

Anna Cornelia Reinhardt

(Re-)Produktion(en) von Differenz in der sozialpädagogischen Praxis

Ein Beitrag zur Analyse symbolischer Differenzverhältnisse im Kontext von Migration und Schule

*„Die Wut entlädt sich auf den, der auffällt ohne Schutz.“
(Horkheimer und Adorno)*

Migration und Fluchtbewegungen bilden seit jeher einen inhärenten Bestandteil der gesellschaftlichen Verfasstheit und sind folglich Teil unserer sozialen (Lebens-)Wirklichkeit. Erneute gesamtgesellschaftliche Aufmerksamkeit erlangt dieser diffizile Phänomenbereich seit dem Jahr 2015. Dabei avanciert das Phänomen ‚Flucht‘ – ebenso wie die zunehmend polarisierende und symbolisch umkämpfte Begrifflichkeit ‚Flüchtling‘ – zu Chiffren dieser Zeit. In diesen Jahren kann ein signifikanter Anstieg der Neuzuwanderungen nach Deutschland aufgrund steigender weltweiter Fluchtbewegungen verzeichnet werden. Unter der heterogenen Gruppe der immigrierten/geflüchteten Menschen befindet sich eine bedeutsame Anzahl an schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen, die den Übergang in das deutsche Schulsystem vollziehen und/oder bereits vollzogen haben.

Obleich das deutsche Bildungssystem bereits mehrfach mit der Aufgabe befasst war, neu migrierte und zu Teilen geflüchtete

schulpflichtige Kinder und Jugendliche in die Schule zu integrieren¹ – wie bereits in den 1960/70er Jahren (sogenannte Gastarbeiter*innenmigration) und in den 1990er Jahren (u.a. Bürgerkriegsflüchtlinge) –, lässt sich gegenwärtig wiederholt beobachten, dass die neu migrierten Kinder und Jugendlichen mit ihrer Aufnahme in das Bildungssystem als eine Gruppe konstruiert und durch die Klassifizierung als ‚Seiteneinsteiger*innen‘ zum Bezugspunkt ‚einer besonderen Behandlung‘² werden. Diese zeigt sich auf institutioneller Ebene durch (teil-)separierte Beschulungsformen, etwa in sogenannten Vorbereitungsklassen. In und durch diese werden diese Kinder und Jugendlichen beschult und folglich in ein Übergangssystem integriert, das sich durch besondere pädagogische Maßnahmen, Hilfen und Adressierungen auszeichnet.

Diese institutionelle Übergangspraxis hat pädagogische Maßnahmen und Adressierungspraktiken zur Folge, die, so die grundlegende Annahme dieses Beitrags, symbolische Differenzen in der Vollzugswirklichkeit herstellen. Damit ist ihnen ein gewisses Potenzial der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse inhärent.³

An diese ersten grundsätzlichen Überlegungen knüpft dieser Beitrag an und fokussiert Adressierungen und Praktiken von Differenz und sozialer Ungleichheit in interaktionalen Settings von pädagogischen Akteur*innen und sogenannten Seiteneinsteiger*innen. In Anlehnung an die sozialwissenschaftliche Differenz- und Ungleichheitsforschung wird im Folgenden den Fragen nachgegangen, welche Differenzen und Kategorisierungen durch die pädagogische Praxis in Bezug auf die sogenannten Seiteneinsteiger*innen hergestellt werden und wie diese letztendlich ungleichheits(re-)produzierende Ordnungen hervorbringen.

Um diese Fragen theoretisch und empirisch adäquat zu verfolgen, werden anhand ethnografisch gewonnener Erkenntnisse aus einem situationsanalytischen⁴ Forschungsprojekt die (Re-)Produktion(en) von Differenzen im schulischen Handlungsfeld, ‚Vorbereitungsklasse‘ zwischen sozialpädagogischen Akteur*innen und sogenannten Seiteneinsteiger*innen näher betrachtet. Theoretisch stützt sich dieser Beitrag auf differenztheoretische Bezugspunkte, die im Kontext der Beschulung von Neuzugewanderten im Folgenden dargelegt werden.

Differenzkonstruktion pädagogischer Übergangshilfen im Handlungsfeld „Vorbereitungsklasse“

Die Fragen nach Kategorisierung, Differenz und Mitgliedschaft sind integraler Bestandteil unseres sozialen Lebens. Menschen treffen fortwährend Unterscheidungen gegenüber „Anderen“ und ihrer sozialen Umwelt. Unterscheidungen in Form von Kategorisierung und Kategorisierungsprozessen gegenüber anderen Menschen, sogenannte Humankategorien, sind aus einer wissenssoziologischen Tradition heraus als grundlegende soziale Sinngebungsprozesse zu sehen, die die Komplexität der sozialen Wirklichkeit reduzieren und dadurch Akteur*innen zu sozialem Handeln befähigen⁵. Aufgrund dessen sind (soziale) Kategorien in einem ersten Verständnis als Formen des sozialen Status zu fassen, deren Inhaber*innen ähnliche soziale Charakteristika (z.B. soziale Herkunft) aufweisen, aber nicht notwendigerweise in Beziehung zueinander stehen.

Im Anschluss an Stefan Hirschauer (2014) werden Kategorisierungen und Kategorisierungsprozesse als ein Akt des „kulturellen Ordnungsbedarfes“ verstanden. Diese geben einerseits Handlungs- und Orientierungssicherheit für die soziale Interaktion, andererseits

steckt in ihnen ordnungsstiftendes Potenzial. Demnach werden Menschen in Kategorien eingeordnet oder ordnen sich selbst zu. Diese „Einordnungen [werden] mit Hilfe einer Unterscheidung [getätigt], die im Rahmen einer Vergleichsperspektive gemacht wird, in der zwei Objekte, die in einer Hinsicht gleichgesetzt wurden (etwa als ‚Menschen‘), nach bestimmten Kriterien ‚gleich‘ oder ‚ungleich‘ erscheinen“⁶. Folglich bestehen soziale Phänomene immer aus kontingenten und sinnhaften Unterscheidungen.

Ungleichheitstheoretisch interessant werden diese Kategorisierungen, wenn nicht nur ein Unterschied markiert wird, sondern eine Klassifikation durch Aushandlungsprozesse (vgl. Hirschauer, 2014: 170ff.) oder bereits normativ-symbolisch gewachsene historische Setzungen stattfindet. Hierbei erfolgen Über-/Unterordnungen der teilweise gepaarten Kategorien (z.B. binäre Geschlechterordnung). Diese haben wirkmächtige Folgen für die Vollzugswirklichkeit. In einem alltagsweltlichen Verständnis sind mit Kategorien Mitgliedschaften und Zugehörigkeiten verbunden, mit denen zugleich bestimmte gesellschaftliche und individuelle Zuschreibungen über Eigenschaften etc. eines Individuums einhergehen.

Neu immigrierte Kinder und Jugendliche sind im Handlungsfeld Schule pädagogischen Maßnahmen ausgesetzt, mit denen soziale Differenzierungspraktiken einhergehen. Dabei finden bereits vorgängige Kategorisierungsmechanismen auf Basis migrationspolitischer Grenzziehungsprozesse durch politisch-rechtliche Kategorisierungspraktiken im Zuge nationalstaatlicher Übergangsregelungen des modernen Wohlfahrtsstaates statt. In diesem Sinne unterliegt die Bildungsintegration von Migrant*innen einer ersten Unterscheidung, die ihnen einen Rechtsstatus anhand rechtlicher Rahmenbedingungen (u.a. Asylrecht, u.a. Asylpaket I und II) zuweist und letztendlich

über den eigentlichen (zum Teil temporären) Zugang zu staatlichen Funktionssystemen, darunter dem der Bildung, entscheidet.⁷ Ungeachtet dieser migrationspolitischen Unterscheidungen, mit denen eine Fremdkategorisierung mit zum Teil prekären Statuszuweisungen der Migrant*innen und [mit]In- oder Exklusionsmechanismen einhergeht, ist die differentielle Adressierung derjenigen, die den Zugang zum Bildungssystem qua Status bzw. Fremdkategorisierung erlangt haben, zumindest formal auf institutioneller Ebene der Schule gleich: Denn das System Schule macht keinen Unterschied zwischen politischen und juristischen Kategorien der Migration, wohl aber zwischen Immigrierten, sogenannten Neuzugewanderten, und eben „nicht Neuzugewanderten“⁸. Die neu immigrierten Kinder und Jugendlichen werden alle formal unter der Kategorie der sogenannten Seiteneinsteiger*innen gefasst und in sogenannten Vorbereitungsklassen (teil-)separiert beschult.

Diese Beschulungsform(en) und deren institutionelle Verankerung kann als ein wohlfahrtstaatlich implementiertes Übergangssystem betrachtet werden. Dieses geht mit einer spezifischen pädagogischen Praxis von Übergangshilfe einher, die sich u.a. durch (gesonderte) sozialpädagogische Maßnahmen und – so die These dieses Beitrags – klient[*inn]enbezogene Adressierungen auszeichnet. Daraus resultiert ein Dilemma für die pädagogische Praxis:

Zum einen wird hierbei eine allgemeine Paradoxie von pädagogischen Übergangshilfen ersichtlich, die sich im Spannungsfeld zwischen strukturellen Ursachen von Übergangsproblemen und deren individueller Bearbeitung durch pädagogische Akteur*innen verdeutlicht. Zum anderen resultiert aus diesen spezifischen Übergangshilfen in Bezug auf die sogenannten Seiteneinsteiger*innen die Gefahr der (Re-)Produktion einer „natio-ethno-kulturellen“ Ord-

nung⁹, in der die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen erst zu „Anderen“ konstruiert werden. Axel Pohl geht in diesem Kontext davon aus, dass ethnisierende und kulturalisierende Tendenzen in vielfacher Weise mit dem deutschen Übergangssystem verwoben sind und durch die pädagogische Praxis Legitimierung erfahren. Die analytische Betrachtung von neu Zugewanderten im schulischen Kontext zeigt eine besondere Pädagogisierung des Übergangsphänomens „Vorbereitungsklassen“.¹⁰ In dieser sind Prozesse des Differenzierens inhärent. Wie jedoch diese Differenzierung in der konkreten Handlungssituation prozessiert und konstruiert wird, wird im Folgenden anhand des zugrundeliegenden situationsanalytischen Forschungsprojekts empirisch dargelegt.

Doing Differences im Kontext pädagogischer (Adressierungs-) Praxis: Eine erste Analyse

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden im institutionellen Übergang in das reguläre Schulsystem formal unter der Kategorie Seiteneinsteiger*innen gefasst. Mit und durch diese Kategorisierungsprozesse werden soziale Unterschiede vorgenommen, mit denen nicht nur eine institutionelle Sonderstellung wie z.B. die Beschulung in der organisationalen Sonderform in (teil-)separierten Vorbereitungsklassen, sondern auch besondere pädagogische (Übergangs-)Hilfen einhergehen.

Im Rahmen der zugrundeliegenden Situationsanalyse konnten im Besonderen folgende pädagogische Akteur*innen in diesem schulischen Handlungsfeld ermittelt werden: Vorbereitungsklassenlehrer*innen und Lehrkräfte sowie außerschulische pädagogische Akteur*innen. Im Nachfolgenden wird dezidiert auf deren Perspektive gegenüber den sogenannten Seiteneinsteiger*innen

eingegangen. Der Fokus wird dabei auf Differenzkonstruktionen und Prozesse des Differenzierens in der pädagogischen Arbeit und Adressierungspraxis gelegt.

In der analytischen Auseinandersetzung mit den ethnografisch gewonnenen Daten kann gezeigt werden, dass sich alle benannten pädagogischen Akteur*innenkollektive in Bezug auf ihre pädagogische Arbeit mit den neu zugewanderten/geflüchteten Kindern und Jugendlichen als ‘Integrationsbegleiter*innen‘ resp. ‘Übergangshelfer*innen‘ verstehen.

„Also ich würde sagen, also mein, also unser Ziel jetzt, vor allem in der Vorbereitungsphase ist es, diesen besonderen Kindern ein Angebot zu machen. In welchen sie unter sich sind. Geschützt sind. Es geht uns in der Arbeit, denk ich, durch das gezielte Angebot für diese Jugendlichen ein Beitrag zur Beheimatung // Herr Falani: mh ja, ja. // zur gesellschaftlichen Teilhabe zu leisten. Dass sie hier ankommen und unser Weltwissen erlangen.“¹¹

Beispielhaft kann anhand dieses Auszugs die Perspektive des Jugendmigrationsdienstes auf seine pädagogische Arbeit im Kontext der sogenannten Seiteneinsteiger*innen rekonstruiert werden. Dieser spezifische pädagogische Aufgabenbereich kann als eine Art Übergangsbegleitung gelesen werden. Denn mit dem *„gezielte[n] Angebot für diese Jugendlichen [soll] ein Beitrag zur Beheimatung“¹²* geleistet werden. So gehe es aus der Sicht der Akteur*innen in ihrer pädagogischen Arbeit darum, ein *„bisschen um Beheimatung, Ankommen erleichtern, (...) schauen, dass man die gleichen Kinder und Klassen zusammen kriegt durch unsere pädagogischen Maßnahmen“¹³*. Die heterogenen neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen wer-

den dadurch zu einer spezifischen Gruppe homogenisiert, die aus Sicht der Pädagog*innen als vulnerables Kollektiv beschrieben und als solches adressiert werden. Dadurch werden Differenzierungen gesetzt, die in diesem Kontext nicht neutral sind, sondern in denen ein hierarchisierendes Potenzial enthalten ist. Letzteres wird u.a. durch die in der Latenz formulierte Zielvorstellung der Vermittlung eines spezifischen, „*unseres*“ „*Weltwissens*“ deutlich. Das („Welt“-) Wissen der Mehrheitsgesellschaft wird hierbei hegemonial gesetzt und als erstrebenswertes und ausschlaggebendes Wissen für die Integration, für die „*Beheimatung*“ dieser „*gleichen Kinder*“ hervorgehoben. Folglich wird seine Erlangung für die Teilhabe und Zugehörigkeit in Schule und Gesellschaft als ein entscheidendes Kriterium im pädagogischen Handlungsfeld prozessiert. In dieser Perspektive steckt zugleich eine Legitimation der pädagogischen Arbeit:

So müsse den „*Kindern* [...] *Weltwissen vermittelt werden*.
Das ist unsere Aufgabe“⁴.

In Rückbindung auf rassismuskritische Ausführungen wird an dieser Stelle eine Aneinanderreihung kulturrassistischer Wissensbestände deutlich, mit denen die Differenzierungspraxis in der pädagogischen Arbeit legitimiert wird. Die dichotome Unterscheidung zwischen „uns“ und „ihnen“, „wir“ und „die“ und „den“ Anderen schließt an die Konstruktion eines „*Otherings*“ an. Die Figur des Anderen wird hier – etwas überspitzt formuliert – als defizitäres und vulnerables Wesen konstruiert, dem es spezifisches Wissen, „*unser Weltwissen*“, zu vermitteln gilt. Dieses zu erlangen ist Voraussetzung für die „*Beheimatung*“ und (gesellschaftliche) Teilhabe jener Kinder und Jugendlicher.

Machtvolle Ungleichheitsstrukturen im Kontext Schule und (gesellschaftliche) Partizipation werden durch diese Adressierungspraxis in das Subjekt verlagert. Zugehörigkeit und Teilhabe werden im Umkehrschluss zunächst verwehrt. Diese Verwehrung wird durch die Defizitadressierung in den pädagogischen Maßnahmen legitimiert.

In der Vorbereitungsklasse selbst äußert sich dies wie folgt:

*[Frau Müller, Vorbereitungsklassenlehrerin in der Sekundarstufe I, steht am Pult und spricht zu den vor ihr sitzenden 19, zumeist teilintegrativ beschulten Vorbereitungsklassenschüler*innen]:*

„Du bist nur teilintegriert, du bist kein Teil der Klasse [Regelklasse]“. Jonas schaut sie an und hebt langsam seine Hand in die Luft, er streckt und wird mit „Ja, Jonas!“ von Frau Müller mit einer freundlichen, aber direkten Stimme aufgerufen. „Aber Frau Müller! Wann sind wir nicht mehr Gäste?“, sagt Jonas mit gerunzelter Stirn, gar verzweifelt fragend. [...] Frau Müller stockt, schaut ihn an. Stille um sie herum. Dann sagt sie betont langsam, aber deutlich, „Nächstes Jahr, wenn ihr das hier gut macht, wenn ich das sehe, dass ihr das wollt. Dann könnt ihr ganz in die Klasse gehen. Hier müsst ihr zeigen, dass ihr euch an die Regeln haltet, dass ihr gut mitmachen könnt, dass ihr gut lernt und dass ihr es wirklich wollt. Hier müsst ihr euch beweisen, hier müsst ihr es zeigen, dass ihr euch wirklich anpassen könnt, dass ihr hier dazugehören wollt.“ Jonas schaut sie weiterhin an, beugt sich fast ganz über seinen Tisch und umklammert diesen mit seinen Händen und Armen. In einem flehenden Ton sagt er: „Aber wann sind wir nicht mehr Gäste?“¹⁵

Pointiert verdeutlicht sich in der Adressierung der sogenannten Seiteneinsteiger*innen als „Gäste“ seitens der Lehrerin die Lesart einer verwehrten Teilhabe und einer (vorläufigen) Nicht-Zugehörigkeit. Durch die „Gastadressierung“ werden zum einen die Kinder und Jugendlichen von dem*der pädagogischen Akteur*in im Sinne Turners (2005) in eine Schwellenphase, eine Phase der Liminalität versetzt, mit der ein Status des „Weder-noch-Seins“ einhergeht. Zum anderen wird erneut eine hierarchisierende und symbolische Differenz erzeugt, die die sogenannten Seiteneinsteiger*innen sozial als „Andere“ konstruiert. Die meisten Schüler*innen sind „teilintegriert“ und damit aus Sicht von Frau Müller (s.o.) „kein Teil der [Regel-]Klasse“ bzw. kein Teil von „hier“. Um diesen Status letztendlich zu überwinden und den Übergang in die Gesellschaft und in das reguläre Schulsystem zu vollziehen, müssen diese Kinder und Jugendlichen sich, so die Lehrerin, nur „anpassen“ und sich individuell „anstrengen“ und/oder „Weltwissen“ (s.o.) erlangen. Vor dem Hintergrund einer meritokratischen Idee werden die diskursiven, symbolischen und institutionellen Ungleichheitsverhältnisse von den pädagogischen Akteur*innen in das Subjekt verschoben. Kritisch formuliert wird durch das pädagogische Handeln eine „Illusion der Chancengleichheit“¹⁶ aufrechterhalten und das potenzielle Scheitern der Subjekte zugleich durch einen Mangel an subjektiver Leistungsbereitschaft erklärt. Die Verantwortung wird auf das Individuum übertragen.

Der Gedanke einer Assimilation wird zum Hintergrundnormativ der pädagogischen Differenzadressierung und der daran anknüpfenden Maßnahmen.

Fazit

„Dies sind nicht so sehr die konkreten territorialen Grenzen, sondern eher symbolische Grenzen der Zugehörigkeit.“¹⁷

In den vorliegenden knappen Ausführungen konnte gezeigt werden, wie Differenzen im schulischen Handlungsfeld im Kontext der pädagogischen Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen nicht nur produziert werden. Vielmehr verdeutlichten sich Differenzmarkierungen, in denen kulturalisierende und ethnisierende Adressierungspraxen enthalten sind. Dabei gerieten die Unterscheidungen und Grenzziehungen der pädagogischen Akteur*innen in den Blick, aus denen eine diskursive Zugehörigkeitsordnung reproduziert wird.

Das spezifische pädagogische Angebot, das sich um die fremdkategorisierten „Anderen“ bemüht, schafft symbolische Differenz. Pädagogisches Handeln, welches sich in speziellen Angeboten für Migrant*innen oder geflüchtete Menschen niederschlägt, trägt zu einer wirkmächtigen Unterscheidung in der sozialen Wirklichkeit bei.¹⁸ Aufgrund dessen ist es umso bedeutsamer, dass die Pädagogik und die pädagogischen Akteur*innen ein kritisches Verständnis gegenüber ihrem Handlungsfeld und ihrer Praxis einnehmen. Dadurch könnten kulturelle Zugehörigkeitsordnungen und Differenzierungsprozesse in Praxis und Theorie stetig reflektiert werden. Pädagogik und die pädagogische Praxis, so mein Plädoyer, müssen letztendlich der migrationsgesellschaftlichen Verfasstheit unserer sozialen Wirklichkeit Rechnung tragen, um dadurch Ungleichheitsverhältnisse zu erkennen und nicht an dessen Reproduktion teilzunehmen.

Endnoten

- 1 Vgl. Radtke 1996.
- 2 Mecheril/Shure 2015.
- 3 Vgl. Hirschauer 2014, S. 183.
- 4 Siehe Clarke et al. 2018.
- 5 Vgl. Ulbricht 2017, S. 37 f.
- 6 Hirschauer 2014, S. 173; Hervorhebungen des Autors.
- 7 Vgl. Emmerich et al. 2017.
- 8 Vgl. ebd.
- 9 Vgl. Mecheril 2010.
- 10 Vgl. Pohl 2013.
- 11 Gruppendiskussion; Außerschulische pädagogische Akteure; Migrationsdienst
- 12 Gruppendiskussion; Außerschulische pädagogische Akteure; Migrationsdienst
- 13 Gruppendiskussion; Außerschulische pädagogische Akteure; Migrationsdienst
- 14 Gesprächsprotokoll, Vorbereitungsklassenlehrerin.
- 15 Beobachtungsprotokoll; Vorbereitungsklasse; Sek I;
- 16 Bourdieu/Passeron 1971.
- 17 Mecheril 2014, S. 44.
- 18 Vgl. Genenger-Stricker et al. 2019, S.4.

Literatur

- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Clarke, Adele E./Friese, Carrie/Washburn, Rachel S. (2018): *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn*, 2. Edition. Los Angeles et al.: SAGE.
- Genenger-Stricker, Marianne/Frieters-Reermann, Norbert/Klomann; Verena/Sylla, Nadine (2019): Bildung und Migration als Ausgangspunkte für forschungsmethodische und -ethische Reflexionen. In: Klomann; Verena/Frieters-Reermann, Norbert/Sylla, Nadine (Hrsg.): *Forschung im Kontext von Bildung und Migration Kritische Reflexionen zu Methodik, Denklogiken und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen*; Wiesbaden: Springer VS, S. 1–10.
- Hirschauer, Stefan (2014): *Undoing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten*. In: Auspurg, Katrin/Kalthoff, Herbert/Kurz, Karin/Schnabel, Annette/Schützel, Rainer/Schulz-Schaeffer, Ingo (Hrsg.), *Zeitschrift für Soziologie*, Band 43, Heft 3, München: De Gruyter Oldenbourg, S. 170–191. <https://www.degruyter.com/view/journals/zfsocz/43/3/article-p170.xml>
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Jording, Judith (2017): Prekarierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. In: *Die deutsche Schule* 109, 3, S. 209–222.
- Mecheril, Paul (u.a.) (2010): *Migrationspädagogik*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul (2014): Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung. In: Marinelli-König/Preisinger (Hrsg.): *Zwischenräume der Migration. Über die Emgrenzung von Kultur und Identität*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 37–54.
- Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, Opladen/Berlin: Barbara Budrich, S. 109–121.
- Pohl, Axel (2013): Bildungspotentiale in ethnisierten Übergangssystemen. In: Ahmed, Sarina/Pohl, Alex/Schwanenflügel, Larissa von/Stauber, Barbara (Hrsg.): *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 69–85.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: Auernheimer, G./Gstettner, P. (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik 1996. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 49–63.

Turner, Victor (2005): *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*, Neuauflage, Frankfurt am Main u. a.: Campus Verlag.

Ullbricht, Christian (2017): *Ein- und Ausgrenzungen von Migranten. Zur sozialen Konstruktion (un-) erwünschter Zuwanderung*, Bielefeld: transcript Verlag.