädagogik
und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft23

Tatjana Zimenkova und Verena Molitor

Die Aushandlungen von Differenznarrativen: zwischen Essentialität und
Exklusionspotential42

Paul Mecheril und Radhika Natarajan

Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen56

DisAbility und die Konstruktion von Behinderung 65

Carla Wesselmann

Konstruktionen von (Nicht-)Behinderung66

Clemens Dannenbeck

Von der notwendigen Praxis der Kritik in den Disability Studies80

Zur Intersektion von Migration und DisAbility92

Robel Afeworki Abay

Rassismus und Ableism: Same, Same but Different?
Intersektionale Perspektive und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit
in der Dominanzgesellschaft93

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 Migration125

Perspektiven von Kindern und Jugendlichen 125

Wolfgang Dworschak und Anna Selmayr

Zur Intersektionalität von Behinderung und Migration. Eine soziobiographische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung126

Perspektiven von Familien und Gemeinden 138

Britta Konz und Anne Schröter

Vulnerabilität, „family resilience“ und religiös motivierte Deutungsmuster von Eltern behinderter Kinder139

Eva Okuna, Mark Krasnov, Anna Pendler, Dinah Kohan

„Kulam arewim se la se.“ Inklusion in jüdischen Gemeinden in Deutschland im Wandel der Zeit156

Mai-Anh Boger und Michelle Proyer

Perspektiven auf Buddhismus und Behinderung zwischen Reproduktion von Ableismus und subversiven Lesarten170

Perspektiven der Kinder und Eltern in Kontexten sozialer Arbeit 184

Jan Jochmaring

Migration als ‚inklusive Herausforderung‘ der Behindertenhilfe bei der Gestaltung von Freizeitangeboten185

Stella Rieger

Selbsthilfe als ‚Brücke zur Schule‘? – Selbsthilfestrukturen im Kontext von Migration und Behinderung und ihre Bedeutung für Partizipation in der Schule in der Migrationsgesellschaft199

Pawel Mehring, Cornelius Lätzsch und Negin Shah Hosseini

Geflüchtet, be*hindert, vulnerabel? Wie Soziale Arbeit von Betroffenen diskriminierender Verhältnisse lernen und Handlungsfähigkeit (unter)stützen kann212

III Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen in schulischen und medizinischen Handlungsfeldern226

Diversitätskompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern 226

Thomas Eppenstein

Pädagogische Kompetenzen im ‚Zwischen‘: Interkulturell, intersektionell, interreligiös, inklusiv227

Ulrike Witten

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive245

Christine Funk

Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern259

Athina Paraschou und Regina Soremski

Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung270

Analysen institutioneller Strukturen285

Kathrin Winkler

Doing Difference in post-migrantischen Gesellschaften – Pädagogische Praktiken der Unterscheidung anhand von DisAbility, Kultur und Religion286

Thorsten Knauth und Silke Reindl

Barrieren der Vielfalt. Schule und Religionsunterricht unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung300

Sophia Falkenstörfer

Inklusion braucht Demokratie – Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten314

Diversitätskompetenz in medizinisch-therapeutischen Handlungsfeldern 326

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

Informationen zu den Autor*innen337

Kathrin Winkler

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

Bildungskontexte als liminale Räume

„Ich habe zwei Heimaten! Meine erste Heimat ist der Irak, meine zweite Heimat ist Deutschland. Aber ich bin zuerst Irakerin, nicht Deutsche...“¹ „Auch wenn ich hier geboren bin und einen deutschen Pass habe, meine Heimat ist Tschetschenien!“² „Ich bin Türke und ich bin Muslim. Da gehöre ich hin! Hier in Deutschland gehöre ich irgendwie nicht dazu.“³ Anhand dieser Aussagen von Schüler*innen einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Sehen wird deutlich: Nicht nur empirisch, sondern auch narrativ ist Deutschland ein Einwanderungsland, das sich in einem Transformationsprozess befindet. In ihm werden Zugehörigkeiten, Identitäten, Partizipation und Chancengerechtigkeit postmigrantisch, also nachdem die Migration erfolgt und vom Aufnahmeland als unumgänglich anerkannt worden ist, neu ausgehandelt. Mit Hilfe des Begriffs der ‚post-migrantischen Gesellschaft‘ lassen sich gesellschaftliche Aushandlungsprozesse identifizieren, die in der Phase *nach* der Migration erfolgen. Dabei steht ‚post-migrantisch‘ nicht für das Ende eines Migrationsprozesses, sondern für eine analytische Perspektive, die sich mit Konflikten, Identitätsbildungsprozessen und sozialen und politischen Transformationen beschäftigt, nachdem die Migration bereits stattgefunden und nachdem eine Gesellschaft akzeptiert hat, ein Einwanderungsland zu sein (Foroutan 2016; Foroutan/Karakayali/Spielhaus 2018). In diesem andauernden Verständigungsprozess befinden sich insbesondere Bildungssysteme wie Kindertageseinrichtungen und Schulen. Weil die dadurch anstehenden Aufgaben im Kontext von Migration und Bildung enorm groß sind, stehen sie jeden Tag neu vor der Herausforderung, die Folgen von Migrationserfahrungen bei Kindern und Jugendlichen, wie (mehr-) sprachliche, soziale oder kulturell-religiöse Barrieren, aber auch traumatische Erlebnisse, einzuordnen und zu bewältigen. Im

1 Interview Förderschule mit dem Schwerpunkt Sehen, irakische Schülerin 9. Klasse

2 Interview Förderschule mit dem Schwerpunkt Sehen, tschetschenischer Schüler 7.Klasse

3 Interview Förderschule mit dem Schwerpunkt Sehen, türkischer Schüler 5.Klasse

Zusammenhang mit körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung verschärfen sich diese Anforderungen, so dass pädagogische Praktiken der Differenz bewusst oder unbewusst hilfreich erscheinen, um der Komplexität der Situation zu begegnen und diese durch schablonenhafte Zuschreibungen zu vereinfachen. Bildungsorte sind vor diesem vielschichtigen Hintergrund als *liminale Räume* zu begreifen, in denen eine beständige Auseinandersetzung mit den vielfältigen und komplexen Bedingungen von Migration, Kultur und Religion stattfindet. Als gesellschaftliche Orte des Übergangs zwischen dem ‚Was war‘ und dem ‚Was sein wird‘ stehen sie in einem kontinuierlichen Aushandeln und Aktualisieren oder Verändern sozialer Beziehungen und Machtverhältnisse. In diesem Dazwischen werden Übergänge und Neu-Definitionen von Identität markiert und soziale Differenzen hergestellt (Zobl/Huber 2016). Für Kinder und Jugendliche mit Migrationsbiografie wird erfahrbar, dass sie in einem mehrdeutigen Zustand sind und ihnen weder umfänglich die Ressourcen des Herkunftslandes noch die des Aufnahmelandes zur Verfügung stehen. In Anlehnung an Turners Begriff der ‚Liminalität‘ erscheint ihre Situation als eine Art Zwischenexistenz, die als ‚betwixt and between‘ bezeichnet werden kann (Turner 1964). In empirischen Studien zu jugendbezogener Migrationsforschung (DJI 2020; Jugert/Leszczynsky/Pink 2017; BMFSFJ 2016), aber auch in den hier vorgestellten Fallstudien, zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationsbiografie sich selbst und ihren Platz in der Welt häufig in einem Dazwischen beschreiben, auch unabhängig davon, ob sie körperlich beeinträchtigt sind oder nicht. Ihre nationalen, geografischen, aber auch kulturellen und religiösen Selbstverortungen verweisen auf die multiplen Konfliktlinien, die sich aus ihren eigenen oder den ihrer Familie gemachten Migrationserfahrungen ergeben. Sie entwerfen post-migrantische Identitäten, die sich mitunter als hybride Lebensmuster darstellen und sich in ‚verschobenen Zugehörigkeiten‘ ausdrücken können: als Pendler*innen zwischen den Welten, als überall daheim und nirgendwo angekommen, als nicht wirklich deutsch und nicht wirklich türkisch, iranisch oder rumänisch oder als Weltenbürger*innen (Reisenauer 2020; Strasser 2012). Aber auch ihre Pädagog*innen sind in einem ‚Dazwischen‘. Auch sie erleben, dass ihre bewährten (sonder-)pädagogischen und fachlichen Grundlogiken nicht selten durch die Migrationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen aufgebrochen werden. Die zumeist klar aufgeteilten Schulfächer und ihre Wissensgebiete kommen an ihre Grenzen, wenn Schüler*innen religiös oder kulturell konnotierte Überzeugungen aus ihrer Lebenswelt einbringen. So treffen religiöse Fragestellungen oder Wertmaßstäbe zunehmend auf einen pädagogischen Alltag, der außerhalb des Religionsunterrichts nur wenig mit Religion zu tun hat. Kulturell-religiöse Wertekonflikte brechen hervor, die unter der Oberfläche schwelen und nur wenig Raum zur Bearbeitung finden. Die Herausforderungen, die sich daraus ergeben, umschreiben Pädagog*innen nicht selten mit Ratlosigkeit, Über-

förderung und/oder fehlender Ausbildung sowie fehlendem Wissen, um auf diese komplexen Situationen reagieren zu können.

Diese beidseitigen *liminalen Erfahrungen* implizieren im positiven Sinn das In-Bewegung-Sein und die stetige Aktualisierung von sozialen Beziehungen, Haltungen und Strukturen in demokratischen Gesellschaften. Im dekonstruktivistischen Sinn weisen sie auf ihre soziale Konstruktion und somit auch auf Ein- und Ausschließungspraktiken hin, die zu simultanen Ungleichheitserfahrungen im Kontext von Migration, Behinderung, Kultur und Religion führen können. Es eröffnet sich damit sozusagen ein Zwischenraum, in dem quasi auf der Schwelle grundlegende Fragen nach der Konstitution von Ordnungen, von Ein- und Ausschluss neu zu perspektivieren sind. Im Folgenden werden dazu pädagogische Praktiken der Unterscheidung in Bezug auf Migration, DisAbility, Kultur und Religion anhand von Expert*innen-Interviews an einer Interdisziplinären Frühförderstelle (IFS), einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Sehen (FSS) und einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Hören (FSH) sichtbar gemacht. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse mit Hilfe des soziologischen Konzepts der „Politik der Zugehörigkeit“ von Nira Yuval-Davis (Yuval-Davis 2011) dargestellt und Einblicke in institutionelle und soziale Ein- und Ausschließungspraktiken als auch Konsequenzen für diskursive Prozesse in der Einwanderungsgesellschaft gegeben. Hierbei werden drei Dimensionen von Zugehörigkeit unterschieden: erstens die Positionierungen von einzelnen Menschen in der gesellschaftlichen Hierarchie entlang von Kategorien wie Geschlecht, Kultur, Schicht, Ethnizität, Religion etc., zweitens die Erzählungen über Zugehörigkeit im Sinne von erfahrungsbedingten, identifikatorischen Perspektiven und drittens die Ebene der Werte und politischen Einstellungen.

Migration, Kultur und Religion als (vor-)schulische Differenzkategorien

In und durch die soziale, aber auch institutionelle Praxis von Schule und Kindertageseinrichtung werden verschiedenste soziale Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien, wie Geschlecht, Migration und Flucht, Behinderung, Religion oder Kultur immer wieder neu (re-)produziert (Yuval-Davis 2006; Kampshoff 2000). Auch wenn an dieser Stelle nicht ausführlich auf sozialphilosophische und erziehungswissenschaftliche Begriffsrelationen zu Heterogenität, Differenz, Anders- und Fremdheit eingegangen werden kann⁴, so lassen sich mit ihnen sowohl Probleme der Zugehörigkeit, Nichtzugehörigkeit und Mehrfachzugehörigkeit als

⁴ Vgl. dazu exemplarisch: Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft, Verlag Barbara Budrich Opladen/Toronto; Grümme, B./Schlag, Th./

auch der (Norm-) Abweichung, Nichtpassung und Brüchigkeit beschreiben (Idel/Rabenstein/Ricken 2017, 139-156). Um dem damit in Beziehung stehenden reflexartigen Verständnis zu widerstehen, Heterogenität werde von Kindern und Jugendlichen in das Bildungssystem hineingetragen, wird in der erziehungswissenschaftlichen Theorie und Praxis die Hervorbringung von Heterogenität sowie ihre *soziale Konstruktion* reflektiert (vgl. dazu: Budde/Bossen/Rißler 2015; Sturm 2016²; Streber 2015). Dazu gehört, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Kitas und Schulen an der Generierung von Heterogenität beteiligt sind und keinen vorgängig neutralen Raum darstellen. Konzeptionen von Differenz sowie Zuschreibungen, wer als heterogen gilt, werden im Bildungssystem selbst hervorgebracht und festgelegt. In Kombination mit Kultur und Religion markiert der sogenannte ‚Migrationshintergrund‘ dabei ein zentrales Differenzmerkmal in Bildungseinrichtungen, das durch die Kombination mit kulturalisierenden bzw. ethnizierenden Zuschreibungen sowie religiösen Othering-Prozessen sein mehrfach ausgrenzendes Profil erhält (Winkler im Druck).

Doing Student – Soziale Konstruktionen von Dis/Ability

Dies impliziert zunächst, sensibel wahrzunehmen: Im Zusammenhang von kindlicher Beeinträchtigung wirken die benannten Differenzkategorien wie ein Katalysator für simultane Ungleichheitserfahrungen, die ihre konkrete Wirksamkeit im Kontext pädagogischer Interaktion mit Kindern und ihren Eltern erhalten. Dass die Kategorie ‚Behinderung‘ auch als ein kulturell und sozial hergestelltes Produkt von Machtverhältnissen zu begreifen ist (Walgenbach 2015; 2017) und in der Wechselwirkung mit Religion und Migration zu Benachteiligung, insbesondere von muslimischen Familien und ihren Kindern, führen kann (Amirpur 2016), wird anhand der hier zugrunde gelegten drei Fallstudien deutlich. So zeigt sich für die interdisziplinäre Frühförderstelle, dass nicht wenige Eltern erst nach der Migration im Aufnahmeland mit der Diagnose Behinderung, Beeinträchtigung bzw. Förderbedarf konfrontiert bzw. damit überrascht werden. In ihrem Herkunftsland gab es diese Zuordnungen für ihr Kind nicht, weshalb sich die Eltern gegen die Zuschreibung wehren. Durch die zusätzlichen Sprachbarrieren empfinden sie ein noch stärkeres Gefühl von Ohnmacht, Ungleichheit und Diskriminierung, so dass die Vermutung und der strukturelle Verdacht formuliert wird: „Ihr wollt unsere Kinder ja bewusst in diese Förderschule schicken und nicht auf die normale Grundschule“ (Eltern IFS). Europäische Vorstellungen von Beeinträchtigung und Förderbedarf geraten hierbei in Kollision mit kulturell-religiös anders geprägten

Ricken, Norbert (Hg.) (2021): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, Kohlhammer Verlag Stuttgart.

Lebensweisen und Lebensordnungen, in dessen Folge Behinderung bzw. Beeinträchtigung neu definiert und konstruiert wird. Dies kann aber auch im umgekehrten Fall wirksam sein, wenn behinderte Kinder im Herkunftsland versteckt wurden und nun gesehen und gefördert werden und dadurch eine neue Sichtbarkeit und Rolle erhalten (Studie IFS).

Mit Hilfe der Perspektive des *Doing Difference Ansatzes* von Sarah Fenstermaker und Candace West (West/Fenstermaker 1995a; 1995b) können simultane Ungleichheitserfahrungen von Migration, Behinderung, Kultur und Religion in (vor-) schulischen Bildungssystemen vertieft analysiert und die Prozesse der Ein- und Ausschließungspraktiken sowie deren normative Eingebundenheit erkennbar gemacht werden. Der Begriff ‚Doing Difference‘ verweist dabei nicht nur auf die soziale Herstellung von Differenzkategorien, wie Migration, Sprache, Geschlecht, Ethnie, Religion und Behinderung, sondern richtet die Aufmerksamkeit auf simultane Differenzerfahrungen, die sich in der Interaktion ereignen und in Institutionen und sozialen Strukturen eingebunden sind. Im Frühförderbereich zeigt sich, dass es vor allem bei geflüchteten Familien mit mehreren kleinen Kindern zu der Situation kommen kann, dass innerhalb weniger Jahre alle Kinder einer Familie Unterstützung durch eine Frühförderstelle benötigen. Durch ihre Unterbringung in Übergangsunterkünften treten die simultanen Ungleichheitserfahrungen offensichtlich zu Tage: Die zumeist unfreiwillig angetretene Flucht löst nicht selten Traumata aus, die sich insbesondere auf die Entwicklung von kleinen Kindern auswirkt und zu komplexen Entwicklungsdefiziten führt. Die längere Unterbringung in Containerlagern auf engstem Raum bedeutet für die Familien im Aufnahmeland ein Leben ohne ihre bisherigen Bezüge und einen Abbruch von kulturellen und religiösen Familientraditionen. Auch wenn die Familien nicht mehr in Erstaufnahmelagern leben, leiden viele geflüchtete Kinder unter mangelnden altersgerechten Sprach- und Spielanregungen und einem medialen Überkonsum durch Handy oder Fernseher. Der sich aus dieser Deprivation ergebende Förderbedarf bewirkt bei den Eltern eine Frustrationsspirale: „Es kann doch nicht sein, dass es jedes unserer Kinder betrifft!“ (Eltern Studie IFS). Diese schwierige Erfahrung kann auch dazu führen, dass Eltern auf traditionelle Rollenbilder zurückgreifen, der Schulbildung von Mädchen weniger Aufmerksamkeit widmen und die Förderangebote durch das Bildungssystem nicht unterstützen. Unwillkürlich und zumeist unbewusst rufen diese familiären Umstände und Haltungen bei Pädagog*innen Einschätzungen von Menschen mit Migrationserfahrungen hervor, die sich kumulieren in durchaus abwertenden Stereotypisierungen zu Herkunft, Kultur, Religion, Geschlecht und Beeinträchtigung (Studie FSS). Nach Fenstermaker und West basieren diese sozialen Unterscheidungen auf Wissen und Erfahrungen aus vergangenen Interaktionen, die sich zu einer institutionellen Praxis verdichten. Die Reproduktion dieser institutionellen Ungleichheitszuschreibung erscheinen in der Folge als Merkmale von Personen, die Pädagog*innen häufig als

folgerichtig interpretierte Aussagen über vermeintlich ‚natürliche‘ Gegebenheiten verstehen (West & Fenstermaker 2001, 238). Gleichzeitig wird auch deutlich, dass die Relevanz und die Verknüpfung der jeweiligen Differenzkategorien je nach Interaktionskontext variieren können. So können die Zuschreibungen durch Pädagog*innen in einem Moment durch die Zugehörigkeit zum Geschlecht dominiert werden, in einer anderen Situation wiederum dominiert Ethnizität oder soziale Herkunft oder Religion oder Beeinträchtigung.

Bezogen auf den Bildungskontext lässt sich in der Erweiterung dessen auch von einem *Doing Student* sprechen. Dieser Begriff bezeichnet den Prozess, durch den Kinder und Jugendliche in Folge der Erwartungen und Zuschreibungen im Bildungskontext zu bestimmten markierten Schüler*innen ‚gemacht‘ werden (Kolbe, Reh & Fritzsche, 2008). Solche Normerwartungen können sowohl durch pädagogische Fachkräfte als auch durch Mitschüler*innen direkt oder indirekt formuliert werden. So zeichnet sich zum einen für den schulischen Bereich die Tendenz ab, dass Schüler*innen mit Migrationserfahrungen zunehmend Förderschulen zugeordnet werden, zum Teil unabhängig davon, ob ein tatsächlicher Förderbedarf vorliegt (Studien FSH und FFS). Unter Umständen kommen alle Kinder einer Familie in die Förderschule mit dem Schwerpunkt Sehen, auch wenn nur ein Kind der Familie sehbeeinträchtigt ist. Im Rahmen des Inklusionsgesetzes ist es möglich, dass beeinträchtigte und nicht-beeinträchtigte Kinder zusammen lernen und ihren schulischen Abschluss erwerben können. Dies bedeutet aber auch, dass in Förderschulen eine vergleichsweise hohe Prozentzahl an Schüler*innen mit Migrationsbiografie beschult werden (Studie FSS). Diese von ihnen negativ bewertete Lage nehmen einheimische Eltern umgekehrt zum Anlass, ihre Kinder mit Förderbedarf in Regelschulen beschulen zu lassen. Unter der Inanspruchnahme der Gesetzeslage erhoffen sich diese Eltern eine bessere Förderung in der Regelschule, ohne die migrationsbedingten Problemlagen in den Förderschulen erleben zu müssen (Studie FSS). Die Differenzkategorien Migration, Ethnie, Religion werden in beiden Fällen kombiniert mit Beeinträchtigung, um damit Ein- und Ausschließungspraktiken vollziehen zu können und im Sinne des *Doing Student* Schüler*innen ihren Platz im Bildungssystem zuweisen zu können. Zum anderen drücken auch Mitschüler*innen in Regelkindergärten oder -schulen ihre Erwartungen und Bewertungen aus. Fast 100% der Kinder mit Migrationserfahrung und Beeinträchtigung, unabhängig ob Sehbeeinträchtigung, Hörbeeinträchtigung oder andere Beeinträchtigungen, berichten von bedrückenden und traumatischen Mobbing Erfahrungen durch andere Kinder ihrer Lerngruppe. So erzählt eine vollblinde Schülerin, deren Eltern aus der Türkei kommen, davon, dass sie im Regelkindergarten ohne den Schutz durch Erzieher*innen von anderen Kindern in die Mitte gedrängt und dann geschlagen wurde. Die Kinder machten sich einen Spaß daraus, ihr als blindem Kind zuzurufen: „Rate, wer es war!“ (Studie FSS).

Erst in den Förderschulen entdecken die Schüler*innen, dass ihre Klassenkamerad*innen genau die gleichen abwertenden und diskriminierenden Erfahrungen gemacht haben (Studie IFS, FSS und FSH). Dass es anderen genauso ergangen ist, ist zwar eine Erleichterung, führt aber auch zu dem formulierten Wunsch: ‚Nie wieder!‘ ‚Ich muss stark sein‘ (Studie FSS). Die Ablehnung von Hilfe, obwohl sie nötig wäre, und ein forsches Auftreten sind ebenso davon eine Folge, wie die Überbetonung des familiären Zusammenhaltes.

Interaktionsmechanismen und systemische Machtstrukturen

Werden im Folgenden Interaktionsmechanismen und systemische Machtstrukturen in den Blick genommen, so gilt es zu Beginn festzuhalten: Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden im Bildungssystem ist im Kontext von Beeinträchtigung deshalb aufschlussreich, da sie offensichtlich macht, dass Differenzkategorien in pädagogischen Praktiken *auch selbst* hervorgebracht bzw. durch sie stabilisiert werden. Dies ist deswegen so relevant, da die hier fokussierten Differenzkategorien ‚Migration‘, ‚Behinderung‘, ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ in westlichen Gesellschaften mit sozialer Ungleichheit, Diskriminierung und Marginalisierung einhergehen (Amirpur, 2016) und auf das sogenannte *fehlende soziale Kapital* von zugewanderten Familien mit ihren Kindern hinweisen (Bourdieu 1983). Bourdieus Sozialkapital umfasst die „Gesamtheit der gegenwärtigen und potentiellen Ressourcen, die mit der Teilnahme am Netz der sozialen Beziehungen der gegenseitigen Kenntnis und Anerkennung verbunden sind“ (Bourdieu 1983, 183-198). Familien mit Migrations- oder Fluchterfahrungen und ihre Kinder verfügen, mit Bourdieu gesprochen, nicht oder nur begrenzt über sogenanntes ‚Sozialkapital‘, welches sie als Ressource oder Vorteil nutzen könnten. Als Eingewanderte oder Vertriebene, die auf sich allein gestellt sind, verfügen sie nicht über ein langfristiges Netz persönlicher und/oder institutionalisierter Beziehungen mit gegenseitiger Akzeptanz und gegenseitigem Vertrauen. Für Bourdieu spiegelt sich das fehlende soziale Kapital in physischen Orten wie Auffanglagern, Sammelunterkünften für Asylsuchende, einem schlechten Wohnumfeld, prekären Arbeitsverhältnissen, in sogenannten Brennpunktschulen oder auch in Förderschulen wider. Aber auch in der Kommunikation und in systemischen Machtstrukturen wird das fehlende soziale Kapital deutlich. Als eine zentrale Ressource des Sozialkapitals ist dabei die *Sprache* zu verstehen, so dass Sprachbarrieren als entscheidendes Hindernis und als Markierung von Machtgefälle zu identifizieren sind. Entlang der Differenzkategorien von DisAbility, Kultur und Religion lassen sich dazu in den Fallstudien substanzielle Anhaltspunkte finden. Dabei können verschiedene Kommunikationsebenen unterschieden werden: 1. Die Ebene der pädagogischen

Kommunikation, 2. die Ebene des Bildungssystems und seiner Strukturen und 3. die Ebene der Kostenträger.

Die *Ebene der pädagogischen Kommunikation* ist in allen drei Fallstudien gekennzeichnet durch migrations- oder fluchtbedingte *sprachliche Barrieren*. In allen drei Fallstudien ist benannt worden, dass die Fördereinrichtungen mit 30 oder mehr verschiedenen Muttersprachen konfrontiert werden. Kinder mit Fluchterfahrung stehen dabei nicht selten vor der Herausforderung, sich zu Beginn ohne jegliche Deutschkenntnisse im Bildungssystem zurecht finden zu müssen. Flankierend dazu gibt es Deutschförderung und Differenzierungsunterricht, der aber in vielen Fällen nur mit unzureichender Stundenanzahl stattfinden kann. Hörgeschädigte Kinder erhalten z.T. zum ersten Mal eine Hörhilfe (z.B. Hörgerät oder Cochlea-Implantat), die ihnen in den Herkunftsländern häufig nicht zur Verfügung stand (Studie FSH). Sehbeeinträchtigte Kinder stehen vor der Herausforderung der sprachlichen Begriffsbildung, da die realen Größenverhältnisse nicht gesehen bzw. oft nicht haptisch zugänglich sind (z.B. Tiere, Gebäude, Flächen etc.) (Studie FSS). Für die Gespräche mit Eltern und Kindern stehen vielfach Sprachvermittler*innen zur Verfügung, die zumeist auch als Kulturvermittler*innen fungieren, da sie Sprache, Herkunftsland, kulturelle und religiöse Traditionen kennen (Studie IFS). Dass es nicht nur rein sprachliche, sondern auch kulturell-religiöse Verständnisbarrieren in der Kommunikation mit Eltern und Kindern gibt, wird in allen drei Fördereinrichtungen als zentraler Punkt benannt. Die pädagogische Maxime, mit Eltern *auf Augenhöhe zu sprechen*, bestätigen alle befragten Expert*innen. Sie erweist sich jedoch oftmals als schwierig in der konkreten Umsetzung, weil Pädagog*innen häufig zu wenig über die Herkunft und die Wertmaßstäbe der Eltern informiert oder daran interessiert sind. Es hängt somit von der Sensibilität und Feinfühligkeit von Pädagog*innen ab, den Fokus der sonderpädagogischen Förderung des Kindes ganzheitlich zu verstehen und auch die kulturellen und religiösen Hintergründe von Eltern sowie ihre Flucht- oder Migrationserfahrungen als wichtigen Aspekt in die sonderpädagogische Förderung des Kindes einzubeziehen (Studie IFS). Mit Blick auf *die Ebene des Bildungssystems und seiner Strukturen* lässt sich insbesondere für den schulischen Förderbereich ein wichtiger Faktor identifizieren: „Das System Förderschule macht alle gleich!“ (Studie FSS). Im absoluten Fokus steht der jeweilige Förderbedarf in den Fächern Mathe, Deutsch und Sprachförderung (Studie FSH). Themen, wie Werte, Kultur, Religion oder Ethnie, die im schulischen Alltag dazwischen liegen und nicht selten auch zu Konflikten führen, kommen ob der Dominanz des Förderbedarfs nicht zur Sprache. Debatten um Demokratie und aktuelle Fragen zu Religion und Kultur spielen im Fächerkanon der Förderschulen kaum eine Rolle. Infolge werden Religionslehrkräfte vermehrt zu Ansprechpartner*innen in religiös-kulturellen Konfliktsituationen, da „das ‚andere‘ Leben der Schüler*innen“ ansonsten keine Rolle spielt im System der Schule (Studie FSS). Finden Schü-

ler*innen mit ihren Fragen im Fach Religion Gehör, entdecken sie: „Reli hat ja was mit Leben zu tun!“ (Schülerin 8. Klasse Studie FSS). Zwei aktuelle Beispiele dazu gibt die Lehrkraft für Religion in einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Sehen: Im Unterrichtsgespräch über ein besonderes Erlebnis während der Weihnachtszeit wehrt sich eine irakische Schülerin der 9. Klasse: „Ich sage dazu nichts, ich weiß dazu nichts, ich bin Muslima!“ Der Religionslehrer berichtet daraufhin von seiner Studienzeit in Ägypten und davon, wie er den Ramadan dort erlebt hat: „Ich bin zwar kein Muslim, aber ich habe mich für das Fest interessiert, ich habe mich einladen lassen und habe die Menschen und ihre Traditionen wertgeschätzt. Deshalb kann ich etwas zum Ramadan aussagen.“ Davon beeindruckt hat die Schülerin mit ihren Eltern gesprochen und im Anschluss daran einen Aufsatz geschrieben über ihre Wahrnehmungen während der Weihnachtszeit. Sie hat die Veränderungen in der Öffentlichkeit, aber auch unter den Menschen beobachtet und durch diese Beobachtungen neue Kenntnis gewonnen über das Land, in dem sie lebt. In einem anderen Gespräch mit einer Klasse im Berufsschulzweig kommt es nach dem islamistischen Anschlag auf den Pariser Lehrer Samuel Paty im Oktober 2020 unter Schüler*innen und deren Familien zu kontroversen Diskussionen über Meinungs- und Religionsfreiheit sowie die Abwertung des Islam. Im Religionsunterricht finden sie einen Ort, um über Identität, Religion und demokratische Werte zu diskutieren und die Rede des französischen Präsidenten Macron neu einzuordnen. Im Gespräch mit Lehrkräften an dieser Förderschule wird deutlich, dass der Lehrplan und dessen Erfüllung als Priorität schulischer Strukturen, solche Debatten und Auseinandersetzungen verhindert. Sie fühlen sich durch den enormen Druck des Curriculums eingeengt und sehen für sich keinen Spielraum, um aktuelle Themen zu Religion und Kultur in den Schulalltag zu integrieren. Eine weitere Kommunikationsebene stellt die nicht unerhebliche *Ebene der Kostenträger* dar, durch die Ausschließungspraktiken für Familien mit Migrations- oder Fluchterfahrung erkennbar werden. Die Kostenträger stehen an der Schnittstelle zwischen Schule und Gesellschaft und zeigen sich nicht selten als eine undurchschaubare Machtstruktur mit eigener Logik. Die Kommunikation mit den Kostenträgern wird dabei häufig sowohl von den Pädagog*innen als auch von den Eltern als intransparent und widersprüchlich erlebt. Mangelnde Erreichbarkeit oder Zuständigkeit von Ämtern, fehlende Sachkenntnis bei verantwortlichen Sachbearbeiter*innen, zögerliche und zeitlich begrenzte Bewilligung von Differenzierungsunterricht im Fach Deutsch und nicht zuletzt die Ablehnung der Kostenübernahme, weil die Abschiebung der Familie und ihrer Kinder umgesetzt werden könnte (Studien IFS, FSH und FSS). In der Summe zeigen die drei qualitativen Fallstudien zu Sehbeeinträchtigung, Hörschädigung und Entwicklungsverzögerung verschiedene Praktiken der Herstellung von Differenz auf, die in den Interaktionen zwischen Kindern, Eltern, Pädagog*innen und Behörden im Bildungssystem entstehen. Sie sind keine schlichten Praktiken des Unterschei-

dens im Alltag, sondern sozial folgenreiche Unterscheidungen, die zur (Re-) Produktion von sozialen Ungleichheitserfahrungen in gravierender Weise beitragen können.

Postkoloniale Reflexionen zu Migration, Religion und Dis/Ability

Aus postkolonialer Perspektive kann die Differenzkategorie ‚Migrationshintergrund‘ in Deutschland als sogenannte ‚Konzeptmetapher‘ verstanden werden, die ihre Wirksamkeit auch im Bildungskontext zeigt. Durch sie wird die imaginäre ‚Reinheit‘ einer Nation gesichert, Exklusion im Namen der Nation ermöglicht (vgl. Castro Varela 2013) und eine diskriminierende sowie dichotomische hierarchische Gegenüberstellung von modernen, westlichen, christlichen und traditionellen islamischen Lebenskonzepten vermittelt. Historische Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, die bereits *vor* den beobachteten pädagogischen Interaktionen bestehen, verstärken sich im Kontext von Migration, Religion und Behinderung und korrespondieren mit westlichen *Konstruktionen des unterlegenen Anderen* (Winkler/Scholz 2020). Das Präfix ‚post‘ in ‚postkolonial‘ bedeutet nun keineswegs das Ende des Kolonialismus – so haben es prominent Gayatri Chakravorty Spivak, Homi K. Bhabha und Edward Said herausgearbeitet: Die ideologischen Fortschreibungen und weiter bestehenden gesellschaftlichen und geopolitischen Auswirkungen bestimmen bis heute soziale Realitäten weltweit (Spivak 1992; Bhabha, 2010; Said 2003). Postkolonialismus ist somit nicht nur als kritische Aufarbeitung besagter Epoche zu verstehen, sondern weitergefasst auf Konstruktionen des unterlegenen ‚Anderen‘ zu beziehen. Damit kann jenseits einer ausschließlich historisch orientierten Epochenkritik die postkoloniale Blickrichtung in eine gegenwärtige Diskurskritik gesellschaftlicher Verhältnisse überführt und für den Bildungskontext erschlossen werden. In den drei Fallstudien zeigt sich aus postkolonialer Perspektive die Wirkung von Migrationserfahrung und religiös-kultureller Zugehörigkeit von zwei Seiten: Auf der einen Seite stehen Ausschließungserfahrungen von Schüler*innen, die in *hybriden Selbstverortungen*, die anfangs zitiert wurden, greifbar werden. Sie verweisen darauf, dass sie sich in Deutschland mit ihrer Herkunft nicht aufgenommen und akzeptiert fühlen, so dass sie als Gegenreaktion eine starke herkunftsbezogene Identität entwickeln, auch wenn diese zumeist aus elterlichen Narrativen, aber zunehmend auch in Internetforen generiert wird. Die familiäre Herkunft aus osteuropäischen, arabischen oder afrikanischen Ländern erleben Schüler*innen als Stigma, das mit Abwertung und zumeist negativen Stereotypisierung belegt ist (Studie FSS). Sie befinden sich in der paradoxen Situation zweier Systeme: Im System Familie mit bestimmten religiösen und kulturellen Werten, denen sie sich zur Loyalität ver-

pflichtet fühlen, auch aufgrund der gesellschaftlichen und historischen Herabsetzung; und im System Deutschland, das durch den (vor-)schulischen Bereich repräsentiert wird und vielfach die Konstruktionen des unterlegenen Anderen (re-)produziert (Studie FSH). Auf der anderen Seite zeigen Lehrkräfte nur bedingtes Interesse für die Kulturen, Länder und Religionen, aus denen die Schüler*innen kommen. Dies hängt zum einen mit der Bewältigung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und den Folgen der Migration zusammen, wie fehlende Sprachkenntnis, mangelnde Schulerfahrungen etc. (Studie FSS). Gleichzeitig lässt sich aber auch eine mehr oder weniger starke Abwertung bzw. *Stereotypisierung* arabischer, osteuropäischer oder afrikanischer Herkunft wahrnehmen, die sich aus den *Fremdheitserfahrungen* mit Kindern und ihren Eltern speisen: „Wir sind hier in Deutschland und hier gilt unser Wertesystem. Da müssen sich die Familien eben anpassen“ (Lehrkraft Studie FSH). Zuschreibungen und Konstruktionen des unterlegenen Anderen werden, trotz unterschiedlichster Ausgangslagen, pauschalisiert: „Wenn da zuhause nur Türkisch gesprochen wird, können wir so viel fördern, wie wir wollen“ (Lehrkraft Studie FSS). „Die haben eben leider keine Ahnung von deutscher Schulkultur, wenn sie aus Syrien oder Afghanistan kommen“ (Lehrkraft Studie FSH).

Fazit

Mit Blick auf die ausgewerteten Expert*innen-Interviews an drei bayerischen Fördereinrichtungen lassen sich mit Hilfe der Dimensionen von Zugehörigkeit nach Yuval-Davis⁵ aufschlussreiche Einsichten zu pädagogischen Praktiken der Unterscheidung anhand Migration, Religion und Dis/Ability und formulieren:

1. (Vor-) schulische Fördereinrichtungen zeigen sich als *liminale Räume*, in denen eine fortwährende post-migrantische Auseinandersetzung mit den vielfältigen und komplexen Bedingungen von Migration, Beeinträchtigung, Kultur und Religion stattfindet. In diesem Stadium des Übergangs zwischen dem ‚Was war‘ und dem ‚Was sein wird‘ stehen sie in einem kontinuierlichen Aushandeln und Aktualisieren sozialer Beziehungen und Machtverhältnisse. Die damit verbundene *soziale Konstruktion von Differenz* zeigt sich in Bezug auf Beeinträchtigung gehäuft in der Kombination mit religiös-kulturalisierenden bzw. ethnisierenden Zuschreibungen und Haltungen des unterlegenen Anderen.

5 1. Die Positionierungen von einzelnen Menschen in der gesellschaftlichen Hierarchie entlang von Kategorien wie Geschlecht, Kultur, Schicht, Ethnizität, Religion etc., 2. Erzählungen über Zugehörigkeit im Sinne von erfahrungsbedingten, identifikatorischen Perspektiven, 3. die Ebene der Werte und politischen Einstellungen.

2. Im Kontext von Migration und Behinderung und den damit verbundenen intersektionalen Problematiken, wie Sprachbarrieren, Einordnung des Förderbedarfs oder Beteiligung und Unterstützung von Eltern, erscheinen Fragestellungen und Konfliktlinien zu *religiöser Zugehörigkeit* zunächst als wenig relevant und mehrheitlich unsichtbar. Schüler*innen und ihre Eltern werden anhand der inneren Logik von Förderschulen zu den drängendsten Kategorien, nämlich der Bewältigung von Migrationsfolgen und Beeinträchtigung, positioniert.
3. Sichtbar wird Religion häufig erst im Konfliktfall, wenn *Wertekollisionen* unter Schüler*innen aufbrechen. Ihre Erzählungen über religiöse und kulturelle Zugehörigkeit, die ihre Erfahrungen hörbar machen und ihre Identität repräsentieren, liegen auf einmal quer zu den Grundlogiken des jeweiligen Faches und den inhaltlichen Vorgaben des Lehrplans. Lehrkräfte und Schulleitungen bringen dann zur Lösung zwar eine große sonderpädagogische, in vielen Fällen aber *keine interkulturelle oder religionsensible Kompetenz* mit, um diese Konfliktsituationen, auch mit Blick auf eine Debattenkultur in demokratischen Gesellschaften, zu moderieren. Zumeist werden dann entweder Religionslehrkräfte um Rat gefragt bzw. einbezogen oder der Vorfall und die damit zusammenhängende Problematik werden de-thematisiert. In der aktuellen Situation werden die Herausforderungen einer interkulturellen und interreligiösen Schulentwicklung durch die Themen ‚Corona-Bewältigung‘ und ‚Digitalisierung‘ überstrahlt.
4. Stellen Schulen Lernräume zur Verfügung, um über divergierende Fragen zu Kultur und Religion in den Diskurs zu treten, bringen Schüler*innen *bewegende (Selbst-)Erzählungen* an die Oberfläche, die die Tragweite und Intersektionalität von Religiosität, Identität, Zugehörigkeit, Familienloyalität, aber auch von körperlicher Beeinträchtigung offensichtlich machen. Im Sinne Paul Ricoeurs zeigen sich ihre Erzählungen als „Gewebe erzählter Geschichten“, die identitätsstiftende Bedeutung haben (Ricoeur 1991, 396).
5. Die *Ebene der religiös-kulturellen Werte und Einstellungen* ist dabei als spannungsvolle Positionierung im Geflecht von Zugehörigkeiten zu verstehen. Werden im Sinne von interkultureller und religionssensibler Schulentwicklung (vor-)schulische Fördereinrichtungen als *Häuser der Erzählungen* gestaltet, können Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationserfahrung ihre Verlust- und Ausschlussenerfahrungen im Kontext von Migration, Beeinträchtigung und Identität zur Sprache bringen und diese als Ressource für gemeinsames Lernen produktiv einspielen. Eindrücklich nennt das der Philosoph Homi Bhabha: Das Recht zu erzählen. Es steht für das Recht gehört zu werden, anerkannt und vertreten zu werden (Bhabha 2014). Unter den Bedingungen von Globalisierung und Migration beinhaltet das die Erkenntnis, dass Weltzugänge und Perspektivwechsel nicht einfach so nebenbei gelernt werden können, sondern sich in (vor-)schulischen Räumen narrativ erschließen und diskursiv ausgehandelt werden müssen.

Literaturverzeichnis

- Amirpur, D. (2016): Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Bhabha, H. K. (2010): *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bhabha, H. K. (2014): The Right to Narrate. In: *Harvard Design Magazine*, »Do You Read Me?«, No. 38. Online unter: <http://www.harvarddesignmagazine.org/issues/38>.
- Budde, J.; Blasse, N.; Bossen, A. & Riffler, G. (Hrsg.) (2015): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – BMFSFJ (2016): *Migration und Familie. Kindheit mit Zuwanderungshintergrund*. Berlin: Referat Öffentlichkeitsarbeit. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/83738/889bf8299d1ca2d70ec8a271113aaba8/kurz-fassung-migration-und-familie-2016-data.pdf>.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hg.): *Soziale Ungleichheit. Soziale Welt*. Göttingen: Schwartz, 183-198.
- Castro Varela, M. d. M. (2013): „Parallelgesellschaften“ und „Nationalmannschaften“ – Überlegungen zur Kritik in der Kritischen Migrationsforschung. In: P. Mecheril; O. Thomas-Olalde; C. Melter; S. Arens & E. Romaner (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Konturen eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 65-78.
- Deutsches Jugendinstitut – DJI (Hg.) (2020): *DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020, Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland*. Bielefeld: wbv Media. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/themen/Jugend/DJI_Migrationsreport_2020.pdf.
- Foroutan, N. (2016): Postmigrantische Gesellschaft. In: H.-U. Brinkmann & M. Sauer (Hg.): *Einwanderungsgesellschaft Deutschland*. Wiesbaden: Springer, 227-254.
- Grümme, B.; Schlag, T. & Ricken, N. (Hg.) (2021): *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Idel, T. S.; Rabenstein, K. & Ricken, N. (2017): Zur Heterogenität als Konstruktion. In: I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 139-156.
- Jugert, P.; Leszczensky, L. & Pink, S. (2017): The Effects of Ethnic Minority Adolescents' Ethnic Self-Identification on Friendship Selection. In: *Journal of Research on Adolescence*, 28 (2), 379-395, <https://doi.org/10.1111/jora.12337>.
- Kampshoff, Marita (2000): Doing gender und Doing pupil – erste Annäherungen an ein komplexes Thema. In: D. Lemmermöhle; D. Klika; D. Fischer & A. Schlüter (Hrsg.): *Les-Arten des Geschlechts. (De)konstruktion und Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 189-204.
- Kolbe, F.-U.; Reh, S. & Fritzsche, B. (2008). *Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1), 125-143.
- Reisenauer, E. (2020): Transnationale Identitätskonstruktionen im Migrationskontext. In: P. Genkova & A. Riecken (Hrsg.): *Handbuch Migration und Erfolg*. Wiesbaden: Springer VS, 139-152.
- Ricoeur, P. (1991): *Zeit und Erzählung*. München: Wilhelm Fink.
- Said, E. W. (2003): *Orientalism*. London: Penguin Books.
- Spivak, G. C. (1992): "Interview with Gayatri Chakravorty Spivak by Leon de Kock". In: *New Nation Writers Conference in South Africa*, 23 (3), 29-47.
- Streber, D. (2015): *Grundwissen Lehrerbildung: Umgang mit Heterogenität*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Strasser, S. (2012): *Bewegte Zugehörigkeiten: Nationale Spannungen, Transnationale Praktiken und Transversale Politik*. Wien: Turia & Kant Verlag.

- Sturm, Tanja (2016²): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München, Basel: Reinhard.
- Turner, V. W. (1989a [1969]): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt/New York: Campus.
- Turner, V. W. (1964): Betwixt and Between. The Liminal Period in Rites de Passage. In: J. Helm (Hrsg.): Symposium on New Approaches to the Study of Religion. Proceedings of the 1964 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Association. Seattle WA: University of Washington Press, 4–20.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Walgenbach, K. (2015): Intersektionalität- Impulse für die Sonderpädagogik und Inklusive Bildung. Sonderpädagogische Förderung heute, 60 (2), 121-136.
- Walgenbach, K. (2017): Doing Difference. Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. In: M. K. W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge, Springer VS Wiesbaden, 587-606.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995a): Doing Difference. In: Gender & Society, 9 (1), 8-37.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995b): Reply (Re)Doing Difference. In: Gender & Society, 9 (4), 506-513.
- West, C. & Fenstermaker, S. (2001): ‚Doing Difference‘ revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: B. Heintz (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Sonderheft 41/2001 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen & Wiesbaden: Westdeutscher, 236-249.
- Winkler, K. & Scholz, S. (2020): Subaltern Thinking in Religious Education? Postcolonial Readings of (German) Schoolbooks. In: British Journal of Religious Education, 43 (1), 103-122. Online unter: <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1810633>.
- Winkler, K. (im Druck): Religion, Kultur und Migration in der Schule – Hermeneutische Zugänge und empirische Untersuchungen zur sozialen Konstruktion und pädagogischen Bearbeitung von religiöser wie kultureller Heterogenität. Wiesbaden: Springer VS.
- Yuval-Davis, N. (2006): Belonging and the Politics of Belonging. In: Patterns of Prejudice, 40 (3), 197-214.
- Yuval-Davis, N. (2011): The politics of belonging: Intersectional contestations. London: Sage.
- Zobl, E. & Huber, L. (2016): Making Art – Taking Part! Negotiating participation and the playful opening of liminal spaces in a collaborative process. In: Conjunctions. Transdisciplinary Journal of Cultural Participation, 3 (1).