



Pädagogische und erziehungswissenschaftliche Homogenisierungspraktiken im gesellschaftlichen Kontext

Christine Freitag
Universität Paderborn

Nicolle Pfaff
Universität Duisburg-Essen

„Die Kinder sitzen auf Holzstühlchen, die Armlehnen sind etwas verdickt, man kann darauf schreiben. Einige haben Hefte, viele nicht. Einige gucken zur Tafel und sagen nach, was die Lehrerin vorkaut. Die vielen anderen dösen über ihrem Hunger, schlafen ein, reden miteinander oder schauen dumpf irgendwo hin, weit weg. Die Lehrerin geht von der Fiktion aus, dass alle zur gleichen Zeit das gleiche lernen und sich für das gleiche interessieren müssten. Sie ist Sisyphus“ (Zimmer, 1994, S. 622).

Diese Beschreibung des Unterrichts aus einer Schule in Manila konfrontiert die Leserinnen und Leser auf das Deutlichste mit dem Phänomen der Homogenisierung, das hier als völlige Ignoranz individueller Verschiedenheit präsentiert wird. Zimmer bringt damit seine Kritik an pädagogischer ‚Gleichmacherei‘ zum Ausdruck, in der zwar ein irgendwie gearteter Lehrplan auf eine Gruppe, nicht aber relevante Inhalte auf lernbereite Menschen treffen. Die Lehrerin wird zu Sisyphus, nicht nur weil sie Lernbereitschaft und Interesse aller Anwesenden unterstellt, sondern auch, weil ihr offenbar entgeht, dass so manches gerade dringlicher wäre als lernen – zum Beispiel essen. Was sie für Unterricht hält, geht ins Leere.

Kritik wie die von Jürgen Zimmer stößt in Zeiten, in denen individuelle Förderung und ein professioneller Umgang mit Heterogenität gefordert werden und quasi schon zum pädagogischen ‚guten Ton‘ gehören, auf offene Ohren. Bildungsbezo-

gene Ungleichheit wird so nachdrücklich thematisiert, dass sich weder Erziehungswissenschaft noch die pädagogische Praxis, schon gar nicht die Bildungspolitik, der Frage entziehen kann, wie darauf angemessen zu reagieren sei. Der ‚professionelle Umgang mit Heterogenität‘ scheint daher eine Art pädagogischer Notwendigkeit und unhintergebar. Dennoch: Bei genauerem Hinsehen kann man sich der Tatsache nicht verschließen, dass „Heterogenität“ ein „Gummiwort“ (Rendtorff, 2014, S. 115) ist und allzu häufig zu verschleiern hilft, was die Tiefen des tatsächlich zu bearbeitenden Problems betrifft. Heterogenität ist ein Oberflächenbegriff, der Art und Konsequenzen von Verschiedenheit oder Differenz nicht zu konkretisieren vermag. Inzwischen scheint er vielen gar eine Art Reformbegriff, der sehr schnell den Sprung von „Sein-Aussagen“ zu „Sollen-Aussagen“ unterstützt und sich durch eine entsprechende moralische Aufgeladenheit selbst gegen Kritik immunisiert (Reichenbach, 2007, S. 89). Dadurch scheint das Antonym, also die Homogenität, zu einem Unwort geworden zu sein, denn – wie im einleitenden Beispiel dargestellt: Homogenität steht für Gleichmacherei, für Blindheit gegenüber individuellen Notwendigkeiten, für überkommene pädagogische Vorstellungen.

Tatsächlich jedoch finden sich Homogenitätsvorstellungen und Homogenisierungspraktiken an vielen Stellen im pädagogischen Diskurs wie auch in der pädagogischen Praxis. Zudem ist Homogenisierung ein quasi natürliches Produkt jeglicher Kategorienbildung, denn wir brauchen Begriffe für das, was wir kennzeichnen möchten. Soll beispielsweise Vielfalt als geschlechtsbezogen beschrieben werden, wird damit zum einen der Vielfaltsbegriff präzisiert, zugleich werden jedoch Menschen bezüglich ihrer (biologischen oder auch gesellschaftlich zugeschriebenen) Geschlechtszugehörigkeit homogenisiert: es wird unterschiedliches Lehr-Lernmaterial für Mädchen und Jungen produziert, eine Mädchenschule wird gegründet oder Ähnliches – und all diese geschlechtshomogenisierenden Maßnahmen werden damit begründet, der Heterogenität damit in besonderer Weise gerecht zu werden. Aktuellstes Beispiel sind sogenannte ‚Willkommensklassen‘, in denen ausschließlich Kinder mit Fluchthintergrund unterrichtet werden – weitgehend unabhängig von ihrer Vorbildung, ihrem Alter, ihrer Muttersprache etc. In der Argumentationslinie, Geflüchteten damit besonders gerecht werden zu wollen, indem eigens für sie Eingangsmöglichkeiten in das deutsche Schulwesen geschaffen werden, kann diese Maßnahme als guter Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft verstanden werden; zeitgleich steht der Vorwurf, dass ‚Sonderklassen‘ stets der Etikettierung dienen und die vorgenommene Differenzierung in jedem Fall zu ‚grob‘ ausfalle. Die Auseinandersetzung nimmt aktuelle Kritiken an pädagogischen Praktiken der sogenannten Ausländerpädagogik der 1970er- und 1980er-Jahre auf (z.B. Yıldız, 2009), wo u.a. mit der bildungs- und migrationspolitisch motivierten Einrichtung von ‚National-‘ oder ‚Ausländerklassen‘ die ethnische Segregation in bundesdeut-

schen Schulsystemen eingeführt und vor dem Hintergrund spezifischer Schwerpunktsetzungen vor allem niedrigqualifizierender Schulen in Großstädten bis heute nachhaltig installiert wurde (z.B. Fölker, Hertel & Pfaff, 2015).

Von wieder wachsender Aktualität für die pädagogische Praxis scheint auch das Differenz- und Differenzierungsmerkmal der Religion. In dem Mitte der 1960er-Jahre zur Argumentationsfigur gewordenen ‚Katholischen Arbeitermädchen vom Lande‘ galt die Konfession als offenbar notwendigerweise zu nennender Indikator für die soziale Lage, die wiederum als Hauptmerkmal potenzieller Bildungsbenachteiligung identifiziert worden war. Bildungspolitisch und auch erziehungswissenschaftlich ist der Diskurs um das ‚katholische Arbeitermädchen vom Lande‘ über die 1970er-Jahre hinweg zunehmend verebbt; laut Becker (2007, S. 195) bestand das ‚katholische Bildungsdefizit‘ auf jeden Fall bis Anfang der 1980er-Jahre. Ausgesagt wird hier letztlich ein unbedingter Zusammenhang zwischen spezifischen religiösen Werten mit dem Bildungsverhalten – aus einer kritisch-analytischen Sicht scheint diese Zuschreibung allerdings nicht überzeugend empirisch nachvollziehbar (Freitag, 2011). Die Gefahr einer nicht belegbaren Zuschreibung von Bildungsferne durch einen religiös motivierten Habitus ist nicht zu unterschätzen. So können Karakaşoğlu (2010), Burchardt (2011) oder Riegel (2011) die aktive Herstellung von Religion als Differenzkriterium mit großer Tragweite beschreiben; alle drei nehmen dabei empirisch Bezug auf den offenbar konflikthaften Umgang mit Angehörigen des Islam oder solchen, denen diese Zugehörigkeit aufgrund ihrer regionalen Herkunft unterstellt wird. Auch in Praxisratgebern hat diese homogenisierende Form dramatisierender Religionszuschreibung Einzug gehalten: „50 religiös-kulturelle Konfliktfälle in der Schule und wie man ihnen begegnet“ (Hinrichs, Romdhane & Tiedemann, 2012). Neben konfliktverursachenden Muslimen tauchen hier gelegentlich auch christliche ‚Fundamentalisten‘ auf, die (demokratiefeindliche) Konflikte zu verantworten haben. Religion wird in vielfältiger Form zum ‚Bildungshindernis‘ (Freitag, Tegeler & Bohnhorst, 2013).

Die drei zuletzt angesprochenen Differenzlinien der Sprache sowie der nationalen und religiösen Zugehörigkeit verweisen innerhalb des bundesdeutschen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurses auf die Konstruktion von Fremdheit und kultureller Differenz (z.B. Mecheril, 2003; Hormel & Scherr, 2003). Üblicherweise reduziert auf das statistisch messbare und vermeintlich weniger wertende begriffliche Konstrukt des Migrationshintergrunds bildet diese aktuell die meistdiskutierte Differenzlinie, an der die zunehmende Heterogenität der Klientel pädagogischer Institutionen expliziert und zugleich soziale Gruppen als Homogene konstruiert werden.

Eine weitere Kategorie, die in der Bildungsforschung, der bildungspolitischen Debatte und mittlerweile auch in der öffentlichen Diskussion eine hohe Relevanz

gewinnt, ist die der sogenannten ‚Bildungsferne‘ (Wiezorek, 2009). Der Begriff hat sich im erziehungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Diskurs für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in familialen Herkunftsmilieus etabliert, welche durch eine geringe formale Qualifikation der Eltern gekennzeichnet sind (vgl. Wiezorek & Pardo-Puhmann, 2013). Dabei werden elterliche und im Kontext der Erwachsenenbildung zunehmend auch eigene Bildungsaspirationen und -anstrengungen als zentrale Bedingung ungleicher Bildungsbeteiligung diskutiert. So nimmt beispielsweise der Bildungsbericht 2012 in der Definition von Risikolagen des Aufwachsens den Begriff der Bildungsferne wie folgt auf:

Von einem bildungsfernen Elternhaus wird gesprochen, wenn kein Elternteil einen Bildungsabschluss des Sekundarbereichs II oder einen entsprechenden beruflichen Abschluss (mindestens ISCED 3) vorweisen kann. Der Anteil der Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern ist rückläufig und liegt bei knapp 12%. Alleinerziehende und Eltern mit Migrationshintergrund haben häufiger einen niedrigen Bildungsstand, wobei sich die Situation bei den Eltern mit Migrationshintergrund seit 2005 deutlich verbessert hat. Dabei ist die Lage hinsichtlich des Migrationshintergrundes differenziert: Eltern türkischer und außereuropäischer Herkunft sind zu 40 bis 50% bildungsfern, während sich Eltern aus den meisten EU-Ländern im Bildungsstand nicht wesentlich vom Durchschnitt in Deutschland unterscheiden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 26).

In dieser Bestimmung wird vom sozialstatistischen Zusammenhang geringerer schulischer Leistungen und Qualifikationen von Kindern mit niedrigqualifizierten Eltern auf einen kausalen Zusammenhang geschlossen, der in der Bildungsforschung mit Verweis auf institutionelle Praktiken der Benachteiligung von Heranwachsenden mit geringerem kulturellen Kapital durchaus differenzierend betrachtet wird (z.B. Bourdieu & Passeron, 1971; Radtke & Gomolla, 2002). Insbesondere die Gleichsetzung von Bildungsferne und außereuropäischem Zuwanderungszusammenhang vernachlässigt dabei grundlegend strukturelle Bedingungen von Bildung und Erziehung, der migrationspolitischen Anerkennung von Qualifikationen sowie schließlich auch das Bildungsinteresse dieser Bevölkerungsgruppen.

Konzepte der geschlechtsbezogenen, kulturellen und sozialstrukturellen Differenz fungieren damit in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurszusammenhängen als Klassifikationen, mit denen einerseits ungleiche bildungsbezogene Teilhabe quasi ursächlich erklärt wird, indem „soziale Kategorien für die Beobachtung individueller Lernvoraussetzungen verwendet“ werden (Emmerich & Hormel, 2013, S. 109) und mit denen, wie verschiedene Studien in unterschiedlichen Forschungszusammenhängen zeigen, andererseits Organisationsformen pädagogischer Prozesse und pädagogische Selektionsentscheidungen legitimiert werden.

Kurzum: Praktiken der Homogenisierung durchziehen die Organisation von Bildungsinstitutionen ebenso wie das professionelle pädagogische Handeln im Umgang mit Lernenden. Homogenisierung bildet die dominante Antwort der Pädago-

gik auf das Problem der Heterogenität in pädagogischen Institutionen. Diese Tatsache lässt sich auch historisch beschreiben: Ihre Wurzeln liegen in der Etablierung nationaler Bildungssysteme. In seiner Auseinandersetzung mit den historischen Prozessen von Vereinheitlichung und Differenzierung hat Wenning (1999, S. 152) die „Standardisierungsfunktion“ des Bildungswesens als „heimliche Funktion im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierung“ gekennzeichnet. Danach führten „die Selbstverständlichkeit des Schulbesuchs und die Akzeptanz schulischer Sozialisation sowie der dort gestellten Anforderungen ... zur Vermittlung eines Standardbildes des gut ‚funktionierenden‘ Bürgers“ (ebd.). Der Standardbürger nebst Standardsprache und Standardverhalten anerkennt die herrschenden Verhältnisse und lässt Standardisierung „staatstragend“ wirken (ebd., S. 153).

Insgesamt greifen die Heftbeiträge historische und aktuelle Perspektiven auf das oft beschriebene, aber bislang kaum zum Gegenstand systematischer Untersuchungen gemachte Phänomen der Homogenisierung in pädagogischen Kontexten auf und diskutieren sie. Dabei wird mit Blick auf die Entwicklung und aktuelle Situation der Erziehungswissenschaft kritisch gefragt, ob nicht auch der erziehungswissenschaftliche Diskurs selbst durch homogenisierende Perspektiven gekennzeichnet ist. Die Autorinnen und Autoren sind verortet in Diskursen der Interkulturellen Bildung, der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft und der Bildung für Nachhaltige Entwicklung; damit bilden sie die Vielfalt der Perspektiven in der Sektion Interkulturelle und Internationale Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ab. Die hier intensivierte Auseinandersetzung entspringt einer gleichnamigen Arbeitsgruppe auf dem 50. DGfE-Kongress 2014 in Berlin. Die Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand bietet den Kommissionsmitgliedern immer wieder Gelegenheit, sich aufeinander zu beziehen und dadurch gemeinsam gestellten Fragen vertieft auf den Grund zu gehen.

Eine einführende Betrachtung des Verhältnisses von Homogenität und Heterogenität leistet (auch) der Beitrag von *Norbert Wenning* in diesem Heft, der ausgehend von der Beobachtung eines negativen Bedeutungszusammenhangs von Heterogenität als Problem für pädagogisches Handeln und Homogenisierung als problematischer pädagogischer Praxis die Frage behandelt, inwiefern ‚Homogenisierung als historisches Grundmuster des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität?‘ zu betrachten ist. Der Beitrag betont zunächst die mit Heterogenitätsannahmen wie Homogenitätszuschreibungen verbundenen Prozesse der sozialen Konstruktion und zeigt in einem weiteren historisierenden Zugriff auf, dass es sich bei homogenisierenden Prozessen um ein gesellschaftliches Grundmuster des Umgangs mit Heterogenität in Verhältnissen der Bildung und Erziehung handelt. Zugleich macht der Beitrag auf die sozialhistorischen Bedingungen und deren Wandel als konstitu-

tive Faktoren für die Feststellung von Heterogenität und Homogenität aufmerksam und verdeutlicht die Dialektik von Homogenisierung und Feststellung von Heterogenität.

Aus Sicht der Interkulturellen Erziehungswissenschaft und fokussiert auf den Aspekt der Migration widmet sich *Merle Hummrich* in einer grundlegenden Diskussion der Thematik: ‚Homogenisierung und Heterogenität – Die erziehungswissenschaftliche Bedeutung eines Spannungsverhältnisses‘. Der Beitrag geht von der öffentlichen und wissenschaftlichen Thematisierung von Heterogenität – am Beispiel der Migration – aus und zielt darauf, die Zusammenhänge des öffentlich-politischen Diskurses mit dem pädagogischen Diskurs darzulegen. Eine zentrale These: ‚Homogenisierung ist weniger ein eigenständiges pädagogisches Motiv, als vielmehr ein pädagogischer Reflex auf ein politisch-gesellschaftliches Motiv.‘ So wird denn das Verhältnis von Politik und Pädagogik genauer betrachtet; an der Diskussion dieses Spannungsverhältnisses fällt jedoch auf, dass die Bearbeitungsmöglichkeiten von Heterogenität insgesamt zur Diskussion stehen – nicht zuletzt, weil Heterogenität untrennbar mit Vorstellungen von Homogenität verbunden ist. Gerade durch die Dialektik von Heterogenität und Homogenität kommt es zu Paradoxien im pädagogischen Alltag, die exemplarisch skizziert werden. Diese Paradoxien konfrontieren schließlich professionelles Handeln mit seiner normativen Grundlegung (zum Beispiel, indem der Vielgestaltigkeit der Praxis homogenisierende Hoffnungsprogramme entgegengesetzt werden) und lassen die systematischen Grenzen der Professionalisierbarkeit aufscheinen. Abschließend werden methodologische Prämissen der und Konsequenzen für die erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Homogenität und Heterogenität diskutiert.

Yasemin Karakaşoğlu und *Anna Aleksandra Wojciechowiec* gehen in ihrem Beitrag fallanalytisch vor. ‚Marginalisierung durch Homogenisierung: Die migrationsgesellschaftlich ‚Anderen‘ im pädagogischen Diskurs der universitären Lehramtsausbildung‘ – der Beitrag rekonstruiert und analysiert die ‚migrationsgesellschaftlich prägnanten Erfahrungen von Lehramtsstudierenden in der Praxisphase ihres Studiums‘. Ausgewählt wird das Material zweier Studentinnen, an deren Erzählungen sich hochschulalltägliche Diskriminierungspraktiken zeigen lassen. Die Analyse wird in rassismuskritischer Perspektive vollzogen. Die Autorinnen können dadurch zeigen, wie das zu konstatierende migrationsbezogene Othering die Entwicklung und Herausbildung eines professionellen Selbstverständnisses der ‚Studierenden mit Migrationshintergrund‘ prägt und die sich vollziehende Homogenisierung der migrationsbezogen ‚Anderen‘ prozessuale Wirkung entfaltet.

Gregor Lang-Wojtasik bearbeitet das Thema ‚Homogenisierung durch Nachhaltigkeit? Zur Semantik eines pädagogisch-didaktischen Hoffnungsprogramms in der Weltgesellschaft‘. Aus der Perspektive einer ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘

setzt er sich kritisch mit der Frage auseinander, inwieweit der Begriff der Nachhaltigkeit, der spätestens seit der UN-Konferenz von Rio 1992 im gesellschaftstheoretischen Diskurs einen Platz gefunden hat, dazu taugt, gesellschaftlich, aber eben auch pädagogisch und didaktisch richtungweisend zu sein. Nachhaltigkeit ist eine normativ aufgeladene Kategorie, die häufig wie eine Art Messlatte für Gesellschaft und Pädagogik daher kommt: Nachhaltigkeit homogenisiert Entwicklung, lässt sich aber ebenso schnell als ein ‚Hoffungsprogramm‘ entlarven, dessen Chancen und Perspektiven ungewiss sind und bleiben. Dennoch zeigt der Autor, dass die Nachhaltigkeit durchaus das Potenzial hat, als Orientierungsangebot zu bestehen. Die Kriterien für die letztlich doch optimistische Bestimmung der Nachhaltigkeit entstammen systemtheoretischen Überlegungen zu Bildung und Schule in der Weltgesellschaft.

Ob Nation, Kultur oder die globale Welt: Alle in diesem Heft vertretenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen sind mit der begründeten Auswahl spezifischer Forschungsperspektiven und deren methodologischer Fundierung befasst; alle beinhalten Aspekte des Vergleichs, die weitreichende forschungsmethodische Implikationen haben. Methodentheoretisch ist insbesondere schon die Auswahl des Forschungsgegenstandes relevant, letztlich von der Frage gerahmt, wozu ein Vergleich dienen soll. *Imke von Barga* beleuchtet diese Frage unter dem Titel ‚Funktion und Funktionalisierung des Vergleichs: Homogenisierung als Notwendigkeit und Folge komparativen Forschens‘. Die disziplingeschichtlich relevanten Vergleichsfunktionen werden analytisch daraufhin geprüft, inwieweit ihnen homogenisierende Tendenzen in besonderem Maße innewohnen. Des Weiteren wird gezeigt, dass vergleichende Forschung häufig geprägt ist durch Funktionalisierungen, also beispielsweise durch eine Unterordnung der Forschung unter bildungspolitische Interessen. Die Autorin macht auf besondere forschungsmethodische ‚Fallstricke‘ aufmerksam, durch die vor allem deutlich wird, wie sehr die (vermeintliche) Notwendigkeit der Festschreibung von Alterität zu normativen (Kurz-)Schlüssen verleiten kann; wie sehr also funktionale Homogenisierungen im Rahmen von Vergleichen stets der sorgfältigen Prüfung als Merkmal forschungsmethodischer Qualität zu unterliegen haben.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: wbv.
- Becker, R. (2007). ‚Das katholische Arbeitermädchen vom Lande‘ – Ist die Bildungspolitik ein Opfer einer bildungssoziologischen Legende geworden? In C. Crotti, P. Gonon & W. Herzog (Hrsg.), *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven* (S. 177–204). Bern: Haupt.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich*. Stuttgart: Klett.
- Buchardt, M. (2011). Wenn ‚Religion‘ und ‚Kultur‘ im Klassenraum zur ‚Erfahrung‘ werden. Pädagogisch transformiertes ‚Muslimsein‘. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 63, 333–344.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (Hrsg.). (2015). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen: Budrich.
- Freitag, C. (2011). Religionssensible Schulkultur aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In G. Guttenberger & H. Schröter-Wittke (Hrsg.), *Religionssensible Schulkultur* (S. 285–294). Jena: IKS.
- Freitag, C., Tegeler, E. & Bohnhorst, J. (2013). Wie Lehrkräfte über die Religion ihrer Schüler und Schülerinnen denken. In U. Nembach (Hrsg.), *Informationes Theologiae Europae, Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie, 17. Jahrgang 2008–2013* (S. 199–222). Frankfurt a.M.: Lang.
- Hinrichs, U., Romdhane, N. & Tiedemann, M. (2012). *Unsere Tochter nimmt nicht am Schwimmunterricht teil! 50 religiös-kulturelle Konfliktfälle in der Schule und wie man ihnen begegnet*. Mülheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2003). Was heißt ‚Ethnien‘ und ‚ethnische Konflikte‘ in der modernen Gesellschaft? In A. Groenemeyer & J. Mansel (Hrsg.), *Die Ethnisierung von Alltagskonflikten* (S. 47–66). Opladen: Leske + Budrich.
- Karakaşoğlu, Y. (2010). Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten. In T.G. Schneiders (Hrsg.), *Islamfeindlichkeit. Wenn Grenzen der Kritik verschwimmen* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.) (S. 303–318). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Mehrfach-Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Radtke, F.-O. & Gomolla, M. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- 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. 115–130). Paderborn: Schöningh.
- Riegel, C. (2011). Religion als Differenzmarker. Zu Herstellungsprozessen von Differenz im (sozial-)pädagogischen Sprechen über jugendliche Migrations-Andere. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppel (Hrsg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 319–342). Zürich: Pano.
- Wenning, N. (1999). *Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den ‚wirklichen‘ gesellschaftlichen Funktionen im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wiezorek, C. (2009). Bildungsferne Jugendliche? Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf Hauptschüler. In J. Ecarius & J. Bilstein (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen* (S. 181–191). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Wiezorek, C. & Pardo-Puhmann, M. (2013). Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 197–224). Wiesbaden: Springer VS.
- Yıldız, S. (2009). *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimmer, J. (1994). Pädagogische Verwüstungen. *Neue Sammlung*, 34 (4), 617–643.