

Momentum-Kongress 2024: Alternativen

Differenzverhältnisse im Bildungsbereich der Sekundarstufe II: Institutionelle Bedingungen und subjektive Deutungsmuster

Projektteam: Prof. Dr. Maritza Le Breton, Kyra Lenting, Hochschule für Sozialen Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz
Dr. Susanne Burren, **Daniel Nacht**, Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz

1. Einleitung

Bildungsprozesse werden durch Machtverhältnisse und damit verbundene Ein- und Ausgrenzungen wie geschlechtsspezifische Asymmetrien und Migrationsregimes geprägt. Pädagogisches Handeln kann somit in widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen verortet werden (Riegel 2016). Bildungsinstitutionen und Lehrpersonen sind von diesen Differenzverhältnissen beeinflusst und durch institutionalisierte Denk- und Handlungsmuster auch an deren (Re-)Produktion beteiligt (Arens et al. 2013; Bergold-Caldwell/Georg 2018). Bildungssoziologische Studien zur Sekundarstufe II zeigen, dass sich Lehrpersonen hinsichtlich Wahrnehmung und Beurteilung der schulischen Leistungen ihrer Schüler*innen an «askriptiven» Merkmalen wie Geschlecht oder Migrationsbiografie orientieren (Meyer 2018). Differenzverhältnisse aufgrund von Migration und Geschlecht wirken sich jedoch nicht nur auf schulische Laufbahnen aus, sondern beeinflussen auch die Frage, welche Bildungsangebote der Sekundarstufe II für welche Bevölkerungsgruppen zugänglich sind.

Im Fokus dieses Arbeitspapiers stehen erste Ergebnisse des Forschungsprojekts «Migrationsgesellschaftliche Verhältnisse im Kontext beruflicher und gymnasialer Bildung – Professionelle Deutungsmuster und institutionelle Bedingungen» (2023-2025). Dieses vom Schweiz. Nationalfonds geförderte Projekt¹ befasst sich mit Differenzierungs- und Othering-Prozessen in Bezug auf Migration und Geschlecht in der gymnasialen und beruflichen Bildung. Grundlage dazu bilden Expert*inneninterviews mit Lehrpersonen an Berufsfachschulen und Gymnasien im Bildungsraum Nordwestschweiz. Das Erkenntnisinteresse des Forschungsvorhabens beruht auf der Frage, wie Differenzen durch institutionelle Bedingungen und subjektive Deutungsmuster von Gymnasial- und Berufsschullehrer*innen relevant gemacht und bestehende Differenzverhältnisse (re-)produziert oder verschoben werden können. Zudem interessiert, unter welchen Bedingungen sich Ansätze diskriminierungskritischer und differenzsensibler Pädagogik im migrationsgesellschaftlichen Kontext feststellen lassen. Die Untersuchung liefert einen wichtigen Beitrag dazu, Dynamiken der Migrationsgesellschaft mit Blick auf den Bildungsbereich besser zu verstehen und daraus resultierende Konstruktions- und Hierarchisierungsprozesse aus postkolonialer und intersektionaler Perspektive zu erfassen.

Vorgesehen sind im Rahmen der Studie insgesamt 72 Expert*inneninterviews, mit je 12 Lehrpersonen aus ausgewählten Ausbildungsfeldern an Berufsfachschulen sowie

¹ Das Forschungsprojekt wird an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule FHNW durchgeführt (<https://data.snf.ch/grants/grant/212818>).

Schwerpunktfächern an Gymnasien² in den Kantonen Basel-Stadt und Solothurn. Die Auswertung des aus der Transkription entstandenen Datenmaterials orientiert sich am Theoretischen Kodieren der Grounded Theory (Glaser/Strauss 2005; Strauss/Corbin 1996), mit dem Ziel, ein breites Spektrum an Erfahrungsmustern, Einstellungen und Perspektiven der befragten Lehrpersonen zu erfassen. Anhand des kodierten Materials werden zu den jeweiligen Interviews Fallportraits erarbeitet. Durch eine daran anschliessende vertikale Analyse können Handlungsmuster und Fallstrukturen aus den Einzelfällen extrahiert werden, während eine systematische Beziehung zwischen den Fällen hergestellt wird, um deren empirische Besonderheiten zu identifizieren und Profile zu schärfen.

Im Tagungsbeitrag werden erste Ergebnisse zum gymnasialen Schwerpunktfach Philosophie/Psychologie/Pädagogik (PPP) resp. in der Berufsbildung zum Ausbildungsfeld Sozialarbeit und Betreuung bzw. Gesundheit (GBSB)³ vorgestellt.

2. Forschungsstand zur Sekundarstufe II in der Schweiz

Die Berufsbildung wird in der Schweiz von den 20-Jährigen am häufigsten gewählt. Im Jahr 2022 befanden sich rund 65.1% der Schüler*innen auf Sekundarstufe II in einer beruflichen Ausbildung resp. 28% in einer gymnasialen Ausbildung. Weitere 6.8% absolvierten eine Fachmittelschule (Bundesamt für Statistik 2024). Die Berufsbildungsforschung ist in der Schweiz gut etabliert, während der Bereich des Gymnasiums bisher noch weniger erforscht ist. Studien zu migrations- resp. geschlechtsspezifischen Ungleichheiten in der Berufsbildung legen dar, dass Berufsschullehrer*innen oft von festen Grenzen zwischen «Kulturen» sowie Geschlechtern ausgehen, was zu spezifischen Erwartungen in der Interaktion mit Lernenden führt (Collenberg 2020). Dies begünstigt defizitorientierte Wahrnehmungen und problematische Stereotypisierungen (Pfister-Giuvaque et al. 2012), bei denen bspw. junge Migrant*innen oft essentialisierend als Träger*innen ihrer «Kultur» wahrgenommen werden (vgl. auch Scherr/Janz/Müller 2015). Kulturelle Unterschiede werden von Lehrpersonen häufig als klar und unveränderlich betrachtet, was zur Ausgrenzung bestimmter Gruppen führt, wie etwa Jugendliche mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien oder Muslim*innen (Duemmler 2018). Insbesondere Sprache wird als identitätsstiftendes Element betrachtet (Flubacher 2018), wobei im Namen der «Integration» Anpassung an einen «monolingualen Habitus» gefordert wird (Duemmler 2018). Wie Forschungen zur Schule in der Migrationsgesellschaft nachweisen, wird die Thematisierung von Migration oft auf Defizitkompensation und Deutschförderung reduziert, während mehrsprachige Sozialisationsbedingungen und transnationale Erfahrungen kaum berücksichtigt werden (Karakasoğlu et al. 2017; Mecheril et al. 2010). Die Forschung zeigt zudem, dass Jugendliche in der beruflichen Grundbildung nach der Logik eines binären Geschlechtersystems sozialisiert werden, in dem geschlechtsspezifische Arbeitsteilungen und Hierarchisierungen sowie die Abwertung sogenannt weiblich konnotierter Kompetenzen eine Rolle spielen (Lamamra 2016; Lamamra/Fassa/Chaponnière 2014).

² An den Berufsfachschulen werden die Ausbildungsfelder *Software- und Applikationsentwicklung und -analyse, Sozialarbeit und Betreuung, resp. Gesundheit* sowie *Wirtschaft und Verwaltung* untersucht. An den Gymnasien werden die Schwerpunktfächer *Physik und Anwendungen der Mathematik, Philosophie/Pädagogik/Psychologie* sowie *Wirtschaft und Recht* untersucht.

³ Auf der Basis von 9 Interviews für PPP und 6 Interviews für GBSB.

22.6% der jungen Erwachsenen in der Schweiz schliessen die Sekundarstufe II mit einer gymnasialen Maturität ab, wobei die Maturitätsquote der Frauen mit 27.3% deutlich höher als diejenige der Männer (18.2%) liegt (Bundesamt für Statistik 2023). Gymnasien werden in der Fachliteratur hinsichtlich Zusammensetzung der Schüler*innen und der Kollegien als weitgehend homogene Bildungseinrichtungen beschrieben, in denen Jugendliche aus unteren sozialen Schichten und mit «Migrationshintergrund» unterrepräsentiert sind (Ender et al. 2017; Arslan 2016; Stamm 2018; Fereidooni 2016). Studien zur Rolle von Migration in Gymnasien stehen noch grösstenteils aus. In der Literatur wird argumentiert, dass Gymnasien und Universitäten in der Schweiz trotz Bildungsexpansion und Reformen weitgehend (bildungs-)privilegierten Schichten vorbehalten bleiben (Becker/Schoch 2018; Stamm 2018; 2019). Neben einer frühen Selektion werden als Gründe hierfür auch angeführt, dass Lehrpersonen dazu neigen, die Leistungen von Schüler*innen aus unteren sozialen Schichten zu unterschätzen und stärker die Erwartungen gut situierter Eltern berücksichtigen, was sich auf Notengebung und Bildungslaufbahnentscheidungen auswirkt (z.B. Stamm 2018). Während sich also soziale Ausschlussmechanismen kaum verändert haben, hat sich die Geschlechterverteilung am Gymnasium in der Schweiz seit den 1990er Jahren zugunsten von Schülerinnen verschoben, was als «Feminisierung der Gymnasien» (SKBF 2014, S. 142) bezeichnet wird. Wie sich intersektionale Verhältnisse in den stattfindenden Transformationsprozessen manifestieren und was zu deren besseren Verständnis beitragen könnte, wurde bisher kaum untersucht (Leiprecht/Lutz 2015; Riegel 2016).

3. Theoretische Perspektiven auf Differenzverhältnisse und Othering-Prozesse im Bildungsfeld

Die Schule trägt massgeblich zur Reproduktion gesellschaftlicher Ordnung bei, dies bspw., indem Jugendliche auf unterschiedliche Berufe und damit gesellschaftliche Rollen und Machtpositionen vorbereitet werden. Gleichzeitig sind Bildungsinstitutionen von gesellschaftlichen Macht- und Differenzverhältnissen mitbeeinflusst (Arens et al. 2013; Schwendowius 2015; Bergold Caldwell/Georg 2018). Die institutionalisierten Routinen und machtförmigen Strukturen, welche Diskriminierung und Ausgrenzung im Bildungsbereich hervorrufen können, werden gestützt durch einen pädagogischen «Common sense», in welchem defizitorientierte Annahmen und kulturalisierende Differenzvorstellungen eine wichtige Rolle spielen (Gomolla/Radtke 2009). In diesem Zusammenhang lässt sich das Konzept des «hegemonialen Sehens» nach Mecheril et al. (2022) heranziehen. Es beschreibt, wie Lehrpersonen in ihrer alltäglichen Praxis von dominanten gesellschaftlichen Ordnungsmustern beeinflusst werden, die bestimmen, was als «normal» gilt. Durch diese vorgeformten Wahrnehmungsmuster werden bestimmte Differenzen, wie bspw. Migration, soziale Herkunft oder Geschlecht, unsichtbar gemacht oder vereinfacht dargestellt. Dies hat zur Folge, dass unterschiedliche Lebensrealitäten und spezifische Bedürfnisse unzureichend berücksichtigt werden. Hegemoniales Sehen trägt somit zur Reproduktion bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse bei, indem Differenzkonstruktionen nicht hinterfragt, sondern verstärkt werden.

Postkoloniale Perspektiven betonen die diskursive Interdependenz von Wissensproduktion/-vermittlung und Macht sowie die Bedeutung einer kritischen Auseinandersetzung mit den Mechanismen, die «als Stützpfiler hegemonialer Wissensproduktion und imperialistischer Praxen» gedient haben (Castro Varela 2015, S. 310). Die Dynamiken kolonialer Verhältnisse

sind mit Denkweisen und Vorstellungen verbunden, welche in den heutigen postkolonialen Gesellschaften fortbestehen (Castro Varela/Dhawan 2015). Vor diesem Hintergrund sind Bildungskontexte als institutionalisierte Orte des Wissens und Lehrpersonen der Sekundarstufe II als Repräsentant*innen ihrer Institutionen zu verstehen, welche in (un)sichtbare Machtverhältnisse eingebunden sind.

Folglich kann davon ausgegangen werden, dass Differenzkonstruktionen im Bildungsbereich nur in der Analyse ihrer Machtverflechtungen gedacht werden können. Mit Bezug auf postkoloniale Theorien kann das Konzept des Othering, welches im Kontext der kritischen deutschsprachigen Rassismusforschung und der Migrationspädagogik aufgegriffen wurde, als Analyserahmen für die Mechanismen der (Re-)Produktion und Normalisierung von Differenzverhältnissen im Bildungskontext herangezogen werden (Castro Varela 2016; Riegel 2016). Dieser Ansatz bezeichnet die binären und asymmetrischen Prozesse, Darstellungsweisen und Diskurse der Differenzierung zwischen einem «Wir» und den «Anderen», so wie es Saïd (1978) in Bezug auf den differenzsetzenden, eurozentristisch und herrschaftsbildend wirkenden Blick auf den Orient herausgearbeitet hat. Auch Spivak (1985) hat anhand des theoretischen Konzepts des Othering veranschaulicht, wie der koloniale Diskurs durch einen dialektischen und ideologischen Prozess der Gruppentrennung entstand, der «Andere» zu ungleichen Bedingungen hervorbrachte. Diese Binarität zwischen einem «Wir» und den «Anderen» wird also in einem Machtkontext gesellschaftlich konstruiert, in dem eine unausgesprochene Normalität die unbestrittene Selbstverständlichkeit darstellt (Riegel 2016).

Im Verlauf des Kolonialvorhabens wurden die westlichen Bildungstraditionen als hegemonial eingebracht und umgesetzt. In diesem fortlaufenden Diskurs wurde mittels Darstellung der rassifizierten «Anderen» definiert, welche Subjekte als «gebildet» gelten dürfen und welche nicht. Bildungseinrichtungen folgen weiterhin einer Logik, die sich narrativ auf eine herrschende Ordnung und damit verbundene Bildungsideen stützen. Die andauernde Wirkung dieses hegemonialen Bildungsverständnisses in der postkolonialen Gesellschaft reproduziert dieselben binären Subjektpositionen (Bergold-Caldwell/Georg 2018).

4. Erste Ergebnisse: Herausforderungen und Perspektiven aus Sicht der Lehrpersonen

Im Folgenden werden erste Ergebnisse aus den geführten Interviews mit Lehrpersonen vorgestellt, welche Einblicke in die (Re-)Produktion von Differenzverhältnissen in den beiden untersuchten Bildungsfeldern ermöglichen. Die Ausführungen beleuchten die spezifischen Herausforderungen und Perspektiven der Lehrpersonen in Bezug auf Chancengerechtigkeit, institutionelle Rahmenbedingungen und pädagogische Praktiken. Dabei wird sowohl auf die Berufsfachschulen (4.1) als auch auf die gymnasiale Bildung (4.2) eingegangen, um die verschiedenen Dynamiken und Sichtweisen in diesen beiden Bildungsbereichen näher zu untersuchen.

4.1 Berufsfachschulen: «Alle gleich zu behandeln, ist das Ungerechteste, was man tun kann»

Die Ergebnisse der sechs Interviews mit Lehrpersonen aus dem berufsschulischen Fachbereich Sozialarbeit und Betreuung sowie Gesundheit auf EBA- und EFZ-Niveau⁴ der Sekundarstufe II offenbaren eine breite Vielfalt an Perspektiven zur (Re-)Produktion von Differenzen im Bildungswesen. Dabei spielen die individuellen Ansätze der Lehrpersonen eine zentrale Rolle, was sich besonders in der kritischen Betrachtung der institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Berufsbildung zeigt.

In der Diskussion über Chancengerechtigkeit und Selektionsmechanismen betonen die Lehrpersonen unterschiedliche Aspekte, welche die Komplexität dieser Themen verdeutlichen. D. Huber hebt hervor, dass Chancengerechtigkeit nur durch gezielte Unterstützung benachteiligter Lernender und kontinuierliche Investitionen in die Ausbildung von Lehrpersonen erreicht werden könne. Er vertritt die Auffassung, dass es ungerecht sei, alle Lernenden gleich zu behandeln, da dies deren individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen nicht berücksichtige: *«Man muss immer in den Menschen investieren und genau hinschauen, wer Unterstützung benötigt und wer nicht. Ja, das wäre wirklich wieder Bourdieu: Alle gleich zu behandeln, ist das Ungerechteste, was man tun kann.»* (D.H., Z. 982-986) Demgegenüber betonen Castro Varela und Heinemann (2016), dass Gerechtigkeit nie vollkommen erreichbar sei, da unterschiedliche soziale Gruppen verschiedene Vorstellungen von Gerechtigkeit hätten. U. Wagner geht einen Schritt weiter und bezeichnet die Idee der Chancengerechtigkeit als Illusion. Sie betont, dass eine ungleiche Verteilung von Ressourcen eine realistischere Sicht auf gesellschaftliche Strukturen erfordere: *«Ich glaube, es ist eine Illusion: Chancengerechtigkeit (...). Weil es immer Privilegierte und weniger Privilegierte gibt, egal in welchem System man sich befindet. Die einen können sich besser anpassen, haben mehr Ressourcen, sei es Geld, Intelligenz oder Macht. Die Gesellschaft ist nie völlig egalitär.»* (U.W., Z. 714-723)

Nach Bourdieu und Passeron (1971) ist die Auffassung, dass «alle gleich zu behandeln, das Ungerechteste ist, was man tun kann», tief in ihrem Verständnis von sozialer Ungleichheit und den verschiedenen Kapitalformen verwurzelt. Bourdieu/Passeron argumentieren, dass Menschen aufgrund ihrer ungleichen Verteilung von ökonomischem, kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital nicht auf derselben Ausgangsposition stehen. Wer also alle Menschen gleichbehandelt, ignoriert die strukturellen Unterschiede, die aus dieser ungleichen Kapitalverteilung resultieren. Diese Ungleichheiten führen dazu, dass Menschen ungleiche Chancen haben, sie beeinflussen stark, wie diese in verschiedenen sozialen Feldern, bspw. im Bildungssystem, agieren und wahrgenommen werden. Eine gerechte Behandlung müsste daher die spezifischen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Individuen berücksichtigen, um gleiche Chancen zu ermöglichen (Fröhlich/Rehbein 2014). Wie D. Huber argumentiert, ist eine differenzierte Unterstützung notwendig, um mehr Chancengleichheit zu erreichen. Riegel (2016, S. 58) unterstreicht, dass der Zugang zu sozialen Ressourcen und Privilegien immer

⁴ EBA (Eidgenössisches Berufsattest) ist eine zweijährige, praxisorientierte Grundbildung, während das EFZ (Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis) eine drei- bis vierjährige berufliche Ausbildung mit umfassenderen theoretischen und praktischen Anforderungen darstellt. Beide Abschlüsse gehören zur dualen Bildung und kombinieren Schule und betriebliche Ausbildung.

in Relation zu Macht- und Dominanzverhältnissen steht und identifiziert diese Ungleichheiten als Teil von Othering-Prozessen.⁵

Die institutionellen Rahmenbedingungen der Berufsbildung werden in den Interviews von den Lehrpersonen ebenfalls kritisch beleuchtet. U. Arens merkt an, dass im Unterricht häufig westliche Werte vermittelt werden, obwohl viele Lernende nicht-westliche Hintergründe aufweisen. Sie sagt: *«Also ich versuche es auch im Unterricht, aber wir vermitteln Werte, westliche Werte. Und wir haben viele Lernende aus Afrika, aus dem arabischen Raum, aus der Türkei, mittlerweile auch aus Syrien; afrikanische junge Frauen sind hier ebenfalls vertreten.»* (U.A., Z. 670–673) U. Arens kritisiert, dass das vermittelte Wissen stark von europäischen und nordamerikanischen Perspektiven geprägt ist, wodurch wenig Raum für die vielfältigen sozio-kulturellen Hintergründe der Lernenden bleibt. Dieses Phänomen lässt sich durch das Konzept des «weissen Raums» (Tissberger 2020) erklären, der die Dominanz weisser, westlicher Wissensformen beschreibt, die in Bildungsinstitutionen als Norm und universell gültig gelten. In diesem Raum werden nicht-westliche Perspektiven marginalisiert oder als «anders» markiert, was den Prozess des Otherings verstärkt.

Der «weisse Raum» fungiert als unsichtbare Struktur, die bestimmt, welche Wissensformen als relevant angesehen werden und welche unsichtbar bleiben. U. Arens betont, dass Lehrpläne und Unterrichtsinhalte stärker diversifiziert werden müssten, um die Lebensrealitäten der Lernenden besser widerzuspiegeln: *«Und ich denke, da könnte man noch viel mehr machen.»* (U.A., Z. 686–687) Sie deutet damit auf die hegemoniale Wissensproduktion hin, die im Schweizer Bildungswesen weiterhin vorherrscht, sowie auf die unvollständigen Dekolonisierungsprozesse, die für die pädagogischen Grundlagen in Europa prägend sind (vgl. Castro Varela/Heinemann 2016). U. Arens weist weiter in ihrer Aussage auf eine verbreitete dualistische Fixierung zwischen «Westen» und «Nicht-Westen» in der Pädagogik hin – ein klassisches Beispiel für die Zuschreibung von Differenz durch die statische Kategorie «Migrationshintergrund», was laut Le Breton et al. (2024) häufig im pädagogischen Diskurs anzutreffen ist. Dies deutet auf den Mechanismus des Othering durch «einseitige Adressierung und Festschreibung auf zugeschriebene Zugehörigkeit, die auf dominante Differenzkonstruktionen basieren» hin (Riegel 2016, S. 212). Hier wird einseitig der Fokus auf das «Andere», resp. die als «anders» markierten und konstruierten Gruppen oder auch konkreten Jugendlichen, gerichtet. Der «weisse Raum» und die von Riegel analysierten Othering-Prozesse überschneiden sich somit. Während Tissbergers (2020) Konzept auf die strukturelle Dominanz westlicher Wissensformen verweist, zeigt Riegel (2016), wie diese Wissensformen durch Mechanismen des Othering stabilisiert und reproduziert werden.

Ein gutes Beispiel dafür stellt D. Hubers Bezeichnung des schweizerischen Bildungswesens als das *«genialste System»* (D.H., Z. 203) bzw. *«eines der besten Bildungssysteme»* (D.H., Z. 855–856) überhaupt dar, insbesondere für Lernende, die mit erheblichen schulischen Schwierigkeiten in die Berufsbildung eintreten und wieder *«Freude am Lernen»* (D.H., Z. 210) sowie *«Selbstsicherheit»* (D.H., Z. 211) finden. Aus seiner weissen* dominanten Position werden migrantisierte Schüler*innen einerseits als «sozial bearbeitungsbedürftig» (Tissberger 2020, S. 103) konstruiert, indem die Berufsfachschule als eine Art Rettung dargestellt wird.

⁵ Nach Riegel (2016, S. 53) kann «Othering als Wechselspiel von Subjektivierung (als Prozess der Hervorbringung und Anrufung als Andere) und Objektivierung (durch Zuschreibung, Festschreibung, Ausgrenzung) gelesen werden.»

Andererseits werden weder die eurozentrischen Wissensformen, die dem schweizerischen Bildungssystem unterliegen, noch die Machtverhältnisse, die hinter der Wissensvermittlung stehen, hinterfragt. R. Ganz ergänzt diese Sichtweise, indem er darauf hinweist, dass die Schule nicht als «*Reparaturwerkstatt der Gesellschaft*» fungieren könne: «*Was kann die Schule? Die Schule kann nicht alles!*» (R. G., Z. 695–699). Damit schiebt R. Ganz jegliche Verantwortung institutioneller und diskriminierender Gesellschaftsprobleme von sich und dem Bildungswesen weg. Diese Aussage widerspiegelt – wie oft von den Critical Whiteness Studies argumentiert – den «unschuldigen» Gedanken, das Problem liege nicht in den Personen selbst, sondern in den rassistischen institutionellen oder sozialen Strukturen – «aber nicht ich» (Tissberger 2020, S. 99). Damit verweist Tissberger darauf, dass Einzelpersonen ihre eigene Rolle in diesen Strukturen nicht hinterfragen und sich als unbeteiligt an den bestehenden Ungerechtigkeiten sehen.

Diese unterschiedlichen Perspektiven verdeutlichen die tiefgreifenden postkolonialen Herausforderungen im Bildungssystem der Berufsfachschule. Es bedarf deshalb eines breiteren gesellschaftlichen Diskurses, um einen epistemischen Wandel zu fördern (Castro Varela/Heinemann 2016) und sich intensiver mit den hegemonialen Strukturen des «weissen Raums» (Tissberger 2020) sowie den Mechanismen des Othering (Riegel 2016) auseinanderzusetzen.

4.2 Gymnasium: «Ganz allgemein haben sehr viele kein gutes Deutsch»

Die Daten der neun Interviews mit Lehrpersonen im Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie (PPP) lassen eine komplexe Dynamik erkennen, in welcher Lehrpersonen Unsicherheiten mit Blick auf ihre Unterrichtspraxis zum Ausdruck bringen, insbesondere in Bezug auf die (Re-)Produktion von Differenzen. Dabei werden Spannungsfelder sichtbar, die sich zwischen der kritischen Betrachtung gesellschaftlicher Ungleichheiten und deren Umsetzung in der täglichen Praxis auf tun.

Im Umgang mit Deutsch als Unterrichtssprache zeigen die Daten ein Spannungsverhältnis zwischen der Förderung von Deutschkenntnissen und der Anerkennung der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen. Lehrpersonen betonen die Bedeutung der deutschen Sprache, würdigen aber auch die Vielfalt der Schüler*innenschaft und hinterfragen zum Teil sprachliche Normen kritisch. Allerdings spielen weitere Erstsprachen der Schüler*innen in ihrer pädagogischen Praxis kaum eine Rolle. Die Daten legen nahe, dass multilinguale Bedingungen der Gesellschaft und damit verbundene Potenziale der Jugendlichen auch auf dieser Schulstufe nicht hinreichend berücksichtigt werden. Nach Ayten und Knappik (2022) gehen Unterricht und Leistungsbeurteilung in der Schule von einer korrekten Beherrschung des Hochdeutschen aus. So wird ein kompetenter Umgang mit der Unterrichtssprache Deutsch für migrantisierte und nicht-migrantisierte Schüler*innen gleichermassen als wichtiges Kriterium für eine legitime Teilnahme am Gymnasium angesehen. In den Aussagen des Deutsch- und Philosophielehrers A. Caprese spielt die zuhause gesprochene Sprache eine essenzielle Rolle für «*die Fähigkeit zu präzisiertem sprachlichem Ausdruck*» (A.C., Z. 562). Er verweist auf die Anforderung einer «*gewissen sprachliche Feinheit, Raffinesse oder Differenziertheit*» (ebd., Z. 591-592). Dabei ist für ihn klar, «*dass die Schüler, die das können, das meistens von zuhause mitbringen. Oder eine deutschsprachige Mutter haben oder zuhause eben Hochdeutsch sprechen und nicht Dialekt*» (ebd., Z. 593-595). S. Zwahlen relativiert dies jedoch mit ihrer Aussage: «*Aber ich habe auch Kinder, die hier aufgewachsen*

*sind und zuhause nur Bosnisch sprechen und perfekt Schweizerdeutsch reden sowie sehr gut Hochdeutsch» (S.Z., Z. 775-777). Einige interviewte Lehrpersonen empfinden das Deutschniveau allgemein als niedrig, sodass sie nicht zwischen Schüler*innen mit oder ohne Deutsch als Erstsprache unterscheiden möchten. S. Mühlethaler bringt das folgendermassen zum Ausdruck: «Aber ((lacht)) ganz allgemein haben sehr viele kein gutes Deutsch. Also ich würde mal behaupten, die meisten, die nicht Erstsprache Deutsch haben, unterscheiden sich im Prinzip kaum (...) von denjenigen, die Erstsprache Deutsch haben» (S.M., Z. 240-245).*

Die Daten deuten darauf hin, dass das ökonomische und kulturelle Kapital der Eltern von den Lehrpersonen als wesentlicher Faktor für Bildungsungleichheiten angesehen wird (vgl. Bourdieu 1992). «Also primär (...) ist sozusagen die Sozialisierung zuhause. Die macht halt noch einen sehr, sehr grossen, oder erklärt immer noch ganz, ganz viel an Bildungsungerechtigkeit.» (S.L., Z. 435-439) Gleichzeitig zeigen sich Lücken in der Auseinandersetzung mit komplexen Ungleichheitsdimensionen, die über den sozioökonomischen Hintergrund hinausgehen, wie etwa der Verknüpfung von Klassenverhältnissen und Migrationsbiografien. Obgleich Lehrpersonen sich darum bemühen, einer Tabuisierung der Reproduktion von Klassenverhältnissen entgegenzuwirken, lassen sich zugleich Perspektiven ausmachen, in denen Elternhäuser mit geringer Kapitalausstattung als defizitär und nicht zum Gymnasium passend wahrgenommen werden. Diese Wahrnehmung steht im Widerspruch zu ihren Bestrebungen, soziale Ungleichheiten nicht zu reproduzieren, da durch solche Zuschreibungen weiterhin hegemoniale Differenzordnungen (z.B. die bürgerliche Normalfamilie als normativer Bezugspunkt) fortbestehen. In Anlehnung an Riegel (2022, S. 11) kann hier argumentiert werden, dass Schüler*innen mit Migrationsbiografie und deren Familien mit dem hegemonialen Bild der Normalfamilie verglichen werden, welche gemäss der dominanten Ordnung bürgerlich, weiss, heterosexuell, ableisiert, etc., ist. Dieser Vergleich führe dazu, dass hegemoniale Normalitätstsvorstellungen reproduziert und Abweichungen davon zu Othering-Prozessen führen können. Der Philosophielehrer M. Hörler sieht im Gymnasium deutliche Bildungsungleichheiten, die er teilweise auf den hohen Anteil von Schüler*innen mit Migrationsbiografie und die eher «proletarische» Ausrichtung seines Gymnasiums zurückführt. Er beobachte, dass Schüler*innen aus bildungsstarken, gehobenen Milieus sich an dieser Schule oft unwohl fühlen, weil das Anspruchsniveau für sie nicht ausreichend sei. «Und das wäre ja nicht die Idee, dass wir da einfach Schüler bis zur Matur bringen, die dann besser doch einen anderen Weg gesucht hätten. Eben zum Beispiel Wirtschaftsmittelschule oder vielleicht eine Lehre.» (M. H., Z. 550-553) Einige Lehrpersonen neigen dazu, Bildungsungleichheiten hauptsächlich auf sozioökonomische Faktoren zu reduzieren, während andere eine breitere Perspektive verfolgen und auch geschlechts- und migrationsbezogene Aspekte in Betracht ziehen.

Ausserdem wird in Bezug auf die Repräsentation diverser Lebensrealitäten in der Migrationsgesellschaft eine gewisse Vorsicht im Umgang mit stereotypisierenden Zuschreibungen und Othering-Prozessen deutlich. Bei einer Lehrperson zeigt sich bspw. ein Zwiespalt zwischen ihrem persönlichen Interesse an «anderen Kulturen» und der Erkenntnis, dass die Hervorhebung von Differenzen auf diese Weise problematisch sein kann. So habe sie eine Schülerin folgendermassen angesprochen: «(...) du sprichst Hindi Zuhause. Willst du nicht mal was erzählen oder so?» (A.A., Z. 209) Dies vor der Klasse zu tun, fände sie jedoch «ein bisschen eine starke Markierung» (ebd., Z. 210). Damit einhergehend sehen sich die

Lehrpersonen mit einer Gerechtigkeitsproblematik konfrontiert: Informationen zu familiären, sprachlichen und biografischen Hintergründen der Schüler*innen können für sie sowohl eine Chance für Chancengleichheit als auch eine Gefahr für Diskriminierung darstellen. So strebt eine andere Lehrperson danach, mehr über ihre Schüler*innen zu erfahren (über die «*Faktoren im Hintergrund*» A.C., Z. 655), um eine fundierte Bewertung ihrer individuellen Leistung zu ermöglichen, während wiederum eine dritte Lehrperson möglichst wenig über die Schüler*innen wissen möchte, um eine mögliche Voreingenommenheit zu vermeiden. Diese Lehrerin nimmt bei sich selbst stereotypisierende Vorurteile wahr, setzt sich damit auseinander und versucht aktiv, diese nicht in die Bewertungen einfließen zu lassen. Das setzt sie bspw. durch die Anonymisierung von Prüfungen um. Sie orientiert sich damit am Prinzip einer möglichst unvoreingenommenen Beurteilung und Bewertung, um der Heterogenität der Schüler*innen besser gerecht zu werden und Ungleichheiten vorzubeugen.

Auch in der Benennung von Geschlechterstereotypen offenbart sich einen Widerspruch: Während stereotype Rollenzuweisungen problematisiert werden, bleiben geschlechterspezifische Fächerzuordnungen eher unhinterfragt. Die Daten deuten darauf hin, dass die befragten Lehrpersonen sich mit gesellschaftlichen Differenzverhältnissen kritisch befassen, aber Schwierigkeiten bekunden, dem damit einhergehenden Anspruch auch in ihrer Unterrichtspraxis gerecht zu werden. Oftmals fehlen konkrete Vorstellungen darüber, was sie als Lehrpersonen den wahrgenommenen Ungleichheiten entgegensetzen könnten. In anderen Fällen werden Ambivalenzen offen zum Ausdruck gebracht. Dies zeigt sich bspw. dann, wenn eine Lehrperson auf ihre Unkenntnis verweist und es vermeidet, klar Stellung zu beziehen: «*Ich weiss es schlicht nicht!*» (A.C., Z. 427). Anders verhält es sich bspw. bei einer Lehrperson, die äussert, der Rückgriff auf Stereotype sei ein gesamtgesellschaftliches Problem und könne nicht an der Schule gelöst werden. Riegel verweist darauf, dass im Bildungskontext resp. in pädagogischen Räumen eine Dominanz von Wissensbeständen bestehen bleibt, «die rassialisierten, heteronormativen, bürgerlich-mittelschicht-orientierten und ableistischen Bedeutungs- und Differenzordnungen westlich-kapitalistischer Verhältnisse unterliegen» (Riegel 2022, S. 9).

Die Analyse der Daten legt dar, dass die Aussagen der Lehrpersonen ein fortwährendes Bemühen um Veränderung und die Anpassung pädagogischer Orientierungen sowie Handlungsmuster in ihrer Praxis widerspiegeln. Dieser Suchprozess trägt zur (Re-)Produktion bestehender Differenzverhältnisse bei, bietet aber auch Ansatzpunkte für Veränderungen. Eine zentrale Rolle spielen dabei die subjektiven Deutungsmuster der Lehrpersonen und deren (selbst-)kritische Positionierung oder auch Zufriedenheit mit dem bestehenden System.

5. Fazit

Die Interviews mit Lehrpersonen der Berufsfachschule im Ausbildungsfeld Sozialarbeit und Betreuung und Gesundheit verdeutlichen, dass das Berufsschulbildungssystem strukturelle Ungleichheiten (re-)produziert. Chancengerechtigkeit wird kritisch hinterfragt. Eine gleichartige Behandlung aller Lernenden wird als ungerecht empfunden, da sie die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen nicht berücksichtigt. Diese Sichtweise beruht auf Bourdieus Theorie der «Illusion der Chancengleichheit», welche die ungleichen Verteilungen von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital aufzeigt (Bourdieu/Passeron 1971). Bourdieus Theorie der sozialen Ungleichheit verdeutlicht weiter, dass Lernende mit

ungleichen Ressourcen in das Bildungssystem eintreten und daher nicht dieselben Chancen auf Erfolg haben. Eine differenzierte Förderung, die auf die individuellen Lernbedarfe eingeht, wird durch die Lehrpersonen als unerlässlich gesehen, um mehr Chancengerechtigkeit zu erreichen. Einen weiteren zentralen Aspekt bildet die Dominanz westlicher Wissensformen im Unterricht, die nicht-westliche Perspektiven marginalisieren. Tisbergers (2020) Konzept des «weissen Raums» beschreibt, wie diese westlichen Wissensformen die Norm darstellen, während nicht-westliche Perspektiven ausgegrenzt werden. Dies wird durch Mechanismen des Othering stabilisiert, bei denen Lernende mit Migrationsbiografie als «anders» wahrgenommen (Riegel 2016) und oft als «sozial bearbeitungsbedürftig» (Tisberger 2020) dargestellt werden.

Die Interviews mit Lehrpersonen im Schwerpunktfach Philosophie/Pädagogik/Psychologie veranschaulichen komplexe Spannungen in der Unterrichtspraxis hinsichtlich der (Re-)Produktion gesellschaftlicher Differenzverhältnisse. Ein zentrales Spannungsfeld liegt in der Förderung der deutschen Sprache. Die Lehrpersonen betrachten die «gute» Beherrschung des Deutschen als entscheidend für die Teilnahme am Unterricht, problematisieren aber gleichzeitig auch sprachbezogene Benachteiligungen. Weiter wird dem ökonomischen und kulturellen Kapital der Eltern eine wichtige Rolle bei der Entstehung von Bildungsungleichheiten zugeschrieben. Einige Lehrpersonen konzentrieren sich dabei ausschliesslich auf sozioökonomische Faktoren, während andere auch geschlechtliche und migrationsbedingte Aspekte in ihre Darlegungen einbeziehen. Zudem lässt sich ein ambivalenter Umgang mit Stereotypen und Differenzen beobachten: Die befragten Lehrpersonen sind bestrebt, Diskriminierung zu vermeiden, zeigen jedoch Unsicherheiten hinsichtlich deren Umsetzung in ihrer pädagogischen Praxis. Insgesamt sind sie bemüht, Veränderungen herbeizuführen, wobei ihre individuellen Perspektiven entscheidend sind für die (Re-)Produktion oder Transformation bestehender Ungleichheiten.

Die ungleiche Verteilung des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals prägt sowohl die strukturellen Ungleichheiten, die im Berufsschulbildungssystem (re-)produziert werden, als auch die Spannungsverhältnisse in der Unterrichtspraxis des Gymnasiums. Lehrpersonen erkennen, dass Lernende aufgrund unterschiedlicher Ressourcen, wie z. B. des sprachlichen Kapitals oder des familiären Hintergrunds, ungleiche Ausgangsbedingungen mitbringen. Es ist ihnen bewusst, dass solche Unterschiede massgeblich die Bildungschancen beeinflussen, was Fragen zu einer gerechten Behandlung aller Schüler*innen aufwirft. Die Daten legen jedoch auch nahe, dass diese Ungleichheiten nicht nur aufrechterhalten, sondern durch die Fokussierung auf vorherrschende, westliche Wissensformen und die dominante Rolle der deutschen Sprache weiter verstärkt werden. Die Lehrpersonen sind bestrebt, Ungleichheiten abzubauen, sind jedoch vielfach selbst in der (Re-)Produktion dieser Differenzen verhaftet.

Die ersten Ergebnisse des Forschungsprojekts deuten somit darauf hin, dass im Bildungssystem weiterhin Verbesserungsbedarf hinsichtlich einer vielfältigen Wissensvermittlung besteht. Dies unterstreicht die Notwendigkeit eines tiefgreifenden strukturellen und epistemischen Wandels. Ein solcher Wandel erfordert nicht nur die Anpassung von Lehrplänen und pädagogischen Praktiken, um vielfältigere Perspektiven einzubringen, sondern auch eine kritische Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden Machtverhältnissen und Wissensstrukturen. Castro Varela und Heinemann (2016) regen an, das Bildungssystem durch eine postkoloniale Auseinandersetzung zu hinterfragen und zu dekolonisieren, um deren hegemoniale Strukturen aufzubrechen.

6. Literatur

- Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Mecheril, Paul/Menz, Margarete/Plösser, Melanie/Rose, Nadine (2013). Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisiert wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Mecheril, Paul et al. (Hg.). Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS. S. 7-28.
- Arslan, Emre (2016). Symbolische Ordnung, Sozialstruktur und Alltagspraktiken. In: Arslan, Emre/Bozay, Kemal (Hg.). Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. S. 9-34.
- Ayten, Asli Can/Knappik M (2022). Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In: Fereidooni, Karim/Simon N. (Hg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer.
- Becker, Rolf/Schoch, Jürg (2018). Soziale Selektivität: Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Bern: Schweizer Wissenschaftsrat.
- Bergold-Caldwell, Denise/Georg, Eva (2018). Bildung postkolonial?! – Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexten. In: Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hg.). Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Interkulturelle Studien. Wiesbaden: Springer VS. S. 69-89.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971). Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Verlag E. Klett.
- Bundesamt für Statistik (2023). Sekundarstufe II: Maturitätsquote. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/bildungserfolg/maturitaetsquote.html> (Zugriffdatum: 14.09.2024).
- Bundesamt für Statistik (2024). Sekundarstufe II: Ausbildungswahl. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/indicators/ausbildungswahl-sekii.html> (Zugriffdatum: 14.09.2024).
- Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha (2016). Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39 (2016) 2. S. 17-22.
- Castro Varela, María do Mar (2015). Koloniale Wissensproduktionen. Edward Saïds «interpretative Wachsamkeit» als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung. In: Reuter, Julia/Mecheril, Paul (Hg.). Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 307-321.
- Castro Varela, María do Mar (2016). Postkolonialität. In: Mecheril, Paul (Hg.). Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz. S. 152-166.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015). Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung. Bielefeld: Transcript.
- Collenberg, Michèle (2020). Förderung Interkultureller Lehrkompetenz. Wiesbaden: Springer VS.

- Duemmler, Kerstin (2018). «Ausländer müssen sich doch nur integrieren» - Zur Konstruktion von Heterogenität und symbolischen Grenzen in Berufsschulen. In: Engelage, S. (Hrsg.). Migration und Berufsbildung in der Schweiz. Zürich: Seismo Verlag. S. 129-157.
- Ender, Susanne/Moser, Urs/Imlig, Flavian/Müller, Stefan (2017). Bildungsbericht Nordwestschweiz 2017. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Fereidooni, Karim (2016). Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Flubacher, Mi-Cha (2018). «Sprache», Integration und Arbeit. Eine soziolinguistische Annäherung. In: Engelage, Sonja (Hg.). Migration und Berufsbildung in der Schweiz. Beiträge zur Bildungsforschung. Zürich: Seismo Verlag. S. 53-76.
- Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (2014). Bourdieu-Handbuch: Leben, Werk, Wirkung. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (2005). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Wojciechowicz, Anna Aleksandra/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2017). Angekommen in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Essen: Stiftung Mercator.
- Lamamra, Nadia (2016). Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre. Quand les arrêts prématurés révèlent les logiques à l'œuvre en formation professionnelle initiale. Zürich, Genève, Éditions Seismo.
- Lamamra, Nadia/Fassa, Farinaz/Chaponnière, Martine (2014). Formation professionnelle : l'apprentissage des normes de genre. *Nouvelles Questions Féministes*, 33. S. 8-14. doi: org/10.3917/nqf.331.0008.
- Le Breton, Maritza, Burren, Susanne/Bachmann, Susanne (Hg.). (2024). Differenzkritische Perspektiven auf Fachhochschulen und Universitäten – Analysen und Interventionen. Wiesbaden: Springer.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2015): Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag. S. 283-304.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010). Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul/Rangger, Matthias/Tilch, Andreas (2022). Migrationsgesellschaftliche Öffnung von Organisationen. In: Mecheril, Paul/Rangger, Matthias (Hg.). Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. S. 255-317.
- Meyer, Thomas (2018). Wie das Schweizer Bildungssystem Bildungs- und Lebenschancen strukturiert. Empirische Befunde aus der Längsschnittstudie TREE. Dissertation an der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel.

- Pfister-Giauque, Barbara/Flamigni, Elettra/Caprani, Isabelle/Dufour, Lorraine (2012). Les Enseignantes et Enseignants face à la Diversité culturelle et de genre. Représentations et outils pédagogiques mis en oeuvre dans les filières de peinture en bâtiments et de coiffure. Lausanne: IFFP.
- Riegel, Christine (2016). Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: Transcript.
- Riegel, Christine (2022). Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen. In Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias/ Heinemann, Alisha M.B./Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (Hg.). Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen: Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 3-22.
- Saïd, Edward (1978). Orientalism. New York: Pantheon Books.
- Scherr, Albert/Janz, Caroline/Müller, Stefan (2015). Diskriminierung in der beruflichen Bildung: Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwendowius, Dorothee (2015). Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld: Transcript.
- SKBF (2014). Bildungsbericht Schweiz 2014. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985). Can the subaltern speak? *Wedge*, 7(8). S. 120-130.
- Stamm, Margrit (2018). Arbeiterkinder an die Hochschulen! Hintergründe ihrer Aufstiegsangst. Dossier 18/1.
- Stamm, Margrit (2019). Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Tissberger, Martina (2020). Soziale Arbeit als weisser Raum – eine Critical Whiteness Perspektive auf die Soziale Arbeit in der postmigrantischen Gesellschaft. *Soziale Passagen*, 12, S. 95–114. <https://doi.org/10.1007/s12592-020-00342-5>