

Thomas-Olalde, Oscar; Ralser, Michaela; Gensluckner, Lisa
Widersprüchliche Diversität. Ihre Machtwirkungen lesen und verändern
Erkenntnisse aus einer ethnographischen Studie an Wiener Schulen
Zeitschrift für Pädagogik 68 (2022) 4, S. 462-480



Quellenangabe/ Reference:

Thomas-Olalde, Oscar; Ralser, Michaela; Gensluckner, Lisa: Widersprüchliche Diversität. Ihre Machtwirkungen lesen und verändern Erkenntnisse aus einer ethnographischen Studie an Wiener Schulen - In: Zeitschrift für Pädagogik 68 (2022) 4, S. 462-480 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-292961 - DOI: 10.25656/01:29296; 10.3262/ZP2204462

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-292961>

<https://doi.org/10.25656/01:29296>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Oscar Thomas-Olalde/Michaela Ralser/Lisa Gensluckner

Widersprüchliche Diversität: ihre Machtwirkungen lesen und verändern

Erkenntnisse aus einer ethnographischen Studie an Wiener Schulen

Zusammenfassung: Die Signalbegriffe Heterogenität und Diversität sind heute omnipräsent. Unter ihrer Überschrift erscheinen zahllose schulbezogene Lehrwerke und Handbücher. Welche Diversität jeweils wie ins Zentrum der schulischen Aufmerksamkeit gerückt wird, muss bereits als effektvoller Konstruktionsvorgang gedeutet werden. Entlang dreier ethnografischer Fallstudien untersucht der vorliegende Beitrag die Arrangements von Diversitätsannahme und damit korrespondierendem Modus der Diversitätsbearbeitung im einzelschulischen Vergleich. Dies mit dem Ziel, nicht nur distinkte schulische Diversitätspraxen empirisch fundiert und in praxeologischer Absicht zu explizieren, sondern diese auch im Sinne einer Critical Diversity Literacy auf ihre subjektivierenden Machtwirkungen hin zu befragen und als reflexive Anlässe für politische Bildung zu verstehen.

Schlagnote: Diversität in der Schule, Migrationsgesellschaft, Politische Bildung, Critical Literacy, Ethnografische Fallstudien

1. Einleitung

Begriffe wie *Heterogenität*, *Diversität* und *Vielfalt* haben längst in die pädagogische Reflexion Eingang gefunden (Budde, 2012). Ihre gegenwärtige Popularität verbirgt bisweilen, dass die ‚neue‘ Aufmerksamkeit ein Ergebnis jahrzehntelanger – auch politischer – Deutungskämpfe darstellt, *Differenz* und damit auch *Differenzordnungen* zu einem machtkritischen und produktiven Bezugspunkt theoretischer Debatten wie praktisch-pädagogischer Konzepte zu machen (Mecheril & Vorrink, 2014; Rendtorff, 2014). Die in den 2010er Jahren erstmals für den Bildungsbereich konstatierte Konjunktur der Chiffre Heterogenität (Koller, 2014) scheint ungebrochen. Unter ihrer Überschrift erscheinen bis heute unzählige schulbezogene Lehrwerke und Handbücher (Sturm, 2016; Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2017; Müller, 2018; Biewer, Proyer & Kremsner, 2019; Becker & Ewering, 2020; Karst, Thoma, Derkau, Seifried & Münzer, 2021) und in regelmäßigen Abständen Themenhefte pädagogischer Fachzeitschriften (Pädagogik, 3/2018; Erziehung und Unterricht, 3-4/2021).

Der inflationär eingesetzte Begriff der Heterogenität gerät allerdings zusehends auch zu einem nivellierenden Container und verbindet sich in loser verwandtschaftlicher Zusammengehörigkeit mit anderen Schlüssel- und Signalbegriffen (Budde, 2012), mit dem Ziel, den Umstand relevanter Unterschiede aber auch aller erdenklich unterscheidbaren SchülerInnenmerkmale im Unterrichtsgeschehen zu kennzeichnen. Darüber gewinnt

das Konzept einerseits eine machtvoll hegemoniale Position (Laclau & Mouffe, 2012), verliert aber zugleich an Erklärungskraft (Budde, 2013).

Die Signalbegriffe *Diversität*, *Differenz*, *Pluralität* und *Vielfalt* werden im schulischen Alltag ebenso wie in Fachdiskursen vielfach ungeachtet ihrer unterschiedlichen Begriffsgeschichten und normativen Gehalte weitgehend synonym verwendet. Allen vier Konzepten eignet zumindest ein gemeinsames Merkmal: Sie dienen als gesellschaftliche Gegenwartsdiagnose wie als politisch-pädagogisches Programm. Diese Gemengelage aus deskriptiven und normativen Elementen führt u. a. dazu, dass sie umstandslos als anzuerkennende Wirklichkeitsannahme, als zu meisternde Herausforderung oder auch als zu ergreifende Chance und einzulösende Perspektive für ein Mehr an Heterogenitätsgerechtigkeit (Beer & Benischek, 2021) beschrieben werden. Unabhängig vom jeweiligen Bedeutungsgehalt gilt ihre gelingende pädagogische und didaktische Bearbeitung inzwischen übereinstimmend als nützlich. Der individualisierte Unterricht figuriert gemeinhin als Lösungsformel. Vielfach werden diese ohne umfassendere kanon- und schulentwicklungsbezogene, mithin ohne strukturelle Veränderungsbedarfe (vgl. Gomolla & Radtke, 2009) und ohne Berücksichtigung dominanter schulischer Bildungsnormalitäten (Yildiz & Heydapur, 2018) sowie unter Außerachtlassung außerpädagogischer Dominanzverhältnisse und sozialer Ungleichheiten (Mecheril & Vorrink, 2014) diskutiert. Der Pädagogik wird dabei häufig mehr zugemutet als sie leisten kann und sie wird zu Versprechen veranlasst, die in ihrem Rahmen nicht eingelöst werden können (Ralser, 2007). Als Erziehungswissenschaft macht sie sich so zuweilen auch zur Komplizin neoliberal umsteuerter bildungspolitischer Reformrhetoriken (vgl. Wellgraf, 2021), erhöht die beruflich moralischen Dilemmata von Lehrpersonen und lässt die alltagsweltlichen Diskriminierungserfahrungen der SchülerInnen in benachteiligten Schulstandorten unberücksichtigt (Gensluckner & Ralser, 2021).

Parallel zur Konjunktur des Heterogenitätskonzepts beobachten wir eine *Homogenisierung* der als divers Erkannten. Abgesehen davon, dass es immer ‚die Anderen‘ sind, die als heterogen und vielfältig bezeichnet werden – in der Schul- und Unterrichtsforschung eben die heterogenen Lerngruppen an der Schule –, lässt sich seit bald zwei Jahrzehnten eine diskursive Engführung auf migrationsbezogene Diversität feststellen. SchülerInnen mit Migrationsgeschichte werden in einer Überblendung mit dem Konzept milieubezogener Bildungsferne gleichsam zu Prototypen der Heterogenisierung der Schule (vgl. Hummrich, 2016; Sitter, 2017). Migrationsbedingte Diversität gerät somit einerseits zum umkämpften Einsatz in den politischen Arenen, in denen die Schule der Migrationsgesellschaft (vgl. Dirim & Mecheril, 2010; Karakayalı, 2020) verhandelt wird, spielt aber auch in den Mikropolitiken des Klassenzimmers (vgl. Demirovic, 2021) eine entscheidende Rolle.

Während empirische Untersuchungen zu ‚doing difference‘ im Schulalltag inzwischen zahlreich und wegweisend vorliegen (vgl. Weber, 2013; Fritzsche, 2015; Rose, 2015; Diehm, Kuhn & Machold, 2017; Hirschauer, 2017), stehen Untersuchungen, die den Rekurs von Schulen auf *Diversitätsannahmen und Modi schulischer Diversitätsbearbeitung* empirisch aufschließen, zumindest im deutschsprachigen Raum, noch weitgehend aus. Hier setzt die vorliegende Analyse ein. Diversität gilt uns als wider-

sprüchliches Konzept: Ihr kritisch transformatives Potential ist für uns ebenso unbenommen wie die Machtwirkungen, die ihr je spezifischer Gebrauch hervorbringt.

Für den vorliegenden Beitrag¹ greifen wir auf ethnografische Beobachtungsprotokolle sowie teilstandardisierte Interviews mit Schulleitungen, Lehrpersonen und SchülerInnen zurück, die im Rahmen einer ethnografisch angelegten Studie an Wiener Schulen generiert und in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie interpretiert und analysiert wurden. Als Global City kann Wien als hochgradig differenzierte und plurale Stadtgesellschaft gelten, deren kulturelle Prägungen seit Langem mit Migrationsbewegungen verknüpft waren und sind. Das gilt auch für ihre Schulen.

Die beforschten großstädtischen Mittelschulen der Sekundarstufe I (8. Schulstufe) sind alle drei in ökonomisch schwachen bis im Mittelfeld positionierten Stadtteilen mit einem statistisch nachweislich hohen Anteil migrantisierter BewohnerInnen situiert. Der Schultypus ist gekennzeichnet durch die Abgrenzung vom Gymnasium, alle drei Schulen gestalten diese Positionierung im Schulsystem allerdings auf sehr unterschiedliche Weise.² Die handelnden AkteurInnen ebenso wie die Einzelschulen sind pseudonymisiert. Wir geben letzteren die Namen: Schule Bezirksgasse, Schule Weltstadtgasse und Schule Europagasse.

In einer mehrperspektivischen Analyse (vgl. Ecarius & Miethe, 2011) stehen im folgenden Beitrag die komplexen und widersprüchlichen Relationen zwischen schulprogrammatischen, -kulturellen und -interaktionellen Einsätzen der Chiffre *migrationsbedingte Diversität* im Mittelpunkt. Entlang dreier *Fallstudien* legen wir – nach einer knappen Heranführung an die jeweilige Schule – die verschiedenen Arrangements schulischer Diversitätsannahmen und die diesen zugrundeliegenden Konstruktionen der jeweiligen SchülerInnenschaft in praxeologischer Absicht (vgl. Reckwitz, 2003) dar, bestimmen diese kontrastiv und arbeiten heraus, welche schulische Herausforderungslage sie je diskursiv voraussetzen und zu beheben beanspruchen. Aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive stellen wir anschließend hinsichtlich ihrer (Macht-) Wirkungen beispielhaft heraus, zu welchem Jemand die je diversitätslogisch positionierten SchülerInnen darüber werden (vgl. Rose, 2021) und wie SchülerInnen diese Positionierungen beantworten. Der Text verfolgt das Erkenntnisziel, einzelschulische Diversitätspraxen empirisch fundiert zu explizieren, deren Effekte einzuordnen sowie schließlich – anhand einer exemplarischen Schlüsselsequenz – diese als reflexive Anlässe für *politische Bildung* zu diskutieren und daraus Schlüsse zu ziehen.

1 Die vorliegende Studie bearbeitet einen Teilaspekt des trilateralen D-A-CH Projekts *Political Literacy in der Schule der Migrationsgesellschaft* (siehe hierzu die Einleitung zum Themenschwerpunkt und eine ausführlichere Darstellung in der ersten Fußnote des Beitrags *Ich müsst es eigentlich schon ernstnehmen, aber ich nehme es mit Humor* i. d. H.).

2 Im österreichischen Schulsystem ist in der Sekundarstufe I noch die Sonderschule als dritter Schultypus zu nennen (eine exkludierende Beschulung von SchülerInnen, die als behindert etikettiert werden).

2. Schule Bezirksgasse – defizitäre Diversität

Die Schule Bezirksgasse hat unser ethnografisches Interesse aufgrund einer Selbstrepräsentation in der medialen Öffentlichkeit geweckt, die wir – auf den ersten Blick – als Ausdruck einer unaufgeregten Anerkennung und Entdramatisierung hinsichtlich migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse gelesen haben. Sie war somit die einzige Schule des Samples, zu der die Anbahnung der Forschungskontakte und der Feldzugang durch das Forschungsteam und nicht über eine Vermittlung durch die Bildungsdirektion Wien erfolgte, eignete sie sich doch – als sogenannte Problem- oder Brennpunktschule etikettiert – nicht als Vorzeigeschule. Sie kann als Stadtteilschule in einem durch Zuwanderung geprägten ehemaligen ArbeiterInnenbezirk beschrieben werden. Die Schule verfügt über keine profilierte schulspezifische Programmatik und zieht daher auch keine Eltern aus fernerliegenden Bezirken an.

Für die Schule charakteristisch ist die Art und Weise, wie sich Lehrpersonen und Schulleitung zu ihrem ‚Umfeld‘ respektive zu den familiären Herkunftskontexten der SchülerInnen in Beziehung setzen. Zu deren Umschreibung dienen zentrale Marker wie zum einen deprivilegierte soziale Verhältnisse im Stadtteil, Armut und sogenannte Bildungsferne, zum anderen familiäre Migrationsgeschichten. Die SchülerInnen hätten in Folge – so eine schulspezifisch wiederkehrende Formulierung – das „übliche Packerl“³ zu tragen.

2.1 *Diversität als Normalität in der Abweichung*

Beim Betreten des Schulgebäudes der Schule Bezirksgasse fällt eines sofort auf: Unmittelbar nach dem Eingangsportal werden die SchülerInnen in 27 Sprachen Willkommen geheißen.

Bemessen am Differenzierungskriterium Sprache findet die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der SchülerInnen – vor dem Hintergrund eines die schulische Bildungsnormalität üblicherweise bestimmenden monolingualen Selbstverständnisses (vgl. Gogolin, 2008) – bemerkenswerte Akzeptanz, durchaus auch mit programmatischen Zügen. Dies manifestiert sich in Repräsentationspraktiken wie z. B. dem (mehrsprachigen) Webauftritt, aber auch im schulischen Alltag, wenn – wie an keiner anderen Schule des Samples – viele unterschiedliche Sprachen im sozialen Miteinander mit hoher Selbstverständlichkeit zu hören sind. Der Tendenz zu widerstreben, Mehrsprachigkeit als Abweichung, Störung oder Defizit einzuordnen und sie stattdessen (auch als Ausdruck kultureller Vielfalt) positiv zu bewerten, ist allerdings mittlerweile auch Element zumindest programmatischer Bekundungen der österreichischen Bildungspolitik.

3 Diese Wiener Bezeichnung für „Päckchen“ wird u. a. umschrieben mit Arbeitslosigkeit oder Abhängigkeit der Eltern von Sozialleistungen sowie mit Phänomenen, die – als Effekt der Eltern-Kind-Beziehung – als Sorglosigkeit der Eltern und ‚Verwahrlosung‘ der Kinder interpretiert werden.



Abb. 1: Plakat im Eingangsbereich der Schule Bezirksgasse (Foto Lisa Gensluckner).

Der Begriff Diversität selbst gehört kaum zum Selbstbeschreibungsvokabular der Schule. Selbstkritisch bemerkt die Klassenlehrerin, Frau Nowak, dass mit der Verkündung die Botschaft bereits enden würde:

das ist ja das Problem, bis da her geht's, ja, bis zum Eingang, ja, (...) da ist ja noch so signalisiert, hier ist irgendwie Diversität angesagt, ja. Aber, das ist ja fast schon wieder beim Plakat zu Ende. (Interview 10.05.2019a: 367–369)

Diversität als normative Referenz scheint unumgänglich. Zugleich aber folgen die schulkulturell dominanten Differenzierungsordnungen und das darin eingelassene Wissen einer Logik, die von einer Gemengelage aus klassen- und migrationsbezogenen Zuschreibungen angeleitet wird.

Der Beschreibungsmodus für die SchülerInnenschaft (Smykalla, 2014) im Hinblick auf migrationsbedingte Diversität dient zugleich als Modus der Schulcharakterisierung. So antwortet die Direktorin auf die Frage, wie sie diese Schule beschreiben würde, unmittelbar mit folgender Relevantsetzung:

wir sind eine ganz normale Neue Mittelschule, mit allen Hochs und Tiefs, die Neue Mittelschulen im städtischen Bereich bringen. Die Schulen sind immer so wie das Umfeld, wie die, wie die Elternschaft im Umfeld wohnt und bei uns halt ganz stark von Migrationshintergrund geprägt. Über 90 Prozent mit Migrationshintergrund (...) das Hauptaugenmerk liegt eben schon auf diesen (...) Familien. (Interview 28.5.2019: 7)

Die Betonung von Normalität kann als ein Akt der Abgrenzung gegenüber Zuschreibungen als ‚Problemschule‘ gelesen werden – einer von vielen Hinweisen auf den Rechtfertigungsdruck, dem eine Schule ausgesetzt ist, die mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert ist. Zugleich verdichtet sich in Begriffen wie „Umfeld“, „Milieu“, „Eltern-

haus“ oder „Schicksal“ ein mitaufgerufenes Konglomerat an Zuschreibungen, das gängige, ethnisierende und dualistische Differenzierungsmuster – Wir und die Anderen – reproduziert. Die Konstitutionslogik von Differenz folgt dem Muster von Normalität versus Abweichung. Was die Schule zur „normalen Schule“ macht, ist ihre Normalität in der Abweichung.

Angeleitet von der In-Verhältnissetzung Schule versus Umfeld/Familie/Herkunft stellt sich die schulspezifische Konstruktion der heterogenen SchülerInnenschaft als *Problem* dar. Homogenisierende gruppenbezogene, auf Strukturkategorien wie race und class rekurrierende Zuschreibungen an die SchülerInnenschaft haben sich im (impliziten) Wissen des Lehrpersonals, in Praktiken und damit in der dominanten Schulkultur sedimentiert.

2.2 Diversitätseffekte in der deprivilegierenden Beschulung⁴

Mit der in der Botschaft: „Die Schulen sind immer so wie das Umfeld“ zum Ausdruck kommenden Sichtweise wird dem „Umfeld“ ein das schulische Geschehen bestimmender Faktor zugeschrieben und das Verhältnis Schule versus Familie/Elternschaft/Herkunft als einseitig determiniertes Verhältnis gedacht. Dementsprechend werden der Schule und dem Lehrpersonal geringe Handlungsspielräume attestiert und Leistung als schulischer Bewertungsmaßstab weitgehend außer Kraft gesetzt. Die Konstruktionslogik von defizitär bewerteter, kaum graduell, sondern tendenziell absolut gesetzter Differenz dient Lehrpersonen und Schulleitung auch dazu, die Schule in ihrer Verantwortung gegenüber ihrem allgemeinen Bildungsauftrag zu entlasten. Mit dem Ziel, das „häusliche Elend“ (vgl. Fritzsche & Rabenstein, 2009) zu kompensieren, begegnet die Schule den SchülerInnen demgegenüber mit Fürsorge und Zugewandtheit. SchülerInnen werden aber auch mit identitätsfixierenden Adressierungspraktiken konfrontiert, die den Spielraum für die Art und Weise des In-Erscheinung-Tretens abstecken.

Dies zeigt sich in besonderer Weise in einem Bündel an Praktiken, die wir als *Praktiken der Illiteralisierung* (vgl. Gensluckner & Ralser, 2021) bezeichnet haben und die den SchülerInnen vermitteln, kaum etwas zu wissen, zu können und zu schaffen. Das antizipierte Nicht-Verstehen-Können von SchülerInnen wird seitens der Lehrpersonen auch über die Rede von fehlender Sprachkompetenz mit Migrationsgeschichte in Verbindung gebracht: „Also, Inhalte kann man nur dann vermitteln, wenn die Kinder mit den Wörtern was anfangen können“, so eine Lehrerin (Interview 10.05.2019b: 132–141). Scheitern haftet letztlich somit nicht nur am „Umfeld“, sondern auch an den SchülerInnen selbst.

4 Um das Feld von Beschulung zu kennzeichnen, das mit Begriffen wie ‚Brennpunktschule‘ oder ‚Problemschule‘ abgesteckt und von einem ‚Doing Brennpunktschule‘ angeleitet wird, verwenden wir den Begriff der deprivilegierenden Beschulung (Gensluckner & Ralser, 2021, S. 194).

Letztere begegnen den in Adressierungspraktiken eingelassenen Zuschreibungen zum einen mit ironisierenden Zurückweisungen, wenn sie z. B. kontern: „Sie wissen ja, Frau Lehrerin, ich bin dumm“ (Protokoll 17. 10. 2018: 79), aber auch mit einem postmigrantischespielerischen Umgang mit Identitätsfixierungen. Zum anderen schreiben sich diese aber auch in ihre Selbstbeschreibungen ein, z. B. „nicht brav“, „anstrengend“ oder „nervig“ – und damit disziplinierungsbedürftig – zu sein.

Auch z. B. die ihnen von LehrerInnen attestierten geringen Zukunftsaussichten hinterlassen Spuren: Ihre Zukunftsvisionen sind auf einen – oft unrealistischen – Übertritt an ein Gymnasium ausgerichtet. Eine Schilderung zweier Mädchen über Aufnahmeverfahren an weiterführenden Schulen zeichnet ein eindrückliches Bild: Alles ist „voll“ – „sehr viele Kinder“ –, wer wird „aufgenommen“ werden, darf dazugehören, wem stehen die Türen offen? Beide Schülerinnen wissen, dass es nicht nur aufgrund der Deutschkenntnisse für sie schwierig werden wird: „Nicht dann halt die Muslim[in]“ – für sie gäbe es „keinen Platz mehr“ (Interview 05. 04. 2019: 835–877). Was sich in den Erklärungen der Mädchen verdichtet, ließe sich auch so zusammenfassen: Mit oder ohne erforderliche Leistung (Noten) hängt die berufliche Zukunft an Differenzierungsmerkmalen wie Sprache oder Religion – beides verweist auf die Positionierung als Migrationsandere (vgl. Mecheril, 2004), derer sich die Mädchen im Klaren sind, wohingegen in der schulischen Klassenöffentlichkeit die auch das schulische Geschehen bestimmende Konstitutionslogik von migrationsbezogener Differenz ebenso wie Rassismuserfahrungen von SchülerInnen de-thematisiert bleibt.

3. Schule Weltstadtgasse – neutralisierte Diversität

Auch die Schule Weltstadtgasse wird vorrangig von SchülerInnen aus dem umliegenden Stadtteil besucht, zieht aber gelegentlich – aufgrund einer programmatisch-zukunftsweisenden Schwerpunktsetzung mit Informatik und Englisch – auch Eltern aus fernerliegenden Stadtbezirken an. Die SchülerInnen erhalten in einigen Fächern anspruchsvollen, zweisprachigen Unterricht (Deutsch – Englisch) von Native Speakern, beispielsweise in Physik. Für die Wiener Bildungsdirektion gilt sie als eine jener Schulen, die vorbildhaft mit migrationsgesellschaftlicher Heterogenität umzugehen weiß.

Anstrengung, Fleiß, Leistungsbereitschaft sowie unbedingte *Folgsamkeit* stehen im Zentrum der Anforderungen von Lehrpersonen an ihre SchülerInnenschaft. Gelegentlich nahezu militärisch, jedenfalls befremdlich mutet die Herstellung schulischer Unterrichtsdisziplin an: von der überaus geordneten Zweierreihe mit Sprechverbot beim Raumwechsel über die Trillerpfeife im Turnunterricht bis hin zu detaillierten Anweisungen („Du nimmst jetzt einen Bleistift in die Hand.“) und zur Ahndung nahezu jeglichen Regelverstoßes.

3.1 *Diversität als Normalität in einer Global City*

Selbstbewusst nimmt die Direktorin den Konkurrenzkampf mit dem Gymnasium auf, wenn sie betont, ihre Schule könne mit dem Gymnasium mithalten. Zugleich beschreibt sie die SchülerInnenschaft als potentielle Klientel einer ‚Brennpunktschule‘: „Wir haben hier auch ganz schön viele schwierige Schüler“ – einige wären „sehr verwahrlost“ (Protokoll 27.09.2018: 7).

Im Beschreibungsmodus für die SchülerInnenschaft kommen nationale Zuordnungen (Türken, Tschetschenen etc.) zwar zum Einsatz, es gibt aber auch eine große Zurückhaltung in der Verwendung gängiger Begriffe zur Kennzeichnung migrationsbezogener Diversität und deren aufgerufenen Assoziationen. Einer der Lehrer bringt dies mit folgenden Worten zum Ausdruck: „Ja ich tu mich ein bisschen schwer so Kategorisierungen zu treffen, (...) da möchte ich mich eigentlich eher zurückhalten.“ (Interview 14.11.2018: 17). Die Direktorin distanziert sich vehement von der im schulischen Kontext gängigen Unterscheidung mit/ohne Migrationshintergrund: „Das alles macht ja – in Wien zumindest – überhaupt keinen Sinn“ (Protokoll 27.09.2018: 9). Vergleichbar und mit Nachdruck auch die Klassenlehrerin über Wien: „Wir sind halt eine multikulturelle Stadt.“ (Interview 04.12.2018: 92)

Solchen programmatischen Aussagen entspricht eine vergleichsweise gelassene Haltung gegenüber SchülerInnen, welche die deutsche Sprache erst noch erlernen müssten. Es überwiegt ein großes Zutrauen sowohl an die SchülerInnenschaft als auch an die Schule, diese Herausforderung zu bewerkstelligen. Entsprechend dem Prinzip des individualisierten Unterrichts, einer der Leitideen der Schule, werden Unterschiede sehr wohl wahrgenommen, erhalten aber nur dann Relevanz, wenn es um die schulische Förderung der einzelnen SchülerInnen geht und spezifische Maßnahmen erforderlich erscheinen, beispielsweise der Einsatz von mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien. Dementsprechend ist auch das Teamteaching vergleichsweise anspruchsvoll gestaltet, um den unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen gerecht zu werden. Leistung als zentraler allgemeiner Maßstab hinsichtlich der Beurteilung von SchülerInnen wird zugleich aber auch individualisiert. So betont etwa die Direktorin mit Blick auf Unterschiede im Leistungsvermögen eine dem Einzelnen zugewandte, bestärkend-ermächtigende Haltung:

Und es ist so wichtig auch, dass die Kinder auch eine Möglichkeit finden, anerkannt zu werden. Bei den einen ist es halt die Mathematik, bei dem anderen ist es vielleicht, weil er in Physik oben immer alles toll sortiert oder die Chemikalien herrichten kann, oder, ja, es muss halt für jedes Kind (...) irgendwas gefunden werden, wo sie positiv verstärkt werden. (Interview 27.05.2019: 13)

Dass die schulischen Verhältnisse hier im Vergleich zu sogenannten Problemschulen andere seien, wird mehrfach mit einer der Einzelschule zuerkannten Gestaltungsmacht in Verbindung gebracht. Die Abgrenzung zum schulischen Feld, das wir als deprivilegierende Beschulung bezeichnet haben, gerät zur identitätsstiftenden Geste, die den gu-

ten Ruf der Schule, so die Direktorin, ausmacht und sie heraushebt (Interview 27.05.2019: 7).

In diesen Abgrenzungsgesten nimmt zuweilen aber auch eine andere Perspektive auf SchülerInnen mit Migrationsgeschichten Gestalt an, die von Wir-Sie-Sortiermustern geprägt ist: Migrationsbezogene Diversität gelte es auch so zu arrangieren, dass sie für eine Schule handelbar bleibt. Genannt werden in diesem Zusammenhang zumeist SchülerInnen aus der Türkei oder dem ehemaligen Jugoslawien, die paradigmatisch für die jüngere österreichische Zuwanderungsgeschichte und das Gastarbeiterregime stehen. Deren Konzentration an einer Schule bzw. in einer Klasse könne, wie in anderen Wiener Bezirken, die beste Schule in Bedrängnis bringen. So betont die Direktorin, wie wichtig es ihr wäre, bei der Zusammensetzung der Klassen auf die ‚Mischung‘ zu achten: „Ich möchte keine Klasse haben mit ehemaligen jugoslawischen Kindern oder und ja eine Klasse mit türkischen Kindern, sondern die werden wirklich durchmischt“ (Interview 27.05.2019: 9). Heterogenität gilt es herzustellen, zu arrangieren und zu verwalten. Nicht ohne Stolz wird daher immer wieder die Anzahl der an der Schule repräsentierten 26 Nationalitäten oder der Sprachen erwähnt: „Wir haben 35 verschiedene Muttersprachen jetzt momentan und das ist schon gar nicht so wenig.“ (Interview 27.05.2019: 11)

3.2 *Neutralisierte Diversität und allgemeiner Bildungsanspruch*

In der Schule Weltstadtgasse sind Adressierungspraktiken mit migrationsbezogenen Zuschreibungen in den alltäglichen LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktionen kaum zu beobachten, dementsprechend auch Akte des Widersprechens oder Resignifizierens von SchülerInnen. Da die SchülerInnen an Leistung, Anstrengung und Fleiß gemessen werden (sollen), wird den Herkünften der SchülerInnen keine besondere Relevanz für das schulische Geschehen beigemessen. Dies steht auch mit der schulspezifischen Gestaltung des spannungsreichen Verhältnisses von Schule und Familie (Fritzsche & Rabenstein, 2009) in Zusammenhang. Die In-Verhältnis-Setzung der Schule zu den Herkünften der SchülerInnen begründet in diesem Fall für das Lehrpersonal einen Auftrag an die Schule, die elterliche Erziehungsarbeit – nach schulischen Maßstäben – fortzuführen. Gegenüber Eltern wird eine wertschätzende Haltung spürbar: diese würden beispielsweise hart arbeiten und hätten aus diesem Grund nicht ausreichend Zeit für die schulische Betreuung ihrer Kinder – eine Aufgabe, für die die Schule ihre Verantwortung übernimmt (Interview 14.11.2018: 17).

Die Neutralisierung von zur Selbstverständlichkeit erklärter Diversität im schulischen Alltag aufgrund der unumstrittenen Maßstäbe von Leistung, Fleiß und Anstrengung sowie ein ernstgenommener universalistischer Bildungsanspruch gehen aber auch einher mit einer – auch der Schule Bezirksgasse zugrundeliegenden – sozialdiagnostischen Logik, der zufolge es sich um eine disziplinierungsbedürftige SchülerInnenschaft handle, die erst mit strenger Disziplin auf den richtigen Weg zu bringen wäre; dies erklärt auch die eingeforderte Folgsamkeit, die – so die Gespräche mit Lehrpersonen – vom ersten Tag an zu trainieren wäre.



Abb. 2: Plakat der Wirtschaftskammer – das einzige, gegenüber dem Direktionszimmer angebrachte bildliche Objekt im Erdgeschoß des Schulgebäudes (Foto Lisa Gensluckner).

Genauso wenig wie Konflikthafes im sozialen Miteinander der SchülerInnen in dialogischer Verhandlung zur Disposition steht und Anlässe für politische Bildung ermöglichen könnte, scheint die Asymmetrie aufgrund von Autorität und Generationenverhältnis, welche die LehrerInnen-SchülerInnenbeziehung kennzeichnet, an dieser Schule befragbar. Raum für Verhandelbares in der Klassenöffentlichkeit gibt es kaum: Es dominieren Vorgaben, die mit gemeinschaftsbildenden moralischen Ansprüchen unterlegt werden: „Das wird hier nicht toleriert!“ – „Wir verhalten uns hier nicht so!“ (Protokoll 17.09.2018: 46).

Durch Adressierungspraktiken treten die SchülerInnen vermittels der auf Leistung und Fleiß fixierten Normen der Anerkennbarkeit als ein spezifischer Jemand (Rose, 2021), der etwas zu schaffen im Stande ist, in Erscheinung. So wie die LehrerInnen-schaft den SchülerInnen, sofern sie sich anstrengen, eine mit vielen Möglichkeiten offene Zukunft attestiert, sehen sich auch die SchülerInnen, z. B. als KöchInnen oder Bankangestellte, gelegentlich auch als SchülerInnen einer weiterführenden, zumeist berufsbildenden höheren Schule.

4. Schule Europagasse – meritokratische Diversität

Die Schule Europagasse ist aus vielerlei Gründen eine ‚besondere Schule‘. Sie gilt in der Wiener Schullandschaft als Vorzeigeschule. Ihre Gründerin und langjährige Leiterin sieht in der Schule das Anliegen verwirklicht, die sozialen Aufstiegschancen von Kindern aus migrantisierten Familien zu erhöhen. Der programmatische Anspruch, der sich in unterschiedlichen Aussagen von Lehrpersonen wiederfindet, beeindruckt uns. Die pädagogischen Mittel und die Leitideen, die das ermöglichen sollen, benennt die Schulleiterin mit den Schlagworten: Leistungsorientierung, individuelle Förderung sowie Kompetenz- und Sprachbildung.

Die Schule Europagasse wird uns mit Nachdruck von der Bildungsdirektion der Stadt Wien für unsere ethnografische Forschungsarbeit empfohlen. Sie sei ein Beispiel dafür, wie eine Schule mit einem überdurchschnittlichen sogenannten Ausländeranteil durch Leistungs- und Diversitätsorientierung es so weit bringen würde, dass sie den Vergleich mit Gymnasien nicht zu scheuen brauche. Sie gilt als eine Schule, in der die in der integrations- und bildungspolitischen Debatte der letzten Jahrzehnte so dominante Maxime ‚Integration durch Bildung‘ mit Erfolg umgesetzt wird.

In den (Selbst-)Repräsentationspraxen der Schule sind die Begriffe *Diversität* (in unterschiedlichen Varianten), *Integration* und *Leistung* omnipräsent. Auf einem Bild im Stiegenhaus sind einige SchülerInnen mit einem ehemaligen österreichischen Integrationsminister zu sehen. Darunter die Inschrift: „Gutes entsteht immer dort, wo jemand mehr tut, als er tun soll.“ Der Rekurs auf diese diskursiv bedeutsame begriffliche Trias ist auch eine gängige Praxis der Selbstbeschreibung der SchülerInnen.

4.1 Diversität als kulturelle Kodierung und Ressource für soziale Mobilität

In der Schule Europagasse kommt dem Begriff Diversität eine doppelte Beschreibungsfunktion zu. Einerseits wird er verwendet, um die SchülerInnenschaft zu beschreiben (sie sei *divers* aufgrund der Zuschreibung einer Migrationsgeschichte an die SchülerInnen), andererseits dient er als Eckpfeiler eines pädagogischen Selbstnarrativs – die Schule sei *divers*, weil sie pädagogisch auf die Diversität der SchülerInnen abgestellt sei.

Was den ersten Beschreibungsmodus anlangt, so wird Diversität als eine soziodemographische Tatsache verstanden. Die Vokabel ‚Tatsache‘ sollte hier nicht affirmativ, sondern als Teil der schuleigenen Diskursivierung verstanden werden. In ihren Repräsentationspraktiken attestiert die Schule den SchülerInnen aufgrund bestimmter Merkmale ihrer Herkunftsfamilie eine *gemeinsame Eigenschaft*, die sich schließlich meist explizit auf den ‚Migrationsfaktor‘ bezieht. Diese implizite Homogenisierung der SchülerInnen als SchülerInnen mit ‚Migrationshintergrund‘ stellt paradoxerweise erst die Grundlage dafür her, die SchülerInnenschaft insgesamt als *divers* und heterogen zu charak-



Abb. 3: Foto am Schulgang im Erdgeschoss des Schulgebäudes, damaliger Präsident der Europäischen Kommission und ehemaliger österreichischer Bundespräsident sowie andere Repräsentanten der Politik mit SchülerInnen, die zu diesem Ereignis in den diversen Nationaltrachten auftreten (Foto Oscar Thomas-Olalde).

terisieren. Die den SchülerInnen zugeschriebene ‚Migrationseigenschaft‘ bildet somit die Ausgangsdiagnose, auf die sich die Schulleitung und ein größerer Teil der Lehrpersonen berufen, um ihre pädagogischen Optionen zu begründen. In offiziellen Ansprachen ebenso wie in alltäglichen Adressierungen werden die SchülerInnen der Schule Europagasse beständig auf ihre „vielfältigen Wurzeln“ angesprochen.

SchülerInnen werden so etwa bei Klassenvorstellungen und bildlichen Repräsentationen nach ‚Kulturen‘ oder ‚Nationalitäten‘ eingeteilt. Die Zusammenkunft verschiedener ‚TrägerInnen‘ dieser *Kulturen* macht – so das Verständnis der Schule – ihre Vielfalt aus. Die Sprache, die zur Bezeichnung der ‚Migrationseigenschaft‘ verwendet wird, indiziert mitunter ein naturalisierendes Verständnis derselben: Die Rede über die „Wurzeln“ der SchülerInnen ist ein Allgemeinplatz in der Schule Europagasse. Diese Bezeichnungspraxis wird von den SchülerInnen weitgehend übernommen. Auffällig ist auch der Rückgriff auf englische Umschreibungen derselben: Roots, heritage und background sind an dieser Schule rekurrente Umschreibungen dessen, was an anderen Schulen ‚Migrationshintergrund‘ genannt wird.

Die diagnostizierte kulturelle Vielfalt der SchülerInnen stellt für die Schule Europagasse – ganz im Duktus einer ressourcenorientierten Diversity-Programmatik – nicht in erster Linie ein Problem, sondern ein Potenzial zur zukunftsgerichteten Transzendierung der herkunftsbezogenen *Conditio* der Einzelnen dar. Die Homogenisierung der SchülerInnenschaft als *migrationsbezogen divers* erfüllt somit eine doppelte Funktion: Sie legitimiert pädagogische Praxen, die eine bestimmte kulturell kodierte Vorstellung von Diversität (re-)produzieren und dieselbe als soziodemographische *Tatsache* normalisieren. Die Wirkungen dieses Diversitätsmodus lassen sich erst verstehen, wenn Positionierungs- und Selbstpositionierungspraktiken der SchülerInnen mit einbezogen werden. Diese bezeugen einen hohen Grad an Übernahme schulspezifischer Subjektivierungsangebote: Die migrationsbedingten individuellen und kollektiven Anlagen können zur Ressource für soziale Mobilität werden. Als transformatives Vehikel dafür zeigt sich das meritokratische Prinzip.

4.2 Die subjektivierende Wirkung der Meritokratie

Die Antworten der SchülerInnen auf die Frage nach der biographischen Bedeutung der Schule lassen die subjektivierende Wirkung des meritokratischen Glaubenssatzes erkennen. Martha, eine Schülerin, reproduziert etwa in ihrer Antwort die Figur der schuleigenen Leistungskultur als Brücke zwischen (migrantisierter familiärer) Herkunft und (beruflicher) Zukunft:

Äh für mich bedeutet die Schule, dass ich, ähm, wir lernen hier sehr viel über unsere Zukunft später und die Schule bereitet uns auch sehr gut darauf vor (...) Und die Schule puscht uns (...) Also es liegt ganz in unserer Hand, ob wir uns einfach hängen lassen und die Noten schlecht sind und aus unserer Zukunft nichts wird oder ob wir uns puschen gegenseitig. (Interview 09.04.2018: 20)

Beobachtete und ethnographisch dokumentierte soziale Praktiken im Unterricht zeugen auch von einer funktionalen Kongruenz zwischen den pädagogischen Erwartungen der Lehrpersonen und der Performanz der SchülerInnen im Unterricht, die diese Erwartungen zu antizipieren scheinen. Das ist der Fall, wenn z. B. eine Schülerin die Lehrerin an die notwendige Sammlung der Unterschriften erinnert oder wenn eine andere Schülerin die Sammlung selbst vornimmt. Aus der Perspektive des Schülerjobs (Breidenstein, 2006) sind diese Handlungen weder unmittelbar funktional noch notwendig. Diese Handlungen scheinen vielmehr das Ziel der performativen Aktualisierung eines impliziten Einvernehmens zwischen den (meritokratisch kodierten) Erwartungen der Schule („Gutes entsteht immer dort, wo jemand mehr tut, als er tun soll“) und den Handlungen der SchülerInnen zu verfolgen.

Mit *meritokratischer Kodierung von Diversität* meinen wir einen diskursiv-praxeologischen Zusammenhang, der die Askription der migrationsbedingten Diversität (*Wurzeln, background, heritage, etc.*) mit einem Bündel an kommunikativen, sozialen und pädagogischen Praxen verbindet, die auf die Förderung von Leistungsorientierung und Eigenverantwortung abzielen.⁵ Diskursiv und performativ scheinen beide Leitideen in der Schule Europagasse einander zu bedingen. Die Selbstpositionierungen der SchülerInnen zeigen unterschiedliche Wirkungsweisen dieser Verbindung an. Sie reichen von identitätsfixierenden Anerkennungspraxen (aner kennendes Othering) bis hin zu meritokratisch legitimierten Anforderungen an Leistung und Selbstregulation. Sie beinhalten aber auch Formen der partiell-strategischen Aneignung und der Resignifizierung (vgl. Thomas-Olalde, 2021).

5. Die Chiffre Diversität im Schulvergleich

Zum Einsatz gelangt sie auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedener Form: Migrationsbezogene Diversität wird – wie wir zu zeigen versucht haben – je nach untersuchtem schulischen Kontext entweder als zum Problem erklärte Verdichtung von Defiziten, als Herausforderung, die es zu moderieren und zu bewältigen gilt oder auch als hebende Ressource und zu nutzendes Potential gedeutet. Darin spiegelt sich – je einzel-schulisch gewichtet – das mit dem Begriff Heterogenität abgedeckte und eingangs geschilderte Bedeutungsspektrum fachwissenschaftlicher Diskurse wider.

Die in den drei Schulbeispielen aufgefundenen Arrangements von Diversitätsannahmen – wir haben sie mit *defizitärer, neutralisierter und meritokratischer Diversität* bezeichnet – erzeugen drei unterscheidbare Modi schulischer Diversitätsbearbeitung: eine *defizitär-kompensatorische*, eine *neutralisierend-egalitäre* und eine *funktionalistisch-*

5 Meritokratie verstehen wir als eine spezifische Diskursformation ideologischer Natur, die davon ausgeht, dass soziale Ungleichheiten und Ungleichzeitigkeiten qua individueller Anstrengung kompensierbar sind. In kritischen Auseinandersetzungen mit dem meritokratischen Paradigma wird deshalb auch vom Mythos-Charakter der Meritokratie gesprochen (vgl. u. a. Littler, 2018, S. i).

affirmative. Diese distinkten Modi des ‚doing and undoing diversity‘ haben nicht nur großen Einfluss auf die pädagogische und unterrichtliche Praxis der jeweiligen Schule, sie stecken zudem den Rahmen ab, als welcher Jemand sowohl die SchülerInnen als auch die LehrerInnen je schulenspezifisch als Verschiedene in Erscheinung treten können. Darin liegt ihre wesentliche Machtwirkung.

Es ist ein besonderer Vorteil ethnografischer Schulforschung, den Blick auf soziale und pädagogische Praxen in alltagsweltlicher und alltagsinteraktionaler Perspektive freizugeben. Ein letztes Materialbeispiel – es steht exemplarisch für ein Bündel an formal vergleichbaren Interaktionskonstellationen in den untersuchten Schulen – soll einerseits die mit einer spezifischen Diversitätsannahme verknüpfte Adressierungspraxis zeigen, andererseits Anlass bieten für eine weitergehende Reflexion. Die ethnographisch dokumentierte Szene stammt aus dem Unterrichtsalltag der Schule Europagasse – jener Schule, die einen programmatischen Anspruch im Hinblick auf Diversität erhebt. Eine Lehramt-Studentin, die sich als Frau Antonitsch vorstellt, hält eine Probestunde und referiert über die Verfolgung ‚ethnischer Minderheiten‘ im Nationalsozialismus.

Die Studentin spricht nun über ‚ethnische Gruppen‘. Julika fragt, woher das Wort ‚Ethnie‘ eigentlich komme.

Studentin: ‚Aus dem Griechischen und es bedeutet Volk, also ethnische Zugehörigkeit.‘

Martha: ‚Woher kommen Sie?‘

Studentin: ‚Wie bitte?‘

Martha: ‚Woher kommen Sie eigentlich?‘

Studentin: ‚Aus Österreich, aus Wien sogar.‘

Martha: ‚Aber da ist ein -itsch bei ihrem Namen.‘

Studentin: ‚Ja. Aber ich weiß nicht, woher es kommt. Ich habe da ein bisschen recherchiert, aber bin nicht darauf gekommen, ich glaube irgendwo aus Ungarn.‘

Martha: ‚Ungarn? Nein, auf keinen Fall.‘ Sie schüttelt lächelnd den Kopf.

(Protokoll 06.12.2018: 27–44.)

Die Schülerin Martha macht in diesem Beispiel etwas, das in der Schule Europagasse gängige Praxis ist: Sie fordert jemanden heraus, sich zur Herkunftsfrage zu positionieren. Somit aktiviert sie die in der Schule normalisierte Praktik der performativen Selbstethnisierung unter verkehrten Vorzeichen. Die Aufforderung an die SchülerInnen, sich in kulturell chiffrierte nationale Kategorien einzuordnen, wird durch die Umkehrung der Rollen bzw. der vorgesehenen SprecherInnenpositionen in ihren fixierenden Effekten erkannt, vorgeführt und irritiert: Es ist diesmal eine Schülerin, die die Definitionsmacht provisorisch übernimmt und die machtförmigen Othinging-Effekte jener Einordnungspraxen offenlegt, welche die schulspezifischen – hier als Ausdruck von migrationsbezogener Diversitätsanerkennung intendierten – Subjektivierungsangebote charakterisieren.

Formal vergleichbare – inhaltlich aber auf die jeweilige einzelschulisch distinkte Diversitätsannahme und -bearbeitung bezogene – Offenlegungen und Zurecht- respektive

Zurückweisungen finden sich an unterschiedlichen Schulen. Nirgendwo scheint es den Lehrpersonen – soweit beobachtbar – nötig oder möglich, sie als Gelegenheiten einer reflexiven Auseinandersetzung im Unterrichtsgeschehen aufzunehmen. Dabei wären sie gerade das: Anlässe für politische Bildung. Derart, dass sie die Schule selbst als politischen (Macht-)Raum qualifizierten und die SchülerInnen darin nicht nur als zu Belehrende, sondern selbst als politisch literate Subjekte.

6. Fazit

Migrationsbezogene Diversität ist als Beschreibungsmodus für die konstatierte Verschiedenheit der SchülerInnenschaft bereits mit machtvollen hegemonialen Deutungsmustern verbunden. Welche Diversitätsannahmen jeweils wie ins Zentrum der schulischen Aufmerksamkeit gerückt werden, muss als effektvoller Konstruktionsvorgang beschrieben werden. Diversität ist eben keine einfache Tatsache, mit der es – wie viele pädagogische Handreichungen nahelegen – lediglich einen angemessenen Umgang zu finden gilt.

Eine *reflexive und kritische Diversitätspädagogik* würde daher nicht nach der Beschaffenheit von und dem richtigen Umgang mit einer ‚identifizierten‘ Diversität ihrer AdressatInnen fragen, sondern nach den Effekten diversifizierender Fremd- und Selbstpositionierungen, die spezifische Diversitätsannahmen und -bearbeitungen auslösen können. Das *transformative Potential der Chiffre Diversität*, das im Umgang mit den Vielen und Verschiedenen ein Mehr an Komplexität, Intersektion sowie Offenheit und damit eine Überschreitung von Normalitätsvorstellungen verspricht, erweist sich schließlich dann, wenn – wie hier – etwa schulische Diversitätspraktiken nach ihren (Macht-)Wirkungen befragbar und im Sinne einer *Critical Diversity Literacy* (vgl. Steyn & Dankwa, 2021) die in sie eingelassenen Deprivilegierungen lesbar und damit auch veränderbar werden.

Die Befassung mit Diversität im Sinne von Vielheit lohnt aber auch über die konkrete Befragung schulischen Diversitätshandelns hinaus in der politischen Bildung: Ist sie in ihrer Gestalt von Pluralität und der Aufgabe, wie das Eine mit dem Vielen zusammenzuführen sei, mit Hannah Arendt (1985) doch die irreduzible Grundbedingung des Politischen und mit Jacques Rancière (2002) der eigentliche Zweck: die bisher ungehörten und ungesehenen Verschiedenen ohne Anteil neu als politische Subjekte hervortreten zu lassen.

Quellen

- Interview 04. 12. 2018: Interview mit Frau Horvath, Schule D.
- Interview 05. 04. 2019: Interview mit Danay und Selma, Schule C.
- Interview 09. 04. 2018: Interview mit Martha, Schule B.
- Interview 10. 05. 2019a: Interview mit Frau Nowak, Schule C.
- Interview 10. 05. 2019b: Interview mit Frau Ertl, Schule C.

Interview 14. 11. 2018: Interview mit Herrn Nemeč, Schule D.

Interview 27. 05. 2019: Interview mit der Direktorin, Schule D.

Interview 28. 5. 2019: Interview mit der Direktorin, Schule C.

Protokoll 06. 12. 2018: Ethnographisches Beobachtungsprotokoll Schule B, verfasst von Oscar Thomas-Olalde.

Protokoll 17. 09. 2018: Ethnografisches Beobachtungsprotokoll Schule D, verfasst von Lisa Gensluckner.

Protokoll 17. 10. 2018: Ethnografisches Beobachtungsprotokoll Schule C, verfasst von Lisa Gensluckner.

Protokoll 27. 09. 2018: Ethnografisches Beobachtungsprotokoll Schule D, verfasst von Lisa Gensluckner.

Literatur

Arendt, H. (1985). *Vita activa oder Vom täglichen Leben*. München: Piper Verlag.

Becker, B., & Ewering, T. (2020). *Praxisleitfaden Kooperatives Lernen und Heterogenität*. Weinheim: Beltz.

Beer, R., & Benischek, I. (2021). Vielfalt, Normalitätsvorstellungen, Heterogenitätsdimensionen und eine heterogenitätsgerechte Schule. *Erziehung und Unterricht*, 171(3-4), 215–222.

Biewer, G., Proyer, M., & Kremsner, G. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bohl, T., Budde, J., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinghardt.

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *FQS Forum: Qualitative Sozialforschung*, 13(2).

Budde, J. (Hrsg.) (2013). *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer.

Demirovic, A. (2021). Politikbegriff, Demokratie, Politische Bildung. Überlegungen zur Mikropolitik des Klassenzimmers. In L. Gensluckner, M. Ralser, O. Thomas-Olalde & E. Yildiz (Hrsg.), *Die Wirklichkeit lesen. Political Literacy und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 177–189). Bielefeld: transcript.

Diehm, I., Kuhn, M., & Machold, C. (Hrsg.) (2017). *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer.

Dirim, I., & Mecheril, P. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, A. Kalpaka, M. Castro Varela & I. Dirim (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.

Ecarus, J., & Miethe, I. (Hrsg.) (2011). *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*. Opladen: Budrich.

Fritzsche, B. (2015). Praxeologische Perspektiven auf die Verzahnung von „doing difference“ und „doing pedagogy“ im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Ribler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 165–192). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Fritzsche, B., & Rabenstein, K. (2009). „Häusliches Elend“ und „Familienersatz“. Symbolische Konstruktionen in Legitimationsdiskursen von Ganztagschulen in der Gegenwart. In J. Ecarus, C. Groppe & H. Malmede (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 183–200). Wiesbaden: Springer.

- Gensluckner, L., & Ralser, M. (2021). Familialisierte Schule – Illiteralsierende Praktiken – Verweigerte Größe. Subjektivierungsregime einer deprivilegierenden Beschulung. In L. Gensluckner, M. Ralser, O. Thomas-Olade & E. Yildiz (Hrsg.), *Die Wirklichkeit lesen. Political Literacy und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 191–220). Bielefeld: transcript.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Hirschauer, S. (Hrsg.) (2017). *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hummrich, M. (2016). Homogenisierung und Heterogenität. Die erziehungswissenschaftliche Bedeutung eines Spannungsverhältnisses. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 22(1), 39–58.
- Karakayali, J. (Hrsg.) (2020). *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Karst, K., Thoma, D., Derkau, J., Seifried, J., & Münzer, S. (Hrsg.) (2021). *Leher*innenbildung im Kontext leistungsbezogener Heterogenität und Mehrsprachigkeit von Schüler*innen*. Münster: Waxmann.
- Koller, H.-C. (2014). Einleitung. In Ders., R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 9–18). Paderborn: Schöningh.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2012). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus* (4. Aufl.). Wien: Passagen.
- Littler, J. (2018). *Against meritocracy. Culture, power and myths of mobility*. London/New York/Berlin: Routledge.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., & Vorrink, A. J. (2014). Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 87–113). Paderborn: Schöningh.
- Müller, F. (2018). *Praxisbuch Differenzierung und Heterogenität*. Weinheim: Beltz.
- Ralser, M. (2007). Die Freiheit der Anderen. Zur Anrufung der gegenwärtigen Pädagogik als Kunst des Regierens. In H. Peskoller, M. Ralser & M. A. Wolf (Hrsg.), *Texturen von Freiheit* (S. 117–126). Innsbruck: University Press.
- Ranciére, J. (2002). *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 4(32), 282–301.
- Rendtorff, B. (2014). Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 115–128). Paderborn: Schöningh.
- Rose, N. (2015). Performative (An-)Sprache. Zur Herstellung von Differenz in Anrufungsprozessen. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 193–209). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rose, N. (2021). „Zu jemandem werden.“ Subjektivierung und Adressierung in der Migrationsgesellschaft. In L. Gensluckner, M. Ralser, O. Thomas-Olade & E. Yildiz (Hrsg.), *Die Wirklichkeit lesen. Political Literacy und politische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 69–90). Bielefeld: transcript.
- Sitter, M. (2017). Kinder mit Migrationshintergrund als leerer Signifikant. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 155–178). Wiesbaden: Springer.
- Smykalla, S. (2014). Umgangsweisen mit Vielfalt zwischen Akzeptanz und Ignoranz. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 169–182). Paderborn: Schöningh.

- Steyn, M., & Dankwa, S. O. (2021). Revisiting Critical Diversity Literacy. Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert. In S. O. Dankwa, S. Filep, U. Klingovsky & G. Pfruender (Hrsg.), *Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S. 39–58). Bielefeld: transcript.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Thomas-Olalde, O. (2021). Selbstpositionierungen zur „Zugehörigkeit“ – Bemerkungen zur politischen Literalität an einer programmatischen Schule in Wien. In L. Gensluckner, M. Ralser, O. Thomas-Olalde & E. Yıldız (Hrsg.), *Die Wirklichkeit lesen. Political Literacy und politische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 221–241). Bielefeld: transcript.
- Weber, M. (2013). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Wiesbaden: Springer.
- Wellgraf, S. (2021). *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft*. Bielefeld: transcript.
- Yıldız, E., & Heydarpur, S. (2018). Vom methodologischen Nationalismus zu einem postinklusive Bildungsverständnis. *Erziehung und Unterricht*, 168(5-6), 464–474.

Abstract: As attention-grabbing watchwords, the concepts of heterogeneity and diversity are ubiquitous nowadays. They have provided the topic for countless school-related textbooks and teachers' manuals. The form of diversity which has become the focus of attention for schools in each case and how this has occurred, should already be considered as a powerful process of social construction. With reference to three ethnographic case studies, this article examines the composition of assumptions about diversity and the corresponding methods for handling diversity at each of the schools by means of a comparative analysis. The aim is not only to substantiate these distinct diversity practices at each school and explain them for praxeological purposes but also, in line with the concept of critical diversity literacy, to examine the practices regarding the subjectivizing power of their impact and recognize them as reflexive opportunities for political education.

Keywords: Diversity at School, Migration Society, Political Education, Critical Literacy, Ethnographic Case Studies

Anschrift der Autor:innen

Mag. Oscar Thomas-Olalde,
München, Deutschland
E-Mail: oscarthoo@gmail.com

Prof. Dr. Michaela Ralser, Universität Innsbruck,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Liebeneggstraße 8, 6020 Innsbruck, Österreich
E-Mail: michaela.ralser@uibk.ac.at

Dr. Lisa Gensluckner,
Innsbruck, Österreich
E-Mail: lisa.gensluckner@posteo.de