



Zugehörigkeit und Differenz in der Schule – Strukturprobleme schulischer Interaktionen im ‚Interkulturellen Unterricht‘ und ihre sozialräumliche Bedeutung

Thomas Geier

Universität Halle-Wittenberg

Abstract

The article focuses from the empirical perspective of reconstruction logic on logics of affiliation and difference in so-called intercultural education at school and their relevance within social areas against the backdrop of an immigratory society. Structural problems connected with a concept of heterogeneity in the classroom will be presented case-specifically with examples of selected micro-processes so as to subsequently re-read them in topological-topographical fashion. Thus, ethnicizing processes taking place at school will be conveyed, which have got the function of responding to potential dissolutions of spatial and cultural boundaries with structural interaction-oriented limitations. In doing so, the deterritorialization linked to migration is being reterritorialized.

1. Einleitung

Migration stellt nicht nur gewohnte und etablierte räumliche Grenzen sowie raumkonzeptionelle Grenzziehungen von Nationalgesellschaften durch Mobilität in Frage (vgl. Mecheril, 2004), sondern erschafft ebenso auch neue sozialräumliche Ordnungen. So entstehen z.B. transnationale, netzwerkartige Verflechtungszusammenhänge durch Migration (vgl. Pries, 2001), die nationalstaatliche Grenzen als solche und ihre sozialwissenschaftliche Beschreibung im Rahmen eines Container-Modells von Raum obsolet werden lassen. Stattdessen bietet es sich an, Raum als Resultat und Ausdruck sozialer Praxen zu sehen und somit von einem relationalen Raumbegriff zu sprechen und auszugehen (vgl. Kessl & Reutlinger, 2010). Der so begriffene gesellschaftliche Raum hat aber eben sowohl eine ordnende Funktion

und kann dadurch kulturelle und soziale Zugehörigkeiten zum Ausdruck bringen. Räumliche Strukturen sind aber nicht ausschließlich Ergebnis sozialer Praxen, sondern können diese ebenso vorstrukturieren. Die Akteure handeln also in bereits strukturierten Räumen, zu denen sie sich in Beziehung setzen (müssen) und die sie gegebenenfalls verändern oder neu erschaffen (können). Mit räumlichen Strukturen sind in der Praxis für die Akteure zugleich Geltungsregeln verbunden, die sich nicht zuletzt relationalen Machtverhältnissen verdanken. Es entstehen Handlungsräume durch ‚spacing‘ (Löw, 2001) oder Ortseffekte (Bourdieu, 1997), die Möglichkeiten entweder eröffnen oder aber verschließen. Sie entscheiden über In- und Exklusion der Akteure.

Von solchen raumbezogenen Transformationsprozessen bleibt selbstverständlich die Schule als Bildungsinstitution, wenn auch vornehmlich nationalstaatlich verfasst, nicht unberührt. In Bezug auf internationale Migration ist sie spätestens seit der Gastarbeiterimmigration mit Faktum und Folgen der Einwanderungsgesellschaft¹ konfrontiert. Die schulpädagogischen Debatten der letzten Jahre (vgl. etwa Trautmann & Wischer, 2011) lassen jedoch immer wieder deutlich werden, dass weder die Schulstrukturen entsprechend geöffnet wurden noch das Schulpersonal sich auf eine damit verbundene kulturell und sozial heterogene Schülerschaft eingestellt hat. Im Gegenteil wird deutlich, dass in der Schule eine chancengerechte Inklusion ins Bildungssystem solchen Kindern und Jugendlichen wenn nicht gar verunmöglicht, dann zumindest erschwert wird, die entweder schulbildungsfern aufwachsen oder entsprechende Migrationshintergründe aufweisen (vgl. Tillmann, 2008). Schulische Selektion trifft bekanntermaßen vor allem diese Gruppen und stellt Homogenität dort her, wo es doch um einen integrativen Erhalt von Differenz und Heterogenität gehen müsste.² Statt der wünschenswerten allgemeinen und systematischen Öffnung der Schule und ihrer Strukturen für die spezifischen Belange, Bedarfe und Fertigkeiten etwa von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder sozial benachteiligter Milieus kommt es im ersten Fall allenfalls zu einer Thematisierung kultureller Differenz auf curricularer Ebene.

Die schulische Bearbeitung kultureller Differenz erfolgt also, solange sie nicht auf der Ebene des Schulsystems zu entsprechenden strukturellen Umstellungen führt, rein in der pädagogisch ‚weicheren‘ Form auf der Ebene der Unterrichtsinhalte im Sinne eines Programms, die Schülerinnen und Schüler zum alltäglichen Miteinander in einer pluralen und heterogenen Gesellschaft zu erziehen. Innerhalb der pädagogischen Paradigmen lässt sich ein derartiges schulpädagogisches Programm der Phase einer „klassischen Interkulturellen Pädagogik“ (Nohl, 2010, S. 49) zuordnen. Diese ist zwar sowohl aus systemtheoretischer Sicht (etwa Radtke, 1995) als auch differenztheoretischer Perspektive (Mecheril, 2004) im erziehungswissenschaftlichen Diskurs grundlegend – bis hin zu einem geforderten Abschied

von der Interkulturellen Pädagogik (Hamburger, 2009) – kritisiert worden, doch lässt sie sich in pädagogischer Praxis immer wieder ungebrochen finden. Über das Praktisch-Werden derartiger interkultureller Konzepte im schulischen Unterricht ist allerdings empirisch bisher wenig bekannt. Aus diesem Grund erschien es sinnvoll, sich einem solchen ‚Interkulturellen Unterricht‘ aus rekonstruktionslogischer Perspektive in einem Forschungsprojekt einmal fallorientiert zu widmen, um dadurch einen detaillierten Einblick in die Mikrologik schulischer interkultureller Praxis diesseits konzeptueller Programmatik zu erhalten (vgl. Geier, 2011).

Leitend wurde dort die Frage danach gestellt, welches Konzept von Interkulturalität sich fallspezifisch aus der unterrichtlichen Alltagspraxis rekonstruieren lässt und auf welche Weise dadurch Heterogenität und Differenz sowie damit verbundene kulturelle oder ethnische Zugehörigkeiten bearbeitet werden. Nicht zuletzt wurde der Frage nachgegangen, welche Konsequenzen das im Fall vertretene und thematisierte Konzept von Interkulturalität für die beteiligten schulischen Akteure hat. Interkulturelle Pädagogik und mit ihr ein sich fallspezifisch ausformender Unterricht wurden heuristisch im Sinne Oevermanns (2006) als Bewährungsformen gelesen, migrationsbedingte, respektive gesamtgesellschaftliche Pluralität und Heterogenität zu bearbeiten. Die Ergebnisse des Projekts zeigen allesamt aufschlussreiche Strukturproblematiken von Zugehörigkeiten und Differenz, die sich durch das pädagogische Programm einer Interkulturellen Pädagogik im rekonstruierten Fall in der Schule für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler systematisch ergeben haben.

Die folgenden Ausführungen knüpfen daran an, stellen einige der rekonstruierten Strukturprobleme vor und diskutieren sie anschließend in der Perspektive der eingangs erwähnten Sozialraumkonzepte. Wie werden dabei räumliche Entitäten von den schulischen Akteuren genutzt? Das schulische Interaktionsgeschehen soll diesbezüglich vor allem unter dem Gesichtspunkt betrachtet werden, inwieweit soziale Räume durch Interaktionen und die handelnden Akteure praktisch-symbolisch institutionalisiert werden, interaktionslogische Anschlüsse zu ermöglichen bzw. zu verschließen. Es wird dabei ein topologisch-topografisches Raumverständnis (vgl. Günzel, 2007) zugrunde gelegt.

2. Strukturproblematiken im schulischen Umgang mit kultureller Zugehörigkeit und Differenz

Die nun folgenden Interaktionssequenzen konnten im Fach Praktische Philosophie an einem allgemeinbildenden Gymnasium in NRW in Mikroprozessen rekonstruiert werden. Grundlage dafür bildeten Transkripte, die aus audiovisuellen Aufzeichnungen des Unterrichts erstellt wurden. Zusätzlich wurde mit den am Unter-

richt beteiligten Schülerinnen und Schülern eine Gruppendiskussion durchgeführt, in der sie zu einer kurzen Videosequenz aus ihrem Unterricht befragt wurden. Das sprachliche Datenmaterial der Unterrichtsinteraktionen und der Gruppendiskussion wurde mittels objektiver Hermeneutik feinsequenzanalytisch rekonstruiert (vgl. dazu ausführlicher Geier, 2011, S. 110 ff.). Das Curriculum Praktischer Philosophie³ weist explizit interkulturelle Bildungsinhalte und Fragestellungen im Medium philosophischer Reflexion auf. Das Fach bot sich daher aus heuristischen Gründen an. Es wurde in der Sekundarstufe I für diejenigen Schülerinnen und Schüler implementiert, die entweder religionsmündig das Fach Religion aus gewissensbezogenen Gründen abwählen wollen oder deren Religionszugehörigkeit in der staatlichen Regelschule (bisher) keine fachliche Berücksichtigung findet.⁴ Auch deswegen ist das Fach relevant, näher betrachtet zu werden, weil die zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler als eine potenziell multikulturelle Schülerschaft im Sinne einer fremd- oder selbstzugeschriebenen religiösen Zugehörigkeit⁵ begriffen werden können. Die exemplarische Unterrichtsreihe, die über den Verlauf von sechs Unterrichtsstunden in der Jahrgangsstufe 9 rekonstruiert wurde, trug den Titel ‚Kultur und Heimat‘. Auf eine mögliche Rahmenanalyse des thematischen Zuschnitts der Unterrichtseinheit sowie der Bedeutung des Fachs im Kontext der übrigen Schulfächer wurde zugunsten einer extensiven Analyse der Interaktionsprozesse des Unterrichts verzichtet. Im Unterricht selbst wurden unterschiedliche didaktische und unterrichtstechnische Arrangements und Instruktionen genutzt.

2.1 Herkunftskulturelle Befremdung durch Befragung

Als ein solches didaktisches Instrument diene beispielsweise eine Art sozialwissenschaftliche Befragung, welche die Schülerinnen und Schüler selbst entwickeln und mittels derer sie sich gegenseitig im Dialog „(...) *nach ihrer Kultur* (...)“⁶ befragen sollten. Um die Befragung zu konzipieren, sind die Lernenden zunächst dazu aufgerufen worden, sich Fragen zu überlegen, mit denen sinnvoll nach Kultur gefragt werden kann. Nachdem dieser Arbeitsschritt beendet worden war, wies der unterrichtende Lehrer zum wiederholten Male darauf hin, wer denn befragt werden solle: „(...) *Es sollen nicht nur diejenigen befragt werden, die eine andere Heimat und eine andere Kultur haben (...), sondern es sollen alle befragt werden (...)*“.

Rekonstruktionslogisch⁷ wird in diesem Sprechakt deutlich, dass mit der didaktischen Instruktion seitens des Lehrenden zunächst eine Differenz eingeführt wird, indem auf Verschiedenheit von Heimat und Kultur der Schülerinnen und Schüler abgehoben wird. Eine zuvor mögliche Form nicht thematisierter Verschiedenheit aller Schülerinnen und Schüler wird nun in spezifischer Weise als kulturelle Differenz („*Kultur*“) und Herkunft („*Heimat*“) thematisch und somit auf die Ebene des offiziellen Unterrichtsgeschehens gehoben. Jedoch sollten nicht nur die als solche

Andere benannt, sondern alle Schülerinnen und Schüler befragt werden. Der Sprechakt wirft somit die Frage auf, warum dies so ausdrücklich betont wird, zumal die Lehrperson einige Augenblicke zuvor bereits erwähnt hatte, dass sich die Befragung an alle richtet. Indem kulturelle Differenz auf diese Weise eingeführt wird, entsteht aber augenscheinlich ein strukturlogisches Problem. Denn das kulturell Andere, das Different, wirft die Frage nach dem Gleichen auf. Wenn einige Schülerinnen und Schüler different sind, sind die anderen dann gleich? Oder gleichen sie sich untereinander mehr als den anderen, von denen sie unterschieden werden? Führt der Lehrer kulturelle Differenz und verschiedenartige Herkunft bloß einiger Lernender ein, gerieten sie damit zu einer Gruppe hervorgehobener Fremder, die es zu befragen gelte, um etwas über sie und ihr Fremdsein zu erfahren. Damit würde er ein Setting wählen, in dem einige Schülerinnen und Schüler drohten, als Experten „(...) *ihrer Kultur* (...)“ hervorgehoben und auf diese Weise als Unterrichtsgegenstand objektiviert zu werden. Sie liefen in diesem Fall Gefahr, als exotische Personen stigmatisiert zu werden, in dem sie über ihre fremdartigen Lebenskontexte berichten sollen. Dem scheint der Lehrende aus dem Weg gehen zu wollen, indem er die Befragung betont auf *alle* im Kurs ausdehnt. Dennoch bleibt die eingeführte Differenz aufrechterhalten. Denn nun wird in jene mit „(...) *anderer Kultur und anderer Heimat* (...)“ und solche, die durch nichts Differentes, Anderes gekennzeichnet sind, eingeteilt. Auch wenn alle darin gleich behandelt werden, als Befragte in der Befragung Auskunft zu geben, werden doch in dieser Gleichheit einige als Verschiedene herausgehoben. Das Andere lässt sich sinnlogisch aber nur durch einen Rekurs auf das Nicht-Andere sinnvoll zuschreiben. Insofern wird es interessant sein, zu sehen, wie das Andere im weiteren Verlauf des Unterrichtsprozesses inhaltlich bestimmt wurde.

Zunächst aber ist bis hierher Folgendes festzuhalten: Durch die didaktische Instruktion wird ein interkulturelles Szenario aufgebaut. Es werden herkunftskulturelle Differenzen eingeführt. Diese treffen jedoch nicht auf alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu. Dem dadurch drohenden Risiko, einige als fremdkulturelle Andere zu stigmatisieren und somit das Gleichheitsgebot zu verletzen, entgeht das Szenario der Befragung, in der sich alle gleich, d.h. unabhängig davon, ob sie zur Gruppe der ‚Andersherkunftskulturellen‘ gehören oder nicht, befragen lassen sollen, allerdings nur scheinbar. Denn die Differenzzuschreibung einer Andersartigkeit bleibt strukturlogisch erhalten.⁸ Damit trifft auch auf dieses Unterrichtssetting das bekannte Dilemma Interkultureller Pädagogik insgesamt zu. Indem auf kulturelle Differenzen, mit dem Ziel sie pädagogisch bearbeiten zu wollen, abgehoben wird, werden sie geradezu erst eingeführt und mit Bedeutung aufgeladen. Welche inhaltliche Bedeutung die fallspezifische Differenz erhält, wird anhand der Rekonstruktion des anschließenden Sprechakts deutlich.

2.2 Nationalethnische Zugehörigkeitslogik zur Bestimmung von Differenz

Nachdem also nun im Unterricht die Fragen, welche in der Befragung gestellt werden sollten, entwickelt worden waren, wird das weitere Unterrichtsgeschehen in Form einer Gruppenarbeit mit den folgenden Worten eingeleitet: „(...) *an diesen Tisch setzen sich bitte die türkischstämmigen (...) und an diesen Tisch setzen sich bitte nur die russischstämmigen Schülerinnen und Schüler (...)*“. Alle Schülerinnen und Schüler wurden dadurch insgesamt in Gruppen sortiert und geordnet. Der Lehrer wies sie an, sich im Klassenraum an die entsprechend ausgewiesenen Tische zu setzen.

Die sinnlogische Ordnung, die Sortierungslogik, wenn man so will, folgt dabei dem Zugehörigkeitskriterium nationalethnischer Abstammung.⁹ Diese wurde im weiteren Verlauf über die benannten „*türkischstämmigen*“ und „*russischstämmigen*“ hinaus um „*deutsche*“ und „*afghanische Schülerinnen und Schüler*“ erweitert. Es blieben anschließend noch diejenigen übrig, deren zugeschriebene nationalethnische Zugehörigkeit seltener als die anderer vorkam und sie daher nur insgesamt eine Gruppengröße ausmachen konnten. Diese wurden in einer quasi Residualkategorie zusammengefasst. Die größte Anzahl mit den meisten Lernenden bildeten die sogenannten deutschen Gruppen. Folgt man dem manifesten Wortlaut und dessen Sortierungslogik für einen Moment, ohne sie an dieser Stelle bereits zu problematisieren, wird rasch deutlich, dass insbesondere das kritische einwanderungsgesellschaftliche Verhältnis von Mehrheits- zu Minderheitengesellschaft mit samt seines inhärenten strukturellen Machtgefälles in der Kursgruppe reproduziert wird. Mit dem Sprechakt ist nun darüber hinaus allerdings auch das Andere und dessen Differenz in seiner Bedeutung sinnlogisch bestimmt. Denn „(...) *eine andere Heimat und eine andere Kultur haben (...)*“ eben folglich diejenigen, die sich nicht den „*deutschen*“ Gruppen zuordnen können.

Rekonstruktionslogisch gesehen, wird hier in der Unterrichtsinteraktion eine Ordnung externer Gruppendifferenz und interner Gruppenhomogenität eingeführt. Der Einführung von Heterogenität folgt also die Konstruktion von Homogenität. Die Ordnungsstruktur wird symbolisch im Raum markiert. Die Schülerinnen und Schüler, die sich gleichen sollen, sitzen am selben Tisch, und die zu ihnen jeweils differenten sollen an anderen Tischen Platz nehmen. Der symbolischen Verordnung entspricht gleichermaßen eine physische Verortung, da alle im Raum auf unterschiedliche Plätze verteilt werden. Die Lernenden werden Orten, die mit Bedeutung aufgeladenen wurden, zugewiesen. Die instruierte Zuschreibungslogik wäre wohlgeformt aber nur dann sinnvoll, wenn sie auch der selbst gewählten Zugehörigkeitslogik der derart Zugeschriebenen entspräche, sollen sie sich doch als Personen, die sie sind, in den Unterricht integrieren. Sie sind aufgefordert, als befragte Subjekte des Unterrichtsprozesses Auskunft über ihre Heimat und Kultur zu geben. Es

werden also differente gruppenspezifische Vergemeinschaftungen durch die didaktische Instruktion des Lehrers als tatsächliche und für sie verbindliche angenommen. Genau aus diesem Grund erweist sich aber die gewählte Zugehörigkeitslogik latent als äußerst krisenhaft. Die zugeschriebene Ordnung ist notwendigerweise brüchig, weil sie im Konflikt zu den Selbstzuschreibungen der Schülerinnen und Schüler liegen kann. Durch sie werden nämlich mögliche subjektive Selbstkonzepte von Mehrfachzugehörigkeiten oder etwa hybride Identitätskonzepte, die seitens der Schülerinnen und Schüler für sich entworfen werden könnten, ausgeschlossen, da interaktionslogisch eine Wahl, sich an zwei oder mehrere Tische zu setzen, von vorne herein gar nicht erst getroffen werden kann. Mit Blick aber auf die tatsächliche Migrationswirklichkeit der Lernenden und die Realität einer Einwanderungsgesellschaft liegen solche Entwürfe jedoch nahe, wie es sich auch durch einen kurzen Blick in die Gruppendiskussion des Projekts zeigen lässt (vgl. Geier, 2011, S. 178 ff.). Die daran Teilnehmenden präsentierten allesamt, wie sehr sie mit Mehrfachzugehörigkeiten vertraut sind.

Aber auch jenseits solcher Schülerselbstkonzepte von Zugehörigkeiten ist das zugeschriebene Differenzkriterium einer unterschiedlichen nationaethnischen Abstammung in sich selbst bereits schon unstimmg und daher problematisch. Die im Sprechakt etwa als „*russischstämmige Schülerinnen und Schüler*“ Benannten gehören nämlich, einwanderungsrechtlich betrachtet, zur Gruppe der (Spät-)Ausiedler. Dadurch stellt sich die bisherige Zugehörigkeitslogik gleichsam auf den Kopf, erhalten doch Migranten und Migrantinnen dieser Gruppe aus der ehemaligen Sowjetunion¹⁰ von den deutschen Behörden im Einwanderungsfall den deutschen Pass, wenn sie eine entsprechende Familiengeschichte nachweisen können. In diesem Sinne enthält das deutsche Staatsbürgerschaftsrecht zwar abstammungslogische Dimensionen, jedoch keinesfalls im Sinne der von der Lehrperson instruierten Zuschreibung, denn demnach wären sie als „*Deutschstämmige*“ zu bezeichnen!

Prüft man noch einen weiteren Fall und verfolgt diesbezüglich die Lesart, die zugeschriebene Zugehörigkeit der „*türkischstämmigen*“ Schülerinnen und Schüler entspräche auch ihren Selbstkonzepten von ethnischer Zugehörigkeit, dürfte es keine ethnischen Selbstkonzepte als Kurden im Kurs geben. Dies war allerdings ebenso nicht der Fall, wie es wiederum die Gruppendiskussion ergab (vgl. ebd., S. 197 f.). Das Zugehörigkeitskriterium schlägt auch in diesem Fall fehl, da doch gerade hier nationalstaatliche Zugehörigkeit und subjektive ethnische Vergemeinschaftung (vgl. Weber, 1972) auseinander treten.¹¹

Zusammenfassend lässt sich folglich sagen, dass den Lernsubjekten im rekonstruierten Fall unter Eröffnung eines vermeintlichen Autonomiepotenzials, sich persönlich in den Unterricht zu integrieren, bloß ein heteronomes Artikulations-

rahmen angeboten wird. Eine mögliche Komplexität für sie eigensinnig geltender realer Zugehörigkeitskriterien und Differenzlinien wird somit fahrlässig reduziert. Als Individuen werden sie durch die zugeschriebene Homogenitätskonstruktion nationaletnischer Abstammung symbolisch identifiziert, kulturalisiert und dadurch schlichtweg ethnisiert. Es wird deutlich, dass Heterogenität, begriffen als verschiedenartige in sich jedoch homogene Herkunftsdimensionen, zu unterstellten Eigenschaften der Personen – fremd, anderskulturell, different – gemacht werden, und zwar ungeachtet ihrer tatsächlichen und für sie verbindlichen lebensweltlichen Kontexte, die umgekehrt aber doch nur die Grundlage dafür bilden könnten, Auskunft über sich als Personen geben zu können.

2.3 Mimetisches Identitätsspiel seitens der Schülerinnen und Schüler

Interessant ist nun, zu sehen, wie denn die Schülerinnen und Schüler auf die vom Lehrer gewählte didaktische Instruktion ihrerseits reagierten. Ihr interaktionslogischer Anschluss ist erwartbar und irritierend zugleich. Obwohl es nämlich durchaus genügend Gründe gegeben hätte, der Zuordnungslogik gerade aufgrund ihrer sinnlogischen Brüche und lebensweltlichen Diskontinuitäten nicht zu entsprechen und sich folglich nicht an die nationaletnisch symbolisch markierten Tische zu setzen, entsprachen sie allesamt der Instruktion und setzten sich geordnet an die zugewiesenen Plätze.

Eine Schülerin fragte allerdings trotzdem nach, wozu sie gehöre und ob sie nicht auch zur Gruppe der Afghaninnen gehen solle. Sie artikuliert damit das bereits rekonstruierte Problem von Mehrfachzugehörigkeiten auch von ihrer Seite: „(...) *Wozu gehör' ich denn eigentlich? (...)*“ Der Lehrer jedoch antwortete, wer etwas über Kultur und Heimat Afghanistans wisse, könne sich dieser Gruppe anschließen. Durch die rasche verbale Umstellung von nationaletnischer Abstammung auf kulturspezifische Wissensinhalte wird einerseits deutlich, inwieweit die rigide Zuordnungslogik genau dann gelockert wird, wenn es für den reibungslosen Unterrichtsverlauf opportun erscheint. Denn es wäre doch an dieser Stelle auch möglich gewesen, die gewählte Zuordnungslogik zu überdenken und damit zu verändern. Dann hätte andererseits allerdings das Unterrichtssetting insgesamt in Frage gestellt und in Folge aufgegeben werden müssen. Weder geschieht dies im vorliegenden Fall noch kommt es zu einer denkbaren und sinnlogisch ebenso plausibel anschlussfähigen indirekten Didaktik, mittels derer den Schülerinnen und Schülern gerade über die unterkomplexe Zuordnung anhand ihrer eigenen Biografien deutlich werden soll, wie unzutreffend doch solche Zuordnungslogiken nationaletnischer Abstammung im Allgemeinen sind, die vermeintliche oder tatsächliche migrationsbedingte oder einwanderungsgeschichtliche Heterogenität beschreiben zu können.

Wenn es sich aber, wie es die Rekonstruktion ergab, in der instruierten Zuordnung um ein sinnlogisch äußerst brüchiges und dennoch interaktionsbezogen rigides Differenzkriterium handelt, stellt sich spätestens an dieser Stelle die Frage, woher die Lernenden überhaupt wissen, wie sie sich zuzuordnen haben. Denn im Unterricht selbst wurde gar nicht weiter expliziert, was inhaltlich darunter zu verstehen sei. Folglich muss ihnen bereits vorab bekannt sein, als wer sie im Rahmen eines nationaletnischen Abstammungskonzepts zu gelten haben. Nur so wird interaktionslogisch überhaupt plausibel, warum sie der didaktischen Instruktion entsprechend folgen konnten.

Betrachtet man den Fall insgesamt über die wenigen Passagen, die hier vorgestellt werden können, hinaus im Ganzen, zeigt der weiter rekonstruierte Verlauf des Unterrichts nicht minder deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler nur auf der Ebene des offiziellen Unterrichtsgeschehens im buchstäblichen Sinne mitmachen. Denn ihre fremdzugeschriebenen Identitäten als „*Russisch-, Türkisch-, Afghanisch-stämmige*“ u.a., als die sie Auskunft über sich geben sollen, inszenieren sie bloß als Spiel. Vermeintlich durch den Lehrer persönlich angesprochen, reagieren sie überhaupt nicht als derart adressierte Personen. Vielmehr antworten sie auf die unterrichtliche Instruktion mit einem mimetischen Identitätsspiel kultureller Stereotype und weisen damit, wenn auch als solche unartikuliert, aber dennoch unbestreitbar, die unzumutbare Identitätszumutung zurück, zu der sie sich auf offizieller Unterrichtsebene indessen bekennen müssen. Die latente Übergriffigkeit der didaktischen Instruktion auf die Personen der Lernenden jenseits ihrer Schülerrolle unterlaufen sie ironisch mit einer Art Rollenspiel kultureller Identitäten (vgl. Geier, 2011, S. 228 f.).

2.4 Heterogenität als Ursprungsdenken und Interkulturelle Pädagogik

Nicht nur aus diesem Grund misslingt hier ein avisierte interkultureller Dialog, der unterrichtsmethodisch durch die Befragung an- und eingeleitet werden sollte. Sondern der damit verbundene Artikulationsrahmen nationaletnischer Zugehörigkeit kann von den Lernenden einfach nicht akzeptiert werden und dennoch müssen sie ihm entsprechen. Ihre Zugehörigkeitskonstruktionen sind gegenüber denjenigen des rekonstruierten interkulturellen Settings im Sinne einer ursprünglichen Verwurzelung weit offener. Dies zeigen nicht zuletzt ihre Äußerungen in der bereits erwähnten Gruppendiskussion. Es müsste, damit etwas Neues gelernt werden kann, in diesem Fall die Rollen von Lernenden und Lehrendem getauscht werden. Lernen nämlich könnte doch vor allem der Pädagoge hier etwas über Zugehörigkeiten, wie sie durch Migration in der Einwanderungsgesellschaft tatsächlich entstehen.

Dennoch muss festgehalten werden, dass auch die Schülerinnen und Schüler etwas lernen. Die Institution Schule weist ihnen symbolisch, vermittelt über das

vom Lehrer vertretene Konzept einer Interkulturellen Pädagogik, nämlich diejenigen Plätze zu, die sie bereits schon kennen. Ihr Wissen, als wer sie zu gelten haben, wird dadurch nicht nur bestätigt, sondern auch institutionell fest- und fortgeschrieben. Ihre Entwürfe konnten sie im Unterricht gar nicht erst artikulieren, und somit kann es auch nicht zu einer Anerkennung ihrer Selbstkonzepte kommen, obwohl dies paradoxerweise doch das Ziel des Unterrichts darstellte, sollten sie sich doch als Personen, als die sie sich begreifen, befragen lassen. Die latente Struktur des Unterrichts, die rekonstruiert wurde, offenbart aber vielmehr deren Aberkennung.

Dies alles ist wahrscheinlich kaum die Absicht der Unterrichtsplanung seitens des Lehrenden gewesen.¹² Die skizzierten Strukturproblematiken liegen nämlich auch vielmehr im gewählten Konzept von Interkulturalität selbst strukturlogisch begründet. Denn es entspricht einem modernistischen Konzept von Heterogenität, das Vielheit wiederum auf Einheit verschiedenartiger Ursprünge zurückführt. Zwar wird so das Irritationspotenzial von Heterogenität registriert, doch wird es sofort herkömmlich bearbeitet, indem Verschiedenheit durch eine Logik pluraler Ursprünge wiederum auf diese vereinheitlichend zurückgeführt wird. Durch eine solche Einführung von Heterogenität entsteht folglich zwangsläufig Homogenität. Strukturlogisch muss also geschlossen werden, dass ein derartiges Strukturmodell pädagogischer Praxis, wie es dem hier rekonstruierten Konzept Interkultureller Pädagogik zugrunde liegt, dazu führt, Einheit und Differenz sowie Homogenität und Heterogenität allein als Gegensätze, die aufgelöst werden müssen, zu begreifen (vgl. Hagedorn, 2010). Heterogenität könnte aber auch, wenn sie weder als Gegensatz von Einheit und Vielheit noch im Sinne eines pluralen Ursprungskonzepts verstanden wird, vielmehr als Rhizom oder Verflechtungszusammenhang gedacht werden (vgl. Deleuze & Guattari, 1977). In einem derartigen Theorierahmen ließen sich dann zumindest theoretische Auswege aus den praktischen Dilemmata einer Interkulturellen Pädagogik, wie sie sich in den Strukturproblemen der fallspezifischen Praxis widerspiegeln, finden.

3. Topologisch-topografische Re-Lektüre der Strukturproblematiken

Mit der hier umrissenen Rekonstruktion der Unterrichtsmikroprozesse aus dem Fach Praktische Philosophie konnte gezeigt werden, wie durch schulische Interaktion eine sozialräumliche Ordnung (vgl. Kessl & Reutlinger, 2010) im Kursraum implementiert wird. Im Sinne des eingangs erwähnten ‚spacing‘ kommt es zu einer (An)Ordnung des pädagogischen Raums (vgl. Löw, 2001). Diskursiv vorstrukturiert ist der Handlungsraum durch seine nationalgesellschaftliche Raumkonzeption, die sich an der nationaletnischen Abstammungslogik ablesen ließ und die sich in der schulischen Interaktion im Unterricht niederschlägt. Unter den Bedingungen

schulischen Handelns wird sie im hier rekonstruierten Fall durch die Akteure gegenüber möglichen Transformationsprozessen bloß reproduziert und in einem praktisch performativen Sinne zur Geltung gebracht und für das Unterrichtshandeln verbindlich gemacht.

Die rekonstruierte Sinnordnung wird, wie gesehen, somit in den Raum symbolisch eingeschrieben und damit zur Topografie des schulischen Interaktionsraums im Sinne einer ordnenden Heterogenität, die sich als plurales Ursprungsdenken entpuppte. Ihr entspricht eine separierende und segregierende sinnlogische Einführung von Differenz, deren kommunikative Bearbeitung dann der pädagogische Zweck des sich anschließenden sogenannten interkulturellen Dialogs sein soll. Sind die Schülerinnen und Schüler zunächst am Anfang der Schulstunde noch in unthematisierter Weise unterschiedlich, implementiert die Lehrkraft für das Unterrichtsgeschehen eine Verschiedenheit als Personen auf einer symbolischen Ebene. Die Lernenden können, wie zuvor gesehen, einer solchen Instruktion nur derart entsprechen, ihre eigenen Entwürfe nicht präsentieren zu können. Ihr mimetisches Identitätsspiel kultureller Stereotype, die der weitere Unterrichtsverlauf deutlich zu Tage fördert, wäre umgekehrt aber der Anknüpfungspunkt für eine kritische Reflexion auf die pädagogische Praxis und somit auch dafür, Alternativen zu ihr zu finden.

Die räumliche Ordnung materialisiert sich durchaus auch in einem physischen Sinne. Die durch kulturelle Differenz symbolisch markierten Körper der Schülerinnen und Schüler werden in der Unterrichtsinteraktion in räumlich abgrenzende Beziehung zueinander gesetzt. Dies liegt stringent in der gewählten Logik der rekonstruierten Zuordnung: Person, Körper und Raum müssen zwangsläufig zusammenkommen, handelt es sich doch eben um das Konzept einer nationaethnischen Abstammungslogik. Den Lernenden wird somit die zugeschriebene symbolische Konstruktion buchstäblich auf den Leib geschrieben, die sie dann wiederum in räumlicher Anordnung umgekehrt verkörpern sollen. Dies kann als eines jener „Identifikationsrituale“ (Rommelspacher, 2002, S. 50) begriffen werden, mittels derer, hier in räumlich-körperlicher Weise, nationaethnisch markierte Differenzen gelernt werden.

Der derart symbolisch markierte Raum des Klassenraums wird ebenso zu einem identitätspolitischen Geltungsraum, der über Inklusion und Exklusion der Schülerinnen und Schüler anhand des gewählten Differenzkriteriums entscheidet. Wer (s)einen Platz einnimmt, kann nicht mehr an anderer Stelle sitzen. Die mit Migration so sinnfällig verknüpfte sozialräumliche Mobilität wird somit stillgestellt und die in Frage gestellte Zuordnungslogik im Sinne einer neuen Ursprungslogik wieder hergestellt. Zugespitzt formuliert: Wären alle an ihrem Platz geblieben, geriete gar nichts erst in Unordnung. Heterogenität, wie sie im Fall sinnlogisch eingeführt

wird, erhält durch das gewählte Unterrichtsszenario folglich die Funktion, eine augenscheinlich aufgelöste Ordnung quasi wiederherzustellen: Man soll wissen, wer man ist, dadurch, dass man wissen muss, wo man herkommt. Der Begriff der Heimat, der im Titel der Unterrichtsreihe gewählt wird, vermittelt dies in gleichermaßen eindrücklicher sowie stereotyper Weise. Irritierend bleibt, auch gerade angesichts der elaboriert und differenziert geführten erziehungswissenschaftlichen Debatten um Interkulturelle Pädagogik (vgl. Nohl, 2010), wie wenig Spielraum die Schülerinnen und Schüler in der rekonstruierten pädagogischen Praxis erhalten, ihre eigenen Selbstentwürfe präsentieren und artikulieren zu können. Im Gegenteil werden einige von Ihnen im Sinne des ‚othering‘ (Niedrig & Ydesen, 2011) zu Andersherkunftskulturellen im Unterricht gemacht und hervorgehoben. Daran ändert, wie gesehen, auch das dialogische Verfahren des Unterrichtskonzepts, in dem alle als Befragte und Fragende in die gleiche Rolle schlüpfen sollen, nichts.

Die für diesen Dialog aufgespannte Interaktionsordnung des Unterrichts wird zu einer topografischen Kulturtechnik, in der kulturelle Zuschreibungen vermeintlich authentische Kulturen und Herkünfte im Rahmen von Heterogenität, verstanden als verschiedenartige nationaethnische Abstammung, konstituieren. Auch wenn die Schülerinnen und Schüler die Zuordnungslogik bereits kennen müssen, bevor die Zuordnung im Unterricht getroffen wird, wird dennoch etwas gelernt. Denn der Lehrer spricht in seiner Rolle als Vertreter der staatlichen Bildungsinstitution Schule. Das asymmetrische Kommunikationsverhältnis zwischen Lehrendem und Lernenden beinhaltet somit die Definitionsmacht der Lehrperson, symbolisch Orte als Herkunftsorte festlegen zu können. Die Schule wird dementsprechend unter räumlichen Aspekten zu einem pädagogischen Machtraum (vgl. Böhme & Herrmann, 2011). Die Schülerinnen und Schüler lernen im rekonstruierten Fall, wie die ihrerseits bereits bekannten stereotypen Zuordnungen durch die Schule institutionell bestätigt werden. Das offizielle Unterrichtsgeschehen legitimiert die Unterrichtsinhalte darüber hinaus ebenso als normative Bildungsinhalte, die es zu lernen gilt. In diesem Sinne werden die etwaigen eigensinnigen Verortungen, die aufgrund seines ausschließenden Charakters keinen Eingang ins Unterrichtsgeschehen finden, auch umgekehrt zu illegitimen Selbstkonzepten der Lernenden. Eine solche Exklusion lässt sich folglich in diesem Sinne als eine spezifische Form institutioneller Diskriminierung (vgl. Melter, 2006, S. 27) verstehen.

Während Migration und ihre einwanderungsbezogenen Folgen überkommene Verortungen in der Einwanderungsgesellschaft grundsätzlich also in Frage stellen und somit per se räumliche und kulturelle Entgrenzungsprozesse nach sich ziehen, scheint in der Schule mit der Einführung solcher Heterogenitätskonzepte – wie des rekonstruierten – dieser Entwicklung wiederum Grenzen gezogen zu werden. Auf Entgrenzung reagiert das Unterrichtssetting durch seine begrenzende identifikative

Verortung der Subjektivität der Lernenden. Freilich, wie gesehen, ein Angebot zu unakzeptablen Bedingungen, das jedoch nicht folgenlos bleibt. Mit Blick auf die eingangs erwähnte Bewährungsgestalt (Oevermann, 2006) interkulturellen Unterrichts, Migration zu bearbeiten, lässt sich im topologischen Raumverständnis festhalten, dass der strukturellen Deterritorialisierung, die mit der Realität einer Einwanderungsgesellschaft einhergeht, mit einer interaktionsbezogenen Reterritorialisierung durch das pädagogische Konzept von Interkulturalität begegnet wird.

4. Kurzer Ausblick

Zwar sind die Paradoxien und Dilemmata eines unreflektierten Konzepts Interkultureller Pädagogik (vgl. Hamburger, 2009) bekannt, doch ist es, wie gesehen, lohnenswert, ihren konkreten interaktionslogischen Ausformungen in den Mikroprozessen pädagogischer Praxis nachzugehen. Erst durch eine solche rekonstruktionslogische Arbeit wird nämlich deutlich, welche Konsequenzen derartige Konzepte für die beteiligten Akteure haben. Sie kann darüber aufklären, wie ethnisch-kulturelle Differenzen über die Schule vermittelt und von den Schülerinnen und Schülern in Mikroprozessen gelernt werden. Selbstverständlich handelt es sich beim rekonstruierten Unterrichtsprozess zunächst um einen individuellen Fall. Schon die Frage, ob ein ähnliches didaktisches Arrangement in einem anderen Fach, etwa Mathematik, denkbar wäre, lässt Zweifel an dessen Verallgemeinerung aufkommen. Dennoch ließ sich durchaus eine allgemeine und übertragbare Strukturlogik eines spezifischen interkulturellen Heterogenitätskonzepts eruieren. Hieran wäre mit weiterer, rekonstruktiver Forschung anzuschließen, um über den schulischen Umgang mit Heterogenität im Zusammenhang pädagogisch-interkultureller Konzepte mehr als bisher aufzuklären. Deren theoretische Rahmung könnte, wie in diesem Beitrag nur exploriert werden konnte, eine erziehungswissenschaftlich orientierte Raumforschung liefern (vgl. Hummrich, 2011; Böhme & Herrmann, 2011). Gerade weil mit ihr möglich wird, die lokalen räumlichen Interaktionsprozesse, etwa in Einzelschule und Unterricht, und die globalen Entwicklungen, wie Migration und ihre Auswirkungen auf die Einwanderungsgesellschaft, zusammenzudenken. Ich schlage daher vor, die sozialwissenschaftliche Sozialraumanalyse um die Untersuchung interaktionsbezogener und räumlich ausgestalteter Mikroprozesse, wie sie sich empirisch in interkultureller pädagogischer Praxis zeigen, zu erweitern.

Anmerkungen

1. Die politischen Auseinandersetzungen zur Durchsetzung des Begriffs (vgl. etwa Krüger-Potratz, 2011), die bis heute dazu führen, dass im politischen Diskurs oftmals von Zuwanderung statt Einwanderung gesprochen wird, können hier nicht weiter erläutert werden. Das Konzept einer Einwanderungsgesellschaft bildet allerdings die Grundlage der folgenden Ausführungen.
2. Die staatliche Schule verschließt sich auf diese Weise, und so ist es nicht weiter verwunderlich, wenn private Schulinitiativen entstehen, die kulturelle, religiöse und ethnische Symbol- und Lebenswelten für sich erschließen. Durch den permanenten Ausschluss seitens staatlich-allgemeiner Schulen entsteht ein neuer ethnokultureller Bildungsmarkt, dessen schulische Angebote, wie z.B. solche der türkisch-islamischen Gülen-Bewegung (vgl. Agai, 2010), für derart Ausgeschlossene attraktiv sind.
3. Das Curriculum ist einsehbar unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene> [23.02.2012].
4. Dass damit potenziell ein Strukturkonflikt zwischen atheistischen und gläubigen Schülerinnen und Schülern entstehen könnte, wäre sicherlich lohnenswert, einmal in einer anders gelagerten, eher religionssoziologisch interessierten Fallbestimmung des empirischen Materials untersucht und rekonstruiert zu werden. Mittlerweile ist landespolitisch in NRW beschlossen worden, islamischen Religionsunterricht in der Schule einzuführen.
5. Dies geschieht folglich eingedenk der Tatsache, dass religiöse (selbst- und fremdzugeschriebene) Zugehörigkeiten von den Schülerinnen und Schülern ganz unterschiedlich relevant in ihrer Praxis gelebt werden können. Sie kann für sie bei hauptsächlich säkularer Orientierung ganz äußerlich sein, wie sie, dazu maximal kontrastiv, sich als strenge innerliche Glaubenspraxis äußern kann. Gleichwohl zeigen die rekonstruierten Ergebnisse des untersuchten Falls aus der Gruppendiskussion mit den am Unterricht Beteiligten, wie religiöse Zuschreibungen in den Auseinandersetzungen innerhalb der schulischen Peergroup zu einer symbolischen Ressource für Abgrenzungs- und Ausgrenzungsprozesse zwischen ihnen sowie zu einer peer-kulturellen Lebenskunst werden können (vgl. Geier, 2011, S. 178 ff.).
6. Der kursiv gesetzte Wortlaut ist den transkribierten Unterrichtsprotokollen entnommen.
7. Hier kann das extensive Verfahren einer feinsequenziellen Analyse, wie sie für die objektive Hermeneutik grundlegend ist, nur ansatzweise und verkürzt wiedergegeben werden. Folglich müssen Plausibilitätseinbußen in Kauf genommen werden (zur kompletten Fallrekonstruktion vgl. Geier, 2011, S. 117 ff.).
8. Ebenso bleibt freilich das Risiko erhalten, die Biografien der Lernenden und die darin gespeicherten subjektiven persönlichen Erfahrungen als Unterrichtsgegenstand zu objektivieren, auch wenn klar gestellt wurde, dass nicht nur einzelne ihre Fremdartigkeit vorstellen sollen, sondern sich vielmehr alle den Fragen aller auszusetzen haben. In diesem Sinne sollen sich also alle gegenseitig befremden lassen.
9. Das hier gewählte Kriterium nationaletnischer Abstammung spiegelt die Struktur des deutschen Staatsbürgerschaftsrechts wider, das seit seiner Neufassung im Jahre 2000 sowohl das Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*) und das Territorialprinzip (*ius soli*) enthält (vgl. zur sozialen Konstruktion von Minderheiten qua Staatsbürgerschaftsrecht Oltmer, 2007).
10. Im rekonstruierten Fall erzählten die an der Gruppendiskussion Beteiligten, sie seien mit ihren Familien aus den Ländern Kasachstan, Kirgisien und Russland nach Deutschland eingewandert.

11. Ganz zu schweigen davon, dass es im Falle kurdischer Migration zu einem politisch und ethnisch aufgeladenen Konflikt zwischen Türken und Kurden kommen kann, falls es sich um Kurden handelt, deren Flüchtlingsgeschichte gerade dadurch gekennzeichnet ist, vom türkischen Staat verfolgt zu werden und in Folge dessen fliehen zu müssen. In Unkenntnis dieser Sachlage liefe das in der Sortierungslogik darauf hinaus, Kurden und Türken an einen Tisch zusammenzusetzen.
12. Im Rahmen einer objektiven Hermeneutik lassen sich solche Intentionen auch gar nicht abbilden, sieht deren Methodologie doch von subjektiven Absichten der Akteure zugunsten einer Objektivität der fallspezifischen Praxis ab.

Literatur

- Agai, B. (2010). Die Arbeit der Gülen-Bewegung in Deutschland: Akteure, Rahmenbedingungen, Motivation und Diskurse. In W. Homolka, J. Hafner, A. Kosman & E. Karakoyun (Hrsg.), *Muslimen zwischen Tradition und Moderne. Die Gülen-Bewegung als Brücke zwischen den Kulturen*. (S. 9–55). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Böhme, J. & Herrmann, I. (2011). *Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1997). Ortseffekte. In P. Bourdieu, *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (S.159–167). Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1977). *Rhizom*. Berlin: Merve.
- Geier, Th. (2011). *Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Günzel, S. (2007). Raum – Topographie – Topologie. In S. Günzel (Hrsg.), *Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften* (S. 13–29). Bielefeld: transcript.
- Hagedorn, J. (2010). Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu denken. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 403–424). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamburger, F. (2009). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim: Juventa.
- Hummrich, M. (2011). *Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010). *Sozialraum. Eine Einführung* (2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger-Potratz, M. (2011). Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In M. Granato, R. Weiß & D. Münk (Hrsg.), *Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung* (S. 37–52). Bielefeld: Bertelsmann.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Melter, C. (2006). *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine qualitative Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit*. Münster: Waxmann.

- Niedrig, H. & Ydesen, C. (2011). Writing postcolonial histories of intercultural education – An introduction. In H. Niedrig & C. Ydesen (Eds.), *Writing postcolonial histories of intercultural education* (pp. 9–26). Frankfurt a.M.: Lang.
- Nohl, A.-M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik* (2., neu bearbeitete Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (1996). Wissen, Glauben, Überzeugung. Ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens aus krisentheoretischer Perspektive. In D. Tänzler (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie* (S. 79–118). Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Oltmer, J. (2007). Staat, Nation und Migration. Zur politischen Konstruktion von Minderheiten in der deutschen Geschichte. In B. Schmidt-Lauber (Hrsg.), *Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder* (S. 135–154). Berlin: Reimer.
- Pries, L. (2001). *Internationale Migration*. Bielefeld: transcript.
- Radtke, F.-O. (1995). Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahr eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 853–864.
- Rommelspacher, B. (2002). *Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Tillmann, K.J. (2008). Viel Selektion – wenig Leistung: Der PISA-Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In K. Böllert (Hrsg.), *Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe* (S. 47–66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Uni-print.