Kapitel 18
Umgang mit sozialen Differenzkategorien

Katrin Hahn-Laudenberg, Igor Birindiba Batista, Rukiye Ateş & Johanna F. Ziemes

18.1 Einleitung

Als international vergleichende Schulleistungsstudie fragt die International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), wie Schüler*innen in unterschiedlichen Bildungssystemen auf die Rolle als Bürger*innen vorbereitet werden. Damit steht nicht die Diagnose von Individuen im Vordergrund, sondern die Untersuchung dieses gesellschaftlichen Teilsystems sowie Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern oder Gruppen. Letztere werden in Teilen über individuelle Merkmale operationalisiert und erfasst. Die Bedeutsamkeit von Personenmerkmalen kann als Ergebnis gesellschaftlicher Macht- und Aushandlungsprozesse verstanden werden. Differenzkategorien wie etwa „Geschlecht", „*Race*/Ethnizität/Nation", „Klasse" und „Körper" sind damit nicht essenziell als unveränderliche oder inhärente Merkmale gegeben, sondern werden durch soziale Interaktion(en) und gesellschaftliche Praktiken geformt, aufrechterhalten und verändert (Walgenbach, 2017, S. 593 u. 597). Differenzkategorien begegnen uns als soziale Tatbestände, sie spiegeln sich in Strukturen, Institutionen und Diskursen, sie erfüllen Funktionen wie etwa die Stabilisierung von Gesellschaft und bestehender gesellschaftlicher (Macht-)Verhältnisse und sie strukturieren unsere Wahrnehmung, unser Denken und Handeln.

Differenzkategorien als Ausdruck sozialer Praxis

Die*das*der *Andere* (z. B. *weiblich, queer, fremd, arm, behindert*) wird dabei einer als selbstverständlich angenommenen Normalität gegenübergestellt bzw. entsteht diese Normalität erst durch die Markierung des Anderen (Hall, 1992). Der Ausdruck *doing differences* verweist auf soziale interaktive Praktiken als Quelle der Herstellung von Differenz (West & Fenstermaker, 1995, S. 8), in der ein erwartungsgerechtes Verhalten, wie eine zu erbringende Leistung, mit der Anerkennung als Subjekt belohnt und abweichendes bestraft wird. Die Autonomie der Einzelnen, ihr Handeln und gesellschaftliche Strukturen stehen dabei in einem dynamischen Verhältnis zueinander. Das „Subjekt wird von den Regeln, durch die es erzeugt wird, nicht determiniert, weil die Bezeichnung kein fundierter Akt, sondern eher ein regulierter Wiederholungsprozeß ist, […] daher ist die ‚Handlungsmöglichkeit' in der Möglichkeit anzusiedeln, diese Wiederholung zu variieren" (Butler, 1991, S. 213).

doing differences: Herstellung von Unterschiedlichkeit durch interaktive Praxis

Differenz wird in dieser Perspektive nicht ausschließlich von außen an die Schule herangetragen, sondern in der Schule u. a. in pädagogischen Praktiken zwischen Lernenden und Lehrenden hervorgebracht, stabilisiert (Walgenbach, 2017, S. 588) und variiert (Butler, 1991, S. 213). Die Auseinandersetzung mit herangetragenen Kategorien und Rollen gehört zu der Entwicklungsaufgabe der Identitätsentwicklung im Jugendalter (Erikson, 1959/1994). Heranwachsende sind von Differenz hervorbringender sozialer Praxis beeinflusst und tragen gleichzeitig zu ihrer Reproduktion oder Veränderung bei. Dies ist als Teil des Aufwachsens

Reproduktion, Reflexion und Veränderungen von Rollen als Entwicklungsaufgabe

Hahn-Laudenberg, K., Birindiba Batista, I., Ateş, R. & Ziemes, J. F. (2024). Umgang mit sozialen Differenzkategorien. In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 353–363). Waxmann. CC BY 4.0. https://doi.org/10.31244/9783830998228.18

nicht per se negativ, gleichwohl kann es als eine Aufgabe politischer Bildung betrachtet werden, diesen Prozess politischer Sozialisation zu reflektieren. Auch auf politische Bildung und Demokratieerziehung bezogene Forschung sollte berücksichtigen, dass Heranwachsende unterschiedlich in der Gesellschaft positioniert sind, in Teilen Marginalisierung erfahren und systematisch ihre Bildungserfahrungen variieren (Achour, 2022).

Stereotypisierungen in der schulischen Praxis

Zahlreiche Studien bestätigen die negative Wirkung von Stereotypisierungen in der Schule (Glock et al., 2020). Institutionelle Diskriminierung führt häufig dazu, dass die Leistung von Schüler*innen aus als anders markierten Gruppen unterschätzt wird (Gomolla, 2012; Helsper et al., 2010). Zusätzlich führt das Aufrufen von Stereotypen zu einer Stereotypenbedrohung: Stereotypisierte Schüler*innen werden verunsichert und so daran gehindert ihr volles Leistungspotenzial zu zeigen (Spencer et al., 2016). Dabei scheinen Stereotype insbesondere dann eine Rolle zu spielen, wenn Menschen unter Stress und Zeitdruck Urteile fällen müssen: Für Urteile im Arbeitsalltag von Lehrkräften, die mit vielen Aufgaben gleichzeitig konfrontiert sind, trifft dies in besonderer Weise zu (Tobisch & Dresel, 2020). Analysen aus ICCS 2016 zeigen, dass Schüler*innen *mit Migrationshintergrund* (zur Definition siehe unten) ihre Beziehungen zu Lehrpersonen und den Wert schulischer Partizipation etwas skeptischer einschätzen als andere Schüler*innen. Gleichzeitig zeigt sich gerade für diese Gruppe, dass die Beziehungen zu Lehrpersonen besonders bedeutsam für die Entwicklung politischen institutionellen Vertrauens sind (Ziemes et al., 2020).

Relevanz repräsentativer Studien zur Analyse struktureller Auswirkungen gesellschaftlicher Differenzkonstruktionen

Die Berücksichtigung von Differenzkategorien in repräsentativen (international vergleichenden) Schulleistungsstudien sind ungeeignet für und zielen nicht auf eine Beschreibung von individuellen Schüler*innen oder Lehrpersonen (vgl. Kap. 20). Stattdessen ermöglicht die Nutzung von Differenzkategorien, strukturelle Auswirkungen von gesellschaftlichen Differenzkonstruktionen in der schulischen Praxis zu erfassen und sichtbar zu machen. Gleichzeitig können querschnittliche quantitative Studien die zugrundeliegenden Mechanismen und Prozesse bei den Individuen nicht kausal erklären (Emmerich & Hormel, 2017). Auch die Erfassung und Berücksichtigung von (wahrgenommenen) Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten erlauben keine kausalen Erklärungen im engeren Sinne. Jedoch können theoretisch entwickelte Zusammenhangs- und Erklärungsmodelle auf ihre Übereinstimmung mit empirischen Daten geprüft werden. Die Ergebnisse und Analysen können Fragen aufwerfen und Begründungsnotwendigkeiten erzeugen, die politisch und schulisch aufgegriffen werden (etwa durch Monitoring/frühe Interventionen, Reformen) oder/und daran anknüpfende vertiefende wissenschaftliche Forschung anstoßen (Diehm et al., 2017, S. 3).

Kritiker*innen der Nutzung von Differenzkategorien in quantitativen Untersuchungen problematisieren, dass die zugrundeliegende Erhebungs- und Analyselogik die Beschreibung einer Person durch vorher festgelegte, oft dichotomisierte Merkmale reduziert und damit einer Merkmalsträgerlogik folgt (Emmerich & Hormel, 2017, S. 115), die ein Denken in diesen Kategorien forciert. Vielfältige, individuelle Eigenschaften und Voraussetzungen würden so vernachlässigt. Hinzu kommt, dass Personen sich nicht notwendigerweise über die Kategorien identifizieren, die im Zuge wissenschaftlicher Untersuchungen zur Konstruktion von sozialen Vergleichen entwickelt wurden (Yildiz, 2016). Durch die Nutzung (binärer) Kategorien kann der Eindruck entstehen, dass so eingeteilte Schüler*innen mehr Gemeinsamkeiten mit dieser Gruppe teilen als mit anderen Personen. Jeglicher Versuch, die z. B. migrationsbezogene Herkunft einer Familie zu operationalisieren, reproduziert eine Vorstellung von „Fremdheit“ (Scarvaglieri & Zech, 2013).

Dies lässt sich weniger auf eine verfehlte Wahl passender Begriffe zurückführen als auf die Verwendungen und Bedeutungszuschreibungen der Begriffe in gesellschaftlichen Diskursen.

Trotz der vorgebrachten Kritik ist es wichtig, die Relevanz der vorliegenden Daten und der durch diese ermöglichten Analysen zur Sichtbarmachung von struktureller Benachteiligung, wie auch von Kritiker*innen selbst betont wird, anzuerkennen (Diehm et al., 2017; Emmerich & Hormel, 2017). Hierbei besteht jedoch ein schwer aufhebbares Dilemma: Einerseits ist es notwendig, auf mit Differenzkategorien verbundene Marginalisierungen hinzuweisen und ihnen Aufmerksamkeit zu schenken, andererseits kann gerade diese Thematisierung zur Verstärkung und Festigung dieser Kategorien führen. Die Konsequenzen auf Diskurse und Entscheidungen, die auf wissenschaftlichen Berichten beruhen, können für andere Teilsysteme „unabsehbar" sein, wie Stošić (2017, S. 96) am Beispiel des *Migrationshintergrunds* nachzeichnet.

Dilemma der Thematisierung von Differenzkategorien

Als Konsequenz der Überlegungen werden folgende Schlussfolgerungen im Rahmen dieses Berichtes beachtet: Eine wissenschaftliche Berichterstattung und Analyse von repräsentativen Schulleistungsstudien sollte die Entscheidungen für die (Art der) Erfassung und der (Nicht-)Berücksichtigung von Differenzkategorien theoretisch begründen, die verbundenen normativen Implikationen reflektieren und bei der Interpretation der Ergebnisse soweit relevant auf die Gefahr der Essentialisierung und Stigmatisierung verweisen.

Schlussfolgerungen für die Berichtslegung

Im vorliegenden Bericht zu ICCS 2022 werden drei als im Schulkontext bedeutsam anerkannte Differenzkategorien verarbeitet: *Geschlecht*, *sozioökonomischer Status* (SES) und *internationale Geschichte*. Die Messung wird nachfolgend in drei Abschnitten reflektiert. Dabei werden auch alternative Möglichkeiten der Operationalisierung der Kategorien auf Grundlage der in ICCS 2022 verfügbaren Daten angesprochen. Eine Entscheidung, wann im Bericht Ergebnisse differenziert nach Differenzkategorien berichtet werden, erfolgt aufgrund theorie- und forschungsbasierter Überlegungen. Unterschiede unter Berücksichtigung der *internationalen Geschichte* von Schüler*innen werden zudem nur berichtet, soweit sich diese nicht auf allgemeine Effekte sozialer Ungleichheit zurückführen lassen (d.h. Unterschiede, die auch nach Kontrolle von SES relevant sind).

Aufbau des Kapitels

18.2 Geschlecht

Geschlecht umfasst soziale und psychologische Dimensionen, die komplex miteinander interagieren (Vries et al., 2014). Die lange vorgenommene Unterscheidung zwischen körperlichem Geschlecht („Sex") und sozialem Geschlecht („Gender") wird bereits lange problematisiert (West & Zimmerman, 1987), weil hier die Gefahr besteht, dass Biologie als eindimensional, binär und „natürlich" betrachtet wird, anstatt multidimensional, multipel und abhängig von sozialen Konstruktionsprozessen (Degele, 2008). Fragebogenstudien stehen vor der Herausforderung, Geschlecht auf wenige Kategorien zu reduzieren, die für die Teilnehmenden verständlich sind. Bei der Erhebung von Geschlecht sind historische und generationale Veränderungen im Verständnis von Geschlecht zu berücksichtigen (Brown, 2022). Die Berücksichtigung der Nicht-Binarität von Geschlecht gewinnt damit für die Forschung an Bedeutung.

Geschlecht als multidimensionales Konstrukt

In ICCS 2022 wurde das *Geschlecht* der Schüler*innen international unter der Fragestellung „Was bist du?" mit den Antwortoptionen „Mädchen", „Junge" und „Weiteres Geschlecht" erfasst. Die Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen (NRW) und

Die Erfassung von Geschlecht in ICCS 2022

Schleswig-Holstein (SH) erhielten die Frage: „Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?“ mit den Antwortoptionen „Weiblich“, „Männlich“ und „Weiteres Geschlecht“.

„weiteres Geschlecht“ als dritte Antwortkategorie

Anders als ICCS 2016 wird neben „Mädchen“ und „Junge“ die Option „weiteres Geschlecht“ genutzt, welche als offene Kategorie eine Zuordnung jenseits der binären Geschlechtseinteilung ermöglicht. Dadurch wird über ein Einzelitem, im Rahmen einer nominalskalierten Variablen, die die Kriterien der Eindeutigkeit, Exklusivität und Exhaustivität erfüllen soll, eine dritte Antwortoption für Personen eröffnet, welche in der zweigeschlechtlichen Ordnung sonst keinen Platz haben (Döring, 2013). Die Formulierung „weiteres Geschlecht“ wurde anstelle von „anderes Geschlecht“ gewählt, um eine Assoziation von Personen als anders im Sinne von „nicht normal“ zu vermeiden (Griffith et al., 2017). Neben NRW und SH wurde eine dritte Geschlechtskategorie in etwas weniger als der Hälfte der Bildungssysteme angeboten. Die absolute Anzahl der Schüler*innen unter Berücksichtigung der Geschlechtskategorien wird in Kapitel 20 berichtet.

Erfassung von Geschlecht dient u. a. der Qualitätssicherung.

Nach Döring (2013) dient eine routinemäßige Erfassung von Geschlecht in der Sozialforschung als soziodemografische Variable zur Stichprobenbeschreibung, als Filtervariable zur Auswahl passender Fragen, als Kontrollvariable, um bedeutsame geschlechtsbezogene Effekte auf die (politische) Sozialisation nicht unberücksichtigt zu lassen, sowie als theoretisch relevante Variable zur Hypothesenprüfung oder -bildung. Auch in ICCS 2022 ist Geschlecht in verschiedener Hinsicht forschungsrelevant: Etwa werden die Fragen des Wissenstests als ein Aspekt der Qualitätsprüfung auf geschlechtsbezogene Schwierigkeitsdifferenzen (Genderbias) geprüft. Dabei wird geprüft, ob bestimmte Items für Mädchen schwieriger zu beantworten sind als für Jungen oder umgekehrt. Im internationalen Bericht wird u. a. das politische Wissen geschlechtsspezifisch ausgewiesen (Schulz et al., 2023), in Bezug auf NRW und SH zudem im vorliegenden nationalen Bericht in Kapitel 3. Zu ICCS 2016 wurden geschlechtsspezifische Unterschiede u. a. in Bezug auf politisches Wissen (Hahn-Laudenberg & Abs, 2017) und in Bezug auf Toleranz (Ziemes & Abs, 2020) untersucht.

18.3 Sozioökonomischer Status

Der sozioökonomische Status (SES) eines Haushalts bzw. einer Familie kann dazu genutzt werden, ihre Stellung innerhalb eines als hierarchisch angenommenen sozialen Klassen- oder Schichtsystems zu schätzen. Sowohl in theoretischen als auch empirischen Werken wird der soziale Status, verstanden als das soziale und kulturelle Kapital von Personen und Familien, als wichtiger Erklärungsfaktor für die Entwicklung und den Bildungserfolg von Personen betrachtet (Ditton & Maaz, 2022).

Indikatoren des sozioökonomischen Status in ICCS 2022

Im Fragebogen der Schüler*innen wurden in ICCS 2022 drei Indikatoren des SES genutzt:

- *Beruf der Eltern*: Die Berufe der Eltern wurden für jedes Elternteil durch zwei offene Fragen erfasst, von denen die erste auf die Benennung und die zweite auf die Tätigkeit im Hauptberuf zielt.[1] Die Antworten wurden anhand des

1 „Was ist der Hauptberuf deines 1. Elternteils (z. B. Mutter, im Folgenden „sie“)? (z. B. Lehrerin, Küchenhilfe, Verkäuferin) Falls sie derzeit nicht arbeitet, schreib uns bitte den letzten Hauptberuf auf. Wenn sie nie einen Beruf hatte, schreib bitte, was sie aktuell macht. Bitte schreibe die Berufsbezeichnung auf.“ und „Was macht dein 1. Elternteil (z. B. Mutter) in ihrem Hauptberuf? (z. B. unterrichtet in der Grundschule, hilft im Restaurant beim Kochen, leitet ein Verkaufsteam) Bitte beschreibe in einem Satz, was sie genau in dem Hauptberuf macht oder gemacht hat.“

ISCO-08 Berufsklassifizierungssystems (ILO, 2012) codiert. Die Codes können in intervallskalierte Variablen überführt werden, in dem höhere Werte einem höheren beruflichen Status repräsentieren. In den Analysen wird ein Index (S_HISEI) berücksichtigt, der dem höchsten Wert der für beide Elternteile gemachten Angaben entspricht.

Berufe wurden anhand des ISCO-08-Systems codiert.

- *Bildung der Eltern*: Der höchste Bildungsabschluss der Eltern oder Erziehungsberechtigen wurde für zwei Elternteile getrennt durch eine je fünfstufige Multiple-Choice-Frage „Was ist der höchste Bildungsabschluss, den dein 1. Elternteil (z. B. Mutter) gemacht hat?" mit den Antwortmöglichkeiten „Hochschulabschluss", „Meisterin, Technikerin oder ähnliches" „Abitur, Fachabitur, schulische oder betriebliche Berufsausbildung" „Einfacher Schulabschluss (z. B. von einer Haupt- oder Realschule, Mittlere Reife" und „Sie hat keinen Schulabschluss" erfasst. In den Analysen wird in der Regel ein Index (S_HISCED) berücksichtigt, der der Angabe des höchsten Bildungsabschlusses von beiden Elternteilen entspricht.

Die elterliche Bildung bezieht sich auf formale Abschlüsse.

- *Anzahl der Bücher zu Hause*: Die Anzahl der Bücher wurde über die Frage „Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei dir zuhause?" mit einer fünfstufigen Antwortmöglichkeit erfasst: „Keine oder ein paar (0–10 Bücher)", „Genug, um ein halbes Regal zu füllen (11–25 Bücher)", „Genug, um ein Bücherregal zu füllen (26–100 Bücher), „Genug, um zwei Bücherregale zu füllen (101–200 Bücher)", und „Genug um drei oder mehr Bücherregale zu füllen (mehr als 200 Bücher)".

Bücher im Haushalt gelten weiter als wichtiger Indikator.

Die Indikatoren geben Auskunft über unterschiedliche Aspekte des SES: Der berufliche Status der Eltern gibt eher Auskunft über die finanziellen Ressourcen des Elternhauses, während die Frage nach den Büchern zu Hause mehr über das kulturelle Kapital (Bourdieu, 1983), akademische Orientierung und Zugänglichkeit von Bildungsressourcen aussagt. Der Bildungshintergrund der Eltern ist mit beiden Variablen korreliert, gibt aber eher Auskunft über das Potenzial der Eltern, Bildungsprozesse und -entscheidungen im Hinblick auf ein erfolgreiches Bewältigen der Ausbildung und soziale Mobilität zu unterstützen (Ditton & Maaz, 2022). Bei der Interpretation der Angaben muss beachtet werden, dass diese die Einschätzung der 14-Jährigen Schüler*innen widerspiegeln. Insbesondere die freien Angaben zum Beruf der Eltern stellen für manche Schüler*innen eine Herausforderung dar. Dies wird durch einen Anteil von 13 % (NRW) bzw. 4 % (SH) als nicht codierbaren klassifizierten Antworten und jeweils 4 % fehlenden Antworten in Bezug auf den Index sichtbar.

Einschätzung der Schüler*innen als Indikator für SES

In vertiefenden Analysen wird daher oft eine alle drei Indikatoren integrierende Skala genutzt, die die Unschärfen der Einzelangaben teilweise ausgleichen kann und sich robust hinsichtlich länderspezifischen Antworttendenzen zeigt (Wendt et al., 2017). Die Skala selbst wird dann für jedes Land *z*-standardisiert, hat also jeweils einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1 auf der Ebene der teilnehmenden Länder. Auch die einzelnen Indikatoren werden für Analysen genutzt, weil sie, wie insbesondere die Anzahl der Bücher zu Hause, anschaulicher sind. Durch die starke soziale Segregation des Schulsystems in Deutschland kann darüber hinaus die Schulform und die Lage der Schule als ein weiterer Indikator genannt werden, der für die Analyse sozialer Disparitäten relevant ist.

Integration der drei Indikatoren in Skala zum SES

Class, die sozialökonomische Positionierung in der Gesellschaft wird in den letzten Jahren als versteckte, aber wirkmächtige Differenzkategorie diskutiert (Bachsleitner et al., 2022; Stevenson, 2023). Der Berücksichtigung des SES bei der Betrachtung von Lerngelegenheiten, -prozessen und -ergebnissen kommt daher

Relevanz von *Class* für Lerngelegenheiten, -prozesse und -ergebnisse im Kontext von politischer Bildung und Demokratieerziehung

in der vergleichenden empirischen Bildungsforschung eine besondere Relevanz zu. Im internationalen wie im vorliegenden Bericht werden Unterschiede des sozialen Status etwa beim politischen Wissen (Kap. 3) betrachtet. Mehrere Analysen von ICCS-2016-Daten bestätigen die Wirkmächtigkeit der familiären sozialen Positionierung für politische Partizipations- und Lerngelegenheiten sowie für die Entwicklung von politischem Wissen, Einstellungen und Handlungsbereitschaften (Deimel et al., 2020; Hahn-Laudenberg & Abs, 2017). In diesem Bericht wird, wie in vielen anderen Forschungsarbeiten, bei einer Dichotomisierung die Bezeichnung hoher und niedriger sozioökonomischer Status verwendet. Das hoch bzw. niedrig drückt hierbei die relative Positionierung der Gruppe im gesellschaftlichen System aus.

18.4 Internationale Geschichte

Erfassung internationaler Geschichte in ICCS 2022

In ICCS 2022 wurden die Schüler*innen gefragt, in welchem Land sie und ihre Eltern oder Erziehungsberechtigten geboren sind, jeweils mit den Antwortoptionen „Deutschland", „In einem Land der Europäischen Union (EU)" und „In einem Land außerhalb der Europäischen Union (EU)". Für die Berichtslegung wird eine *internationale Geschichte von Schüler*innen* angenommen, wenn diese angeben, in einem anderen Land als Deutschland geboren zu sein, und/oder angeben, dass beide Elternteile in einem anderen Land als Deutschland geboren wurden. Die absolute Anzahl der Schüler*innen unter Berücksichtigung internationaler Geschichte wird in Kapitel 20 berichtet.

Veränderung des Begriffes und der Definition in ICCS 2022 gegenüber dem nationalen Bericht zu ICCS 2016

Die Operationalisierung der Variable orientiert sich an dem aktuellen Vorschlag der Fachkommission Integrationsfähigkeit (2020). Sie stimmt auch mit der internationalen Definition in ICCS 2022 (S_IMMIG) überein. Die Definition ist damit enger als die Definition für *Schüler*innen mit Migrationshintergrund*, welche in ICCS 2016 verwendet wurde. Dort wurde (analog zu nationalen Berichten anderer Large-Scale-Assessments) auch Schüler*innen ein Migrationshintergrund zugeschrieben, bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde (Stanat et al., 2010). Diese Studie wählt bewusst den Terminus „*Schüler*innen mit internationaler Geschichte*" und orientiert sich dabei an einer alternativen Formulierung zum *Migrationshintergrund*, wie sie etwa von den Neuen deutsche Medienmachern (2015) vorgeschlagen und im wissenschaftlichen Kontext repliziert wird (El-Mafaalani, 2019; Kemper, 2022).

Begründung für die Ablösung des Begriffs „*Migrationshintergrund*"

Neben der Anpassung der Kennzeichnung im Vergleich zu ICCS 2016 reflektiert die aktuelle Begriffswahl auch die Kritik an der Bezeichnung des *Migrationshintergrunds*: Seit Beginn der 2000er Jahre fand der Begriff Anwendung für Schüler*innen, bei denen entweder sie selbst oder zumindest ein Elternteil im Ausland geboren waren (Stanat & Christensen, 2006). In PISA 2018 wurde der Begriff „Zuwanderungshintergrund" bei gleichbleibender Operationalisierung verwendet (Weis et al., 2020). Ab dem Jahr 2005 werden im Mikrozensus mehr Fragen zur Bestimmung des Migrationshintergrunds genutzt, während zuvor basierend auf das Merkmal der vorhandenen Staatsangehörigkeit nur zwischen „Deutschen" und „Ausländern" unterschieden wurde (Will, 2022). Dies wurde zunehmend als unterkomplex wahrgenommen.

Wissenschaftliche Begriffe sind historischem Wandel unterworfen.

Spezifizierte Operationalisierungen ermöglichen eine verbesserte empirische Betrachtung von gesellschaftlichen Diversitätsdimensionen und damit auch eine differenzierte Darstellung der damit verbundenen Aspekte sozialer Integration und Marginalisierung. Ab der Jahrtausendwende setzte sich zunächst der Begriff

Migrationshintergrund in der Bildungs- und Sozialforschung (Wendt et al., 2020) im politischen und administrativen Bereich (KMK, 2007) sowie im medialen und gesellschaftlichen Diskurs als dominante migrationsbezogene Differenzkategorie durch (Stošić, 2017). Dabei unterscheiden sich die konkreten Operationalisierungen etwa in Bezug auf den Einbezug von Sprache, Staatsangehörigkeit oder der berücksichtigten Generationen. Die politische Bedeutung des Konstrukts stand und steht jedoch weiterhin in Verbindung mit nationalstaatlichen Vorstellungen, die sich oft im Verhältnis zum kulturell „Fremden" (Stošić, 2017, S. 93) manifestieren. Bereits frühere Untersuchungen wie die von Supik (2014) diskutieren kritische Aspekte der Datenerhebung zur Ethnizität von Menschen und deren rassifizierende Auswirkungen.

Vielfalt an Indikatoren erschwert Kategorienbildung

Ein zentrales Argument im aktuellen Bericht der „Fachkommission Integrationsfähigkeit" der Bundesregierung ist die zunehmende stigmatisierende Konnotation des Begriffs *Migrationshintergrund* im öffentlichen Diskurs. Auch deswegen soll das statistische Konzept und der Begriff des *Migrationshintergrunds* im Mikrozensus schrittweise abgelöst werden. Zukünftig sollen „Eingewanderte und ihre (direkten) Nachkommen" erfasst werden, d. h. Menschen, die entweder selbst oder deren beide Elternteile seit 1950 in das Gebiet der heutigen Bundesrepublik eingewandert sind (Statistisches Bundesamt, 2023). Jedoch bleiben auch bei veränderter Definition und Benennung grundlegende Probleme einer kategorialen, dichotomen Erfassung migrationsbezogener Merkmale erhalten: Die Kategorie „internationale Geschichte" umfasst sehr heterogene Gruppen von Menschen. Die duale Unterscheidung zwischen Schüler*innen mit und ohne internationale Geschichte erhebt daher nicht den Anspruch, die Vielfalt der Lebensrealitäten und Selbstbilder von Jugendlichen, die durch hybride Identitäten geprägt sind, sichtbar zu machen.

Reflexion des öffentlichen Diskurses in der Wissenschaft

Das Vorhandensein einer internationalen Geschichte bedeutet also nicht automatisch, dass damit bestimmte Zugehörigkeitsempfindungen verbunden sind. In Teilen der Forschung wird als alternativer Ansatz eine *subjektive* Selbstkategorisierung in bestimmte Gruppen diskutiert, wie es beispielsweise im US-amerikanischen Zensus der Fall ist. Vor dem Hintergrund deutscher Geschichte der menschenverachtenden nationalsozialistischen Rassenideologie und kolonialer Gewalt im 19./20. Jahrhundert sind Fragen ethnischer Selbstzuordnung im deutschen Kontext besonders problematisch. In ICCS 2016 konnte durch die Auswertung einer nationalen Ergänzungsfrage die subjektive Bedeutsamkeit raumbezogener Kategorien der Zugehörigkeit (Jasper et al., 2017) nachgewiesen werden, der Schüler*innen auf verschiedenen Ebenen (Stadt, Land, Europa) mehrheitlich eine mindestens mittlere bis hohe Bedeutsamkeit beimessen. Die höchste subjektive Bedeutung wird mit der Zugehörigkeit zu einem Land verbunden (ebd., S. 130). Eine *objektive*, an Merkmalen des Geburtsorts oder des Status orientierte Kategorisierung bietet je nach Fragestellung den wissenschaftlichen Vorteil, dass sie die Erfassung von Marginalisierungen ermöglicht, und zwar selbst dann, wenn die Personen sich nicht selbst aktiv einer/dieser marginalisierten Gruppe zuordnen. Dies ist bedeutsam, weil die Zugehörigkeit zu stigmatisierten Gruppen aversiv sein kann, so wie auch die Identifikation mit einer bestimmten marginalisierten Gruppe, die Sensitivität für Marginalisierungsprozesse erhöhen kann. Objektive Maße erlauben die Sichtbarmachung von Ungleichbehandlung unabhängig von Selbstkategorisierungsprozessen.

Vor- und Nachteile von Selbstkategorisierungen als alternative Form der Erfassung

Vorteile objektiver Indikatoren für die Forschung.

Vor diesem Hintergrund spiegeln die Erfassung und Benennung von migrationsbezogenen Differenzkategorien in ICCS 2022 das Ergebnis einer Abwägung

wider: Neben der eingangs eingeführten Erfassung internationaler Geschichte anhand des eigenen Geburtsorts sowie des Geburtsorts beider Elternteile wird nachfolgend aufgeführt, welche weiteren migrationsbezogenen Schülermerkmale im Studienverlauf erfasst wurden.

Anteil der Schüler*innen mit internationaler Geschichte als Stratifizierungsmerkmal

Für die stratifizierte Stichprobenziehung von Schüler*innen in NRW und SH wurde neben der Schulform auch der Anteil der Schüler*innen mit internationaler Geschichte als Stratifizierungsmerkmal der Schulen berücksichtigt (vgl. Kap. 20). Die Entscheidung für diese Stratifizierungsstrategie erfolgte mit dem Ziel der verbesserten Repräsentation der Grundgesamtheit. Zudem ermöglicht sie einen Abgleich mit den jährlich detaillierten schulamtsstatistischen Informationen über den besuchten Schultyp und die Zusammensetzung aller Schüler*innen in beiden Bundesländern. Dadurch erlangt die Stratifizierungsstrategie eine besondere Relevanz für eine umfassende Bildungsberichterstattung. Allerdings unterscheidet sich die Definition des Migrationsstatus zwischen den beiden Bundesländern und weicht von der obigen Definition von internationaler Geschichte ab.

Definition in Bildungsstatistiken NRWs und SHs

Schüler*innen gelten in Bildungsstatistiken von NRW als „Personen mit Zuwanderungsgeschichte", wenn diese entweder außerhalb Deutschlands geboren sind oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist oder die Verkehrssprache in der Familie nicht Deutsch ist (Große-Venhaus, 2012). In SH liegt hingegen ein „Migrationshintergrund" dann vor, wenn mindestens eine der folgenden Bedingungen auf eine*n Schüler*in zutrifft (Schleswig-Holsteiner Landtag, 2021): nicht deutsche Staatsangehörigkeit, nicht in Deutschland geboren oder nicht deutsche Verkehrssprache (Sprache, die im Elternhaus gesprochen wird). Das Geburtsland der Eltern ist hier wiederum im Unterschied zu NRW kein Kriterium. In diesem Zusammenhang hat u. a. Kemper (2017) die spezifischen Fallstricke und Besonderheiten der oben genannten Operatoren herausgearbeitet.

Erfassung der Staatsangehörigkeit in ICCS 2022

Ergänzend zum Geburtsland der Schüler*innen und ihrer Eltern wurde in ICCS 2022 als nationale Ergänzung in NRW und SH die Staatsangehörigkeit(en) der Schüler*innen erfragt („Deutsche Staatsangehörigkeit" und „Andere Staatsangehörigkeit(en)) verbunden mit einer anschließenden Aufforderung, mögliche andere Staatsangehörigkeiten in einem offenen Feld einzutragen. Dieses Merkmal wurde aufgenommen, weil sich mit der Staatsangehörigkeit politische Beteiligungsrechte verbinden und ihr Einfluss auf politische Partizipation in Analysen kontrolliert werden kann. Da die Angaben zur Staatsbürgerschaft erst etwas verzögert für Analysen bereitgestellt werden konnten, können sie noch nicht im Rahmen des Berichtes, sondern später für vertiefende Analysen genutzt werden.

Erfassung von Mehrsprachigkeit in ICCS 2022

Ebenfalls wurde erfragt, welche Sprache die Schüler*innen zuhause die meiste Zeit sprechen („Deutsch" oder „Eine andere Sprache"). Darauf folgte eine Frage danach, wie viele Sprachen zuhause gesprochen werden („Eine einzige Sprache" oder „Mehr als eine Sprache"). Die Frage wurde als nationale Ergänzung mit der Bitte kombiniert, weitere zuhause gesprochene Sprachen neben Deutsch in ein offenes Antwortfeld einzutragen. Die Frage nach den gesprochenen Sprachen ist relevant, weil sie als Indikator für den Zugang zu einer Vielfalt an kulturellen Ressourcen dienen kann, gleichzeitig aber gelebte Mehrsprachigkeit (je nach Ansehen der Sprache) mit (schulischen) Marginalisierungserfahrungen einhergehen kann (Bjegač, 2020).

Erfassung von subjektiven Zugehörigkeiten in ICCS 2022

Die oben berichteten Analysen zu ICCS 2016 weisen darauf hin, dass die subjektiven Zugehörigkeiten für Schüler*innen bedeutsam sind. Daher wurde als nationale Ergänzung für NRW und SH in ICCS 2022 eine gegenüber ICCS 2016 weiterentwickelte Fragestellung nach subjektiven Zugehörigkeiten eingeführt: Unter der Frage „Inwieweit fühlst du dich als Teil der folgenden Gemeinschaften?"

konnten Schüler*innen ihre subjektiven Zugehörigkeiten angeben u. a. zu „Deiner Schule", „Einer religiösen Gemeinschaft" zu „Deutschland", „Einem anderen Land als Deutschland" und „Europa". Ergebnisse dazu werden in Kapitel 4 berichtet. Unterschiede unter der Berücksichtigung der internationalen Geschichte von Schüler*innen werden u. a. in Bezug auf das politische Wissen (Kap. 3) betrachtet.

Aus den beschriebenen Überlegungen ergibt sich für Studien wie ICCS die Notwendigkeit zu betonen, dass die verwendeten Differenzkategorien nicht darauf abzielen, Einzelpersonen zu beschreiben, sondern vielmehr eine möglichst präzise Deskription von Ungleichheit in Prozessen der politischen Sozialisation und Bildung zu ermöglichen. Dennoch betont eine Analyse, die Differenzkategorien nutzt, immer auch diese Kategorien selbst, was zu einer Verstärkung von Zuschreibungen und Reproduktion dieser Kategorien und einer möglichen Essentialisierung der Unterschiede beitragen kann. Dies gilt sowohl für den innerwissenschaftlichen als auch für den an diesen anknüpfenden gesellschaftlichen Diskurs. Mit diesem Kapitel wollen wir Lesenden eine Grundlage für einen kritischen und produktiven Umgang von nachfolgenden berichteten Ergebnissen unter Berücksichtigung von Differenzkategorien ermöglichen.

Literatur

Achour, S. (2022). Gesellschaftliche Diversität: Herausforderungen und Ansätze. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 365–373). Wochenschau Verlag.

Bachsleitner, A., Lämmchen, R. & Maaz, K. (2022). *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996248

Bjegač, V. (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung: Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv16zjzv2

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.

Brown, A. (2022). *About 5% of young adults in the U.S. say their gender is different from their sex assigned at birth.* https://www.pewresearch.org/short-reads/2022/06/07/about-5-of-young-adults-in-the-u-s-say-their-gender-is-different-from-their-sex-assigned-at-birth/

Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Suhrkamp.

Degele, N. (2008). *Gender / Queer Studies*. utb. https://doi.org/10.36198/9783838529868

Deimel, D., Hoskins, B. & Abs, H. J. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, *40*(2), 146–166. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305

Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2017). Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft.: Einleitende Überlegungen. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 1–26). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_1

Ditton, H. & Maaz, K. (2022). Sozioökonomischer Status, Bildungserfolg und Bildungsteilhabe. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 1083–1103). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_57

Döring, N. (2013). Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen: Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender- und Queer-Theorie. *GENDER*(2), 94–113.

El-Mafaalani, A. (2019). Teilhabe und Konflikte in der Migrationsgesellschaft. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, *32*(3), 430–438. https://doi.org/10.1515/fjsb-2019-0048

Emmerich, M. & Hormel, U. (2017). Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 103–121). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_6

Erikson, E. H. (1959/1994). *Identity and the life cycle*. Norton.

Fachkommission Integrationsfähigkeit. (2020). *Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten: Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit.* https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentli-

chungen/themen/heimat-integration/integration/bericht-fk-integrationsfaehigkeit.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Glock, S., Kleen, H., Krischler, M. & Pitten Cate, I. (2020). Die Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen ethnischer Minoritäten und Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Ein Forschungsüberblick. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 225–279). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_8

Gomolla, M. (2012). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel* (S. 25–50). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18846-1_2

Griffith, C., Akers, W., Dispenza, F., Luke, M., Farmer, L. B., Watson, J. C., Davis, R. J. & Goodrich, K. M. (2017). Standards of care for research with participants who identify as LGBTQ+. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, *11*(4), 212–229. https://doi.org/10.1080/15538605.2017.1380549

Große-Venhaus, G. (2012). Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte. *Statistik Kompakt*(3), 1–3.

Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2017). Politisches Wissen und Argumentieren. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 77–111). Waxmann.

Hall, S. (1992). The West and the rest: Discourse and power. In S. Hall & B. Gieben (Hrsg.), *Formations of modernity* (S. 275–331). Polity Press.

Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S. & Ziems, C. (2010). Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 126–152). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_6

ILO. (2012). *International Standard Classification of Occupations 2008: ISCO-08*. International Labour Office.

Jasper, J., Ziemes, J. & Abs, H. J. (2017). Identität und politische Selbstwirksamkeit. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 112–134). Waxmann.

Kemper, T. (2017). Die schulstatistische Erfassung des Migrationshintergrundes in Deutschland. *Journal for educational research online*, *9*(1), 144–168. https://doi.org/10.25656/01:12972

Kemper, T. (2022). Ergänzung, Spezifikation oder Ersatz des ‚Migrationshintergrundes' und damit verbundene Folgen. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-

KMK. (2007). *Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit: Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007]. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Integration.pdf

Neue deutsche Medienmacher. (2015). *Glossar der Neuen deutschen Medienmacher: Formulierungshilfen für die Berichterstattung im Einwanderungsland*. Berlin. https://neuemedienmacher.de/wp-content/uploads/2015/04/NdM_Glossar_www.pdf

Scarvaglieri, C. & Zech, C. (2013). "ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund": Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund". *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*(58), 201–227. https://doi.org/10.1515/zfal-2013-0008

Schleswig-Holsteiner Landtag. (2021). *Bericht der Landesregierung – Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Bericht über die Unterrichtssituation im Schuljahr 2020/21 (Drucksache 19/3330).*

Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V. & Friedman, T. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 assessment framework*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4

Spencer, S. J., Logel, C. & Davies, P. G. (2016). Stereotype threat. *Annual review of psychology*, *67*, 415–437. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-073115-103235

Stanat, P. & Christensen, G. (2006). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich: Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003*. BMBF.

Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt.* Waxmann.

Statistisches Bundesamt. (2023). *Statistischer Bericht. Bevölkerung nach Einwanderungsgeschichte*. Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/statistischer-bericht-einwanderungsgeschichte-erst-5122126227005.html?nn=208952

Stevenson, N. (2023). *Class*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003252603

Stošić, P. (2017). Kinder mit ‚Migrationshintergrund': Reflexionen einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Differenzkategorie. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 81–99). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_5

Supik, L. (2014). Statistik und Rassismus: Das Dilemma der Erfassung von Ethnizität. *Soziologische Revue*, *40*(1), 130–135. https://doi.org/10.1515/srsr-2017-0016

Tobisch, A. & Dresel, M. (2020). Fleißig oder faul? Welche Einstellungen und Stereotype haben angehende Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen aus unterschiedlichen sozialen Schichten? In S. Glock & K. Hannah (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 133–158). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_5

Vries, A. L. C. de, Kreukels, B. P. C., Steensma, T. D. & McGuire, J. K. (2014). Gender identity development: A biopsychosocial perspective. In B. P. Kreukels, T. D. Steensma & A. L. de Vries (Hrsg.), *Focus on sexuality research. Gender dysphoria and disorders of sex development* (S. 53–80). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7441-8_3

Walgenbach, K. (2017). Doing Difference: Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 578–605). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_26

Weis, M., Mang, J., Baumann, B. & Reiss, K. (2020). Zuwanderung und Erfolg aus Sicht der PISA-Studie: Ein Gesamtüberblick von 2000 bis 2015. In A. Riecken & P. Genkova (Hrsg.), *Handbuch Migration und Erfolg: Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18236-6_27

Wendt, H., Kasper, D. & Trendtel, M. (2017). Assuming measurement invariance of background indivcators in international comparative educational achievement studies: a challange for the interpretation of achievement differences. *Large-Scale Assessments in Education, 5*(10). https://doi.org/10.1186/s40536-017-0043-9

Wendt, H., Schwipper, K., Stubbe, T. & Jusufi, D. (2020). Kapitel 10 Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 291-313). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993193

West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender and Society*, *9*(1), 8–37. https://doi.org/10.1177/089124395009001002

West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, *1*(2), 125–151. https://doi.org/10.1177/0891243287001002002

Will, A.-K. (2022). Migrationshintergrund. In I. Bartels, I. Löhr, C. Reinecke, P. Schäfer & L. Stielike (Hrsg.), *Inventar der Migrationsbegriffe.* https://doi.org/10.48693/22

Yildiz, M. (2016). *Hybride Alltagswelten*. transcript. https://doi.org/10.14361/9783839433539

Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2020). Welche schulischen Bedingungen sind geeignet, um Toleranz zu fördern? Eine Analyse auf Basis der International Civic and Citizenship Education Study 2016. *Die Deutsche Schule*, *112*(2), 159–177. https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.04

Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2020). The impact of schooling on trust in political institutions: Differences arising from students' immigration backgrounds. *Learning, Culture and Social Interaction*, *26*(100429), 1–10. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100429

Bildnachweis S. 352:
Hannes Föst, Kinder haften für ihre Eltern. Deutscher Jugendfotopreis 2008/DHM