

# Diversität und Diskriminierung als „Fall“ für Wissensorganisationen unter Spannung

## Eine Momentaufnahme

Stefanie Ernst

*Beitrag zur Veranstaltung »Aktuelle Forschungen der Organisationssoziologie« der Sektion Organisationssoziologie*

### Einleitung

Spätestens seit den in den 1970er Jahren aufgebrochenen sozialen Spannungen sind langfristig soziale Mobilitätsprozesse ausgelöst worden, die nicht nur eine gewachsene Sensibilität gegenüber Ungleichheit und verinnerlichte Gerechtigkeitsnormen hinterlassen haben. Vielmehr werden soziale Ungleichheiten unter dem Label Diversität auf der einen und Diskriminierung auf der anderen Seite neu verhandelt und systematisch institutionell bearbeitet. Damit sind Organisationen vor spezifische Anforderungen gestellt, diesen diversitätssensiblen Wandel nicht nur konstruktiv auszugestalten, sondern auch spezifische Steuerungselemente zu nutzen. Inwieweit dabei jedoch *hierarchische* Organisationen, die Ungleichheit permanent reproduzieren, sowohl Egalitäts- als auch Singularitätserwartungen auszubalancieren vermögen, stellt eine empirisch-theoretische Frage dar. Insbesondere die Normvorstellungen *Schutz vor Diskriminierung und Förderung von Vielfalt* geben mit dem *Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz* (AGG 2020) und der *Europäischen Charta der Vielfalt* einen verbindlichen rechtlichen Rahmen für die betriebliche Praxis vor. Im besonderen *Fall* von Bildungsorganisationen als Institutionen ist dies ungleich schwieriger, denn diskriminierungskritische Zugänge finden zwar verzögert Anklang; es besteht aber auch 14 Jahre nach Einführung des AGG weiterhin hoher Forschungs- und Weiterbildungsbedarf (Gomolla 2019; Foitzik, Hezel 2019). Schule hat als besondere Organisation eine Eigenlogik, die von „lokalen Idiosynkrasien“ (Gomolla 2019, S. 121) und Akteurskonstellationen geprägt ist. Für Veränderungsprozesse sind dabei nicht nur „umfangreiche legitimatorische, finanzielle, zeitliche und fachliche Ressourcen“ erforderlich. Sie sind vielmehr auch widersprüchlich, „mühsam und oft konflikthaft“ (Gomolla 2019, S. 121). Wird daher Diskriminierung als zentrales Handlungserfordernis in *sämtlichen* schulischen Arbeitsbereichen gefordert, bei dem mitunter Routinen zu erschüttern sind (te Poel 2018), ist zu fragen, was dies für die konkrete organisationale Praxis von schulischen Bildungsorganisationen bedeutet. Vor diesem Hintergrund wird im vorgestellten europäischen Evaluationsprojekt SPRYNG sowohl die Ablaufstruktur einer diskriminierungssensiblen Schulentwicklung reflektiert als auch untersucht, inwiefern *Schulkultur* eine Vermittlerin schulischer Entwicklungsprozesse und Konfliktregulierung sein kann. Die offerierte *organisationssoziologische* Sicht auf schulische Machtge-

flechte und Diskriminierungsprozesse beleuchtet nicht nur Spielstärken pädagogischer Lernkulturen, sondern auch nicht-intendierte Folgen von Organisationsentwicklung. Im Projektverlauf wurden dabei Spannungsbalancen sichtbar, die auf einen engen Zusammenhang von allgemeinem Schulklima und Wohlbefinden hinweisen. Besonders *sexuelle Orientierung*, *Geschlecht* wie auch *soziale Herkunft* sind hier im Bewusstsein der Lehrkräfte und Schüler\*innen präsent. Beteiligtenorientierte Verfahren, die auf Synergieeffekte von *Schulqualität* und *Schulkultur* setzen, stoßen jedoch mitunter auf institutionelle Barrieren, die auf die hierarchische Ablaufstruktur des *Systems* Schule verweisen. Um einen diversitätssensiblen Zugang für die schulische OE zu entwerfen, wird im Folgenden zunächst die *Antidiskriminierungsstrategie* aufgezeigt. Nach Ausführung des Projektdesigns wird anhand exemplarischer Ergebnisse die Vermittlung reflexiven Diskriminierungswissens vorgestellt. Sichtbar wird, dass die Thematisierung und Administrierung von Diskriminierung in der Schule nicht nur „potentiell mit Verunsicherung und Tabus belegt“ (Gomolla 2019, S. 119) ist. Ein reflexives Diskriminierungsbewusstsein zu schaffen, unterliegt dabei im Moment ihrer Thematisierung auch einer Reifizierung von Differenz. Dieser Double-Bind vollzieht sich zudem in einem arbeitsverdichteten Feld, das unter permanenter gesellschaftlicher Beobachtung steht.

## Theoretisch-konzeptueller Zugang

Organisationen werden hier vornehmlich als Figurationen mit Blick auf ihre spezifischen sozio- und psychogenetischen Verflechtungsordnungen gesehen, die sich permanent wandeln und Machtverschiebungen aufweisen, die sich als dynamische Spannungsbalancen<sup>1</sup> beschreiben lassen (Ernst 2010; Becke, Ernst 2019). Bislang tabuisierte, informelle Konflikte werden in mitunter langwierigen Prozessen ausgehandelt und sukzessive formalisiert. Angelehnt an Konzepte der *gendered and diverse organizations* kann weiterhin die strukturelle Verwobenheit von *vielfältigen* Ungleichheiten (Ernst 2016, Supik 2017) für die Umsetzung reflexiven, diskriminierungskritischen Arbeitens (Mecheril, Tißberger 2013) aufbereitet werden. Während die Prozesstheorie mit dem bereits vielfach angewandten Modell der *Etablierte-Außenseiter-Figuration* Soziodynamiken der Stigmatisierung aufzeigt (Elias, Scotson 1993; Ernst 2010), kann im spezifischen durch den Ansatz des *Othering* der Fokus auf ‚rassismuskritisches Arbeiten‘ und die Konstruktionsweisen von Anderssein gerichtet werden (Mecheril, Tißberger 2013). Zugleich besteht eine für Machtdynamiken ungleicher Gruppen typische *Soziodynamik der Stigmatisierung* fort, bei der stereotype Differenzsetzungen im Moment ihrer Thematisierung sowohl erneuert als auch durchbrochen werden können. Dabei werden auch unterschiedliche Wissensformen (implizites, explizites oder Erfahrungswissen) enaktiert, die für die konzeptuelle Vermittlung von Diskriminierungswissen relevant sind (Böhle 2019). Der Prozess, Wissen über soziale Ungleichheit, Diskriminierung und Diversität zu vermitteln und formale Bedingungen *diskriminierungssensiblen* Arbeitens auszuloten, war im vorgestellten Projekt durch behördliche Pfadentwicklungen geprägt. Die mit sozialen Innovationen anfänglich stets einhergehenden Arbeitsverdichtungen drohten, sich dabei zum Dauerzustand zu entwickeln.

---

<sup>1</sup> So stellt sich etwa über Jahrzehnte das Ringen um Gleichstellung als Informalitäts-Formalitäts-Spanne (Wouters 2014) dar, bei der einerseits institutionelle personalpolitische Organisationspraktiken bereits egalitäre Figurationsideale verkörpern, andererseits aber ein erstaunliches Beharrungsvermögen gegenüber den legitimen Partizipationserwartungen qualifizierter Frauen vorherrscht, was eigentümliche Soziodynamiken hervorbringt.

## Antidiskriminierung und Diversität als Fall für Schulen

Diversität und Vielfalt sind inzwischen zwar zu geläufigen Begriffen avanciert; gleichzeitig ist der Versuch, Chancengleichheit<sup>2</sup> herzustellen, ein traditionell umkämpftes Feld (nicht nur) im Schulalltag. Die Diversitätsdebatte changiert zwischen *Inklusion*, *Integration* und *Vielfalt* bzw. *Leistungsgerechtigkeit* und *Einzelfallgerechtigkeit* (te Poel 2018). Die aus diesen unterschiedlich erwachsenen Semantiken abgeleitete Politik der Vielfalt reicht von einem engem Inklusions- und Akkulturationsverständnis über utilitaristischem Effizienzdenken bis zur abwehrenden Negation von Differenz (Ernst 2016). In der Schule ist Diskriminierungswissen dabei nur begrenzt in Handlungsempfehlungen zu übersetzen (Foitzik, Hezel 2019). Dynamiken langfristiger sozialer Mobilitätsprozesse haben als „komplexe Polyphonie auf- und absteigender Gruppen“ (Elias, Scotson 1993, S. 33) zwar Antidiskriminierungspolitik befördert, die etablierte Gruppen Privilegienverluste fürchten lassen, während nachrückende Außenseiter\*innen Teilhabe und Anerkennung im Bildungsaufstieg erkämpft haben. Gegenüber Lernprozessen und *Habitustransformationen* vollziehen sich jedoch weiterhin Abwehrkämpfe (El-Mafaalani 2018; Treibel 2017). Organisationale Veränderungsprozesse knüpfen an diese gesellschaftlichen Prozessdynamiken an, indem durch *Diversity Learning* Stereotypisierungen und verinnerlichte Machtasymmetrien bearbeitet werden (Hauenschild et al. 2013; Ernst 2016). Das ambitionierte Ziel, eine diskriminierungsfreie Gesellschaft zu erreichen, verkennt jedoch diese spezifische Eigendynamik sozialer Unterscheidungspraktiken. Stereotypisierungen drücken dabei ungleiche, habituell verinnerlichte Machtverhältnissen aus, sodass mehr als kognitive Einsichten nötig sind, um Verhaltensänderungen zu erzielen. Gerade *Schule* als Sonderfall von Organisation operiert vor diesem Hintergrund als explizit *lernende* Organisation mit wenig standardisierbaren Prozessen. Organisationssoziologisch gesehen dient der bürokratische Aufbau von Schule dem Zweck, Leistungen zu erbringen und zu überprüfen (Drepper, Tacke 2012). *Leitbilder* (te Poel 2018) sind geeignete Mittler von Schulkultur und -entwicklung, die sich an die europäische *Charta der Vielfalt* und das Diskriminierungsverbot im *Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)* anschließen lassen. Diskriminierung liegt dabei vor, „wenn eine Person (...) eine weniger günstige Behandlung erfährt als eine andere Person in einer vergleichbaren Situation“ (AGG 2020, § 3). *Mittelbare* Diskriminierung erscheint zunächst neutral und meint vor allem Vorschriften, Kriterien oder Verfahren, die eine bestimmte Personengruppe ausschließen, weshalb man auch von *institutioneller Diskriminierung* spricht.<sup>3</sup> Die reine *Zuschreibung* eines Merkmals reicht nicht aus, um Diskriminierung zu konstatieren, denn die *Wirkung* auf die diskriminierten Personen ist hier entscheidend. Die intersektionale Sozialforschung verdeutlicht jedoch, dass plurale Diskriminierungsmerkmale gleichzeitig wirken können und umso schwieriger zu fassen sind (Supik 2017). Sozialwissenschaftlich fokussiert Diskriminierung, dass ‚Anders-Sein‘ mit einer Ungleichbehandlung korrespondiert, die als *legitime Unterscheidung* gilt. Sie beinhaltet weiterhin, dass „ökonomische, politische und rechtliche Benachteiligungen nicht als problematische Außerkraftsetzung des Prinzips der Gleichheit und Gleichberechtigung aller Individuen, sondern als akzeptable Folge der Andersartigkeit der jeweiligen Gruppe gelten“ (Hormel, Scherr 2016, S. 299ff.).

---

<sup>2</sup> Gegenüber dem Wandel von kollektiven Gleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen zu Chancengleichheit trennen neuere, individualisierende Konzepte Gleichheit, Differenz und Gerechtigkeit (Ernst 2016).

<sup>3</sup> Dies kann u.a. von kulturalisierenden Stereotypisierungen von Schüler\*innen oder Lehrkräften, „abwertendem Umgang mit Herkunftssprachen im Unterricht“ (Foitzik et al. 2019, S. 209) über Schullaufbahnberatung und die Konstruktion eines *bildungsfernen Milieus*, bis hin zu problematischen Lernmaterialien, Mobbing und sexueller Belästigung reichen, für die es kaum ein systematisches Beschwerdemanagement gibt.

Übertragen auf Schulqualität ist diskriminierungssensible Schulentwicklung sowohl als pädagogische wie auch soziologische Organisationsentwicklung und schulpolitischer Auftrag zu verstehen. Zum einen ist Schule eine wabenförmige, bürokratische Organisation, die von multiplen Interaktionsprozessen gekennzeichnet ist. Diese erfolgen u.a. sowohl mit Eltern, Schülerschaft, Lehrkräften, Schulleitung, Interessenvertretungen, Kommune und lokaler Wirtschaft. Der entgrenzte und subjektivierte Lehrberuf wird professionssoziologisch gesehen damit in einem mikrodiversen und unsicheren Umfeld praktiziert und beurteilt. Schule verfolgt also *paradoxe Organisationsziele*, indem sie eine bildungssoziologische Selektions- und Allokationsfunktion mit dem Gebot und der Erwartung von Chancengleichheit und Egalität vereinen soll (Drepper, Tacke 2012; Herzog 2011). Besonders durch den Governance- und Qualitätsdiskurs der letzten Jahrzehnte wurde *Evaluation* für Schulen auch als eine Frage der Außendarstellung und Kontrolle genutzt, ob und wie schulische Lern- und Entwicklungsziele erreicht werden (Ernst 2003, Foitzik et al. 2019, S. 200 ff.). Massiver Zeitdruck im verdichteten Schulalltag, ein kontinuierliches Beurteilungswesen und Dokumentationspflichten begleitet von wachsenden Ansprüchen, Schüler\*innen individuell zu fördern sowie *gleich und gerecht zu behandeln*, erschweren umfassende QE-Verfahren. In diesem auf Homogenität und Heterogenität zugleich setzendem Gefüge fordern *Antidiskriminierungsmaßnahmen* oder *Diversity Learning* zusätzlich heraus, indem von *Gleichbehandlung* auf *Unterscheidung* zu wechseln ist, ohne zu exkludieren. Dieser pädagogische Balanceakt ist keineswegs automatisch in der Lehrpraxis gegeben, denn Diskriminierung wird zwar *juristisch* gefasst, ein „angemessener pädagogischer Umgang lässt sich aus dem rechtlichen Verständnis von Diskriminierung aber nicht ableiten“ (Foitzik, Hezel 2019, S.13). Schule birgt schließlich besondere strukturelle Herausforderungen „im Spannungsfeld und in der Auseinandersetzung mit ihrer staatlichen und professionellen Rahmenordnung“, die Lehrkräfte auch als „Zumutung und Einschränkungen professioneller Möglichkeiten“ erleben können (Drepper, Tacke 2012: 231). Ein *erweitertes* Diversitätsverständnis erfordert in diesem Gefüge besonders den Blick auf die Soziodynamik sozialer Differenzen. Schule fungiert damit sowohl als Erziehungs- und Bildungsinstanz als auch als Rechts-, Verwaltungs-, Organisations- und Ausbildungsadresse sowie „persönlichkeitsprägender Ort im individuellen Lebenslauf“ (Drepper, Tacke 2012, S. 232). Hier ist sie als *Institution* für die Erfüllung des gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages zuständig und durch die Schulpflicht kein freiwilliges Angebot.

Als *Arbeitsorganisation*, dem Anknüpfungspunkt für das AGG, stellt Schule ein spezifisches Geflecht dar, in dem besonders die Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Kompetenz gefragt sind. Im Kontext der *EU-Charta der Vielfalt* und des AGG stellt das föderale Schulgesetz dabei in NRW einerseits auf Gefährdungen am Arbeitsplatz wie Unfallverhütung (NRW Schulgesetz 2019, § 59 Abs. 8) ab. Andererseits wird vor allem bei *Schüler\*innen* angesetzt, wenn sie lernen sollen, „Menschen unterschiedlicher Herkunft vorurteilsfrei zu begegnen, die Werte der unterschiedlichen Kulturen kennenzulernen und zu reflektieren sowie für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einzustehen“ (NRW Schulgesetz 2019, §2). Jugendliche sind formal damit nur indirekt über die *Schulkultur* adressierbar. Die *pädagogische* Diversity-Debatte arbeitet dagegen mit der Unterscheidung von Primärdimensionen (Alter, Geschlecht, Hautfarbe, Beeinträchtigung, sexuelle Orientierung) und Sekundärdimensionen (Einkommen, Bildung, Beruf, Familienstand), um Sozialisations- und Identitätsbildungsprozesse zu markieren (Kaluza 2017). Entgegen der streitbaren Setzung von Primär- und Sekundärdimensionen sticht der Aspekt der Wandelbarkeit hervor, der Diskriminierung als Prozess bearbeitbar macht. Schulische Heterogenität konstruktiv zu nutzen, bedeutet in diesem Sinn, Vielfalt und Differenz als Bereicherung statt Defizit zu sehen, den „Blick auf sich selbst zu richten“ und „Unterscheidungsentscheidungen“ besonders zu reflektieren (Kaluza 2017, S. 199f.). Vor diesem Hintergrund setzte das Projekt-design zunächst auf zu sensibilisierende Lehrkräfte, indem eigenes diskriminierendes Verhalten re-

flektiert und das erlangte Diskriminierungswissen sodann an Schüler\*innen weitergegeben wurde. Die begleitende wissenschaftliche Diskriminierungsforschung wird im Folgenden vorgestellt.

## Qualifizierung und Begleitforschung

Eingebettet in diese knapp angerissene Debatte (Hauenschild et al. 2013) war das Forschungsdesign komplex ausgelegt, denn es beinhaltete eine 80-stündige Qualifizierung von Lehrkräften mit einer begleitenden Befragung der Bevölkerung<sup>4</sup>, der Schülerschaft und Expert\*innen aus Politik, Verwaltung und Selbsthilfegruppen. Als zentrales Interaktionsfeld wurde Schule mit den primären Zielgruppen Schüler\*innen<sup>5</sup> (Jugendliche) und Lehrkräfte (Erwachsene) festgelegt. Die Qualifizierung der Lehrkräfte basierte zunächst auf einem zweitägigen Workshop pro Monat, bei dem in einzelnen Modulen (lokaler Bedarf, Rechtslage, Vorurteile und Strukturen sowie Maßnahmen) Diskriminierungswissen vermittelt wurde. Daraus hervorgehend wurden Schülerinformations- und Kommunikationskampagnen, Dokumentationen sowie eine deutsch-italienische Abschlusskonferenz umgesetzt. Mit der Erstellung eines Instrumentenkastens für die Schulen und der Evaluation der Kurse wurde das Projekt abgerundet. Den Lehrkräften wurden dadurch aktuelle regionale Umfragedaten über die Verbreitung, Wahrnehmung und Deutung von Diskriminierung sowie Vorschläge zur Schulentwicklung vermittelt, um daraus gemeinsam mit den Jugendlichen diskriminierungspolitische Handlungsfelder abzuleiten. Ein permanentes *peer-to-peer-Coaching* zwischen schulischen Konflikt- bzw. *Antidiskriminierungs-Lotsen* und Lehrkräften rundete das Projekt ab. Ein Kriterium war zudem, ob eine Maßnahme zur Antidiskriminierung realistisch und dauerhaft im Schulalltag zu implementieren ist.

## Wahrnehmung und Einschätzung von Diskriminierung in der Bevölkerungs- und Schülerumfrage

In einer repräsentativen Zufallsauswahl wurden 228 Bewohner\*innen des Regierungsbezirks durch *Telefoninterviews* befragt, während unter den *vier teilnehmenden* Schulen 97 Schüler\*innen befragt werden konnten. Ausgewählte Daten zeigen, dass Diskriminierung unterschiedlich *beobachtet, erlebt, wahrgenommen und gedeutet* wird. So wurden von der Bevölkerung bis zu 40% herkunftsbedingte, gefolgt von 29% glaubens- und 22% geschlechtsspezifische, Fälle von Diskriminierung *beobachtet*. Schüler\*innen gaben demgegenüber mit 43% ähnlich hohe Werte beim Faktor Herkunft an. Alters- sowie Geschlechterdiskriminierungen wurden in dieser Gruppe dagegen deutlich geringer *wahrgenommen* als in der Bevölkerungsumfrage. *Beide Gruppen* (Schüler\*innen zu 63% und die Bevölkerung zu 57%) berichten, *eher weniger bis keine* Diskriminierung *erfahren* zu haben. Gleichwohl *sahen* 20% der *Bevölkerung* die jeweilige *sexuelle Orientierung* als Grund für anhaltende Diskriminierung. Als kaum diskriminiert wurden dagegen Männer und Personen unter 30 Jahren eingeschätzt. Danach gefragt, ob die gesellschaftliche *Maßnahmen* im Kampf gegen Diskriminierung ausreichen, wurden in der Bevölkerungsumfrage bei Alter (84%), gefolgt von *Geschlecht* (83%), *Behinderung* (80%), *Religion* (77%) sowie *Herkunft* (76%) Erfolge verbucht.

---

<sup>4</sup> Alle folgenden Auswertungen basieren auf den internen Auswertungsdaten (Ernst et al. 2020). Die quantitative Befragung war durch den EU-Fragebogen vorgegeben und wurde für unsere Belange modifiziert.

<sup>5</sup> Das Projekt hieß dementsprechend *Spreading Young Next Generation*. Dem nordrhein-westfälischen Regierungsbezirk standen fünf beteiligte Kommunen in der Toskana gegenüber. Hier wird auf die Ergebnisse im deutschen Projektteil eingegangen.

Einerseits wurden *Emanzipationsgewinne* und Gleichstellungsmaßnahmen als wirksame Reaktion auf gesellschaftliche Machtungleichheiten ausgemacht. Andererseits bestand nach wie vor hoher Handlungsbedarf, denn 66% der Befragten war das AGG unbekannt. Außerdem blieben für 56% *sexuelle Orientierung* und *Geschlechtsidentität* wichtige Aufgaben, die sich für 90% dieser Befragten besonders auf dem segregierten *Wohnungsmarkt* manifestierten. Dagegen hielten 58% der *Schüler\*innen* Maßnahmen gegen Diskriminierung für effektiv, aber nur 31% kannten das AGG, was Informationsbedarf anzeigte. Je nach persönlicher *Diskriminierungserfahrung* wurde das *Hilfe- und Beratungssystem* unterschiedlich genutzt. Für insgesamt 42% der Befragten war zunächst der persönliche Nahbereich wichtig, wenn man diskriminiert wurde. Der Faktor *erfahrene Diskriminierung* gekreuzt mit *potenzieller Nutzung* von institutionellen Anlaufstellen zeigte ein relativ starkes *Rechtsbewusstsein*: 28% der sexistisch Diskriminierten hatten bereits einen *Anwalt* aufgesucht, während dies unter allen Befragten lediglich 19% tun würden. An die *Polizei* würden sich 37% der geschlechtsdiskriminierten Personen eher wenden. Während damit auf Anwälte und Polizei nur *relativ* vertraut wurde, erschienen für die Befragten *gewerkschaftliche* (für 6%) oder organisationale Angebote (für 12%) im Vergleich dazu kaum geeignet. Ein starker Befund ist weiterhin, dass sich 80% der Befragten, die schon einmal aufgrund ihres Geschlechts, 84%, die aufgrund ihrer Beeinträchtigung und 89%, die herkunftsspezifisch diskriminiert wurden, *nicht* an eine entsprechende Anlaufstelle wenden. Nur 11% der sexuell Diskriminierten würden sich an eine *interne* Beschwerdestelle am Arbeitsplatz wenden, während 89% dies ablehnten. Von den aufgrund ihrer Herkunft und aufgrund ihrer Geschlechtsidentität diskriminierten Personen würde sich *niemand* an eine interne Beschwerdestelle wenden, während das von den Altersdiskriminierten immerhin 14% täte. Die plausible Forderung, Beschwerde- oder Anlaufstellen einzurichten, scheint angesichts dieses geringen Vertrauens bedenkenswert, insbesondere, wenn Beschwerden eher als organisationaler Störfaktor gesehen werden. Explizitere Regularien und Beschwerdemanagementstrukturen sowie differenzierte Verfahren und Sanktionen sollten dagegen, nach Foitzik (2019, S. 116ff.), entlasten. Damit bleiben zugleich auch die dahinter verborgenen Spannungsfelder weiter zu erforschen. Der virtuelle Raum des *Internets* ist demgegenüber eine vergleichsweise stärkere Anlaufstelle, die von 27% der Befragten, die aufgrund ihres Geschlechts diskriminiert wurden, favorisiert wurde. Dagegen würde aber auch *niemand* der herkunftsbedingt und sexuell Diskriminierten auf Beratungsangebote im Internet zurückgreifen, was Hinweise zum informelleren Status dieser Ungleichheitskategorie wie auch Risiken des Cyber-Mobbings liefern könnte. Geschlecht, so könnte man weiter vermuten, ist nach 30 Jahren aktiver Gleichstellungspolitik eine gesellschaftlich und institutionell anerkanntere Ungleichheitskategorie als die vergleichsweise jüngere Identitätskategorie. Der Befund zur Herkunft bleibt dagegen ambivalenter, verweist er doch auf eine zwar bekanntere, aber verfestigte Ungleichheitslage, die gleichsam als gewissermaßen ‚ungelöstes‘ Inklusionsproblem schamvoll verdeckt werden dürfte. Im Vergleich dazu bevorzugten *Schüler\*innen* im Diskriminierungsfall zu 73% Freund\*innen und Familie, gefolgt von 28% (Vertrauens-) Lehrer\*innen als Ansprechpartner\*innen. Die Polizei stellte für 18% eine Option dar, gefolgt von Mitschüler\*innen (16%), Beratungseinrichtungen (7%) und Internetangeboten (2%).

## Soziale Spannungen und Schulentwicklung

Vergleichend zur Bevölkerungs- und Schülerumfrage wurden dabei im Projekt auch *Expert\*innen*<sup>6</sup> aus Verwaltung, Politik und zivilgesellschaftlichen Organisationen gefragt, wie sie die gleichstellungspoliti-

---

<sup>6</sup> Die Interviews wurden mit MAXQDA aufbereitet und in einer fokussierten Inhaltsanalyse gebündelt.

schen Maßnahmen seit den letzten 25 Jahren und das Phänomen Diskriminierung bewerten. Bezogen auf die verschiedenen Diskriminierungsdimensionen *sexuelle Orientierung*, *Migration als Herkunftsfaktor* und *Geschlecht* ist zum einen ein politisiertes Verständnis festzustellen, bei dem sich zwischen gleichstellungspolitischem „Hype“ (AD\_3:13) und *Übersättigung* institutioneller Wandel abgezeichnet habe und sexuelle Identitäten thematisierbar geworden seien. Ihre Antworten verwiesen zum anderen auf *vielfältige Symptome* bei *persistenter Diskriminierung*. Die komplexe und widersprüchliche Situation reichte etwa von wachsender Toleranz auf der einen und subtiler Diskriminierung sowie offener Gewalt gegenüber Lehrkräften und Schüler\*innen (SP\_1:111-155) auf der anderen Seite, wenn etwa Rangfolgekämpfe unter Migrant\*innen ausbrächen. Trotz institutionalisierter Rechte und eines gewachsenen politisierten Diskriminierungsverständnisses seien Antisemitismus wie auch Sozialneid nach wie vor ein großes Problem, wie eine Jugendreferentin plausibel reflektiert. Indem sie dieses Phänomen aber nunmehr stereotyp besonders in „der russischen und bosnischen Einwanderung nach Deutschland in den 90er Jahren“ verortet (JR\_2:270), reifiziert sie zugleich exemplarisch Stigmata über Osteuropäer\*innen und verkennt die Diversität von Zuwanderungsgruppen.

Das Tabuthema Homosexualität werde in der Schule dagegen, besonders in Form von *Cyber Mobbing*, immer noch übersehen. Obwohl zudem „in NRW seit 2001 im Lehrplan [steht], dass das gleichwertig zu behandeln ist, [...] und vermittelt werden muss“, passiere eigentlich nichts, meinte ein Schüler (JC\_1:47). Ein Grund seien „die sogenannten besorgten Eltern, die eine Frühsexualisierung ihrer Kinder befürchten“ (JC\_1:129) würden. Auch bezogen auf die *Geschlechterdimension* waren ähnliche Gratifikationskrisen und Gleichheitstabus im komplexen Geflecht sozialer Anerkennungskämpfe festzustellen: trotz Gleichstellungsfortschritten gäbe es „wieder verschärfte Mythen und Sexismus; Gewaltopfer [gälten wieder] als Mitwirkende“ (BF\_1:81). In der offenen Gesellschaft nähmen „Tabubrüche“ wieder zu und die „Wellenbewegungen“ (PD\_2:185) der Gleichstellungspolitik provozierten „Verteidigungskämpfe“ (PD\_2:133).

Die Reaktion der Schulen (als autonom und kooperativ gedachte Akteure) auf die Diversitätsanforderungen waren häufig ambivalent, was nicht nur auf bekannte Spannungen und eingeschriebene Funktionslogiken verweist. Erst recht, wenn Synergieeffekte mit der Entwicklung von Schulqualität und Schulkultur<sup>7</sup> erzeugt werden sollen, werden die Fallstricke beteiligtenorientierter Verfahren in hierarchischen Organisationen schlechthin offensichtlich (Ernst 2010). Um im Weiteren die organisationskulturellen Perspektiven schulischer Antidiskriminierungsarbeit zu identifizieren, sind daher die Aussagen der Expert\*innen speziell aus schulpsychologischen Beratungsstellen zum ‚Schulklima‘ aufschlussreich. Dabei wurde eine Fraktionierung der Lehrkräfte ausgemacht, bei der es zum einen „Lehrer [gibt], die gucken sehr gut hin, die klären auf, die sprechen immer alles zeitnah an, da ist es ist irgendwo eingebettet in die Schulkultur“ der Vielfalt. Zum anderen „gibt es leider einen Prozentsatz von schwarzen Schafen“ und ein „Klima von Weggucken. Das ist nicht gut, wenn wir über Mobbing und Diskriminierung reden.“ (SP\_1:72-74). Weil organisationale Kontexte die Basis für eine diskriminierungssensible Schulkultur schafften und stark differierten, hätten Lehrer „natürlich eine Modellwirkung“, die auch „in der Lehrerbildung thematisiert werden“ müsse (SP\_1:72-74). Umsetzungsschwierigkeiten ergäben sich, wenn innovative Projekte zwar vor allem den Junglehrkräften oder neuen Referendar\*innen übertragen würden, das Gesamtkollegium sich aber weiter zurückhalte und Innovationen blockiere.

---

<sup>7</sup> Schulkultur steht im Kontext des ohnehin schon unscharfen Begriffs der *Organisationskultur* und macht hier einen feldspezifischen näher zu bestimmenden Terminus aus (Schachtmeyer 2020).

Sichtbar wurden auch in der Qualifizierung der Lehrkräfte nicht nur diese Form von Hilflosigkeit und der Wunsch nach Unterstützung, sondern auch die hohe Arbeitsverdichtung, die sich neben aufwändiger innerschulischer Präventionsarbeit durch unkoordinierte Antidiskriminierungsmaßnahmen in der Schule entwickelt. Couragiertes Verhalten in der *ghettoisierten*, heterogenen und von „interreligiösen Konflikten“ (Kursevaluation) durchzogenen Schulgemeinschaft einzuüben, zählte weiterhin zu den Erwartungen der Teilnehmenden. Dabei gäbe es nicht nur in internationalen und/oder „Inklusionsklassen“ „starre Rollenbilder, Sexismus und Rassismus“, sondern Diskriminierung sei verbreitet, ob als behindertenfeindliche Witze oder Cyber-Mobbing (Kursevaluation). Diese Implementierung in laufende Aktionen und Projekte, die viele Schulen nicht nur in den Schulleitbildern vornähmen, sondern auch in Aktionstagen und Projektwochen anstrebten, legten zwar nahe, innovative Antidiskriminierungsprojekte aufzugreifen; jedoch stelle sich nach Einschätzung der Beraterin die Belastung angesichts von „Erschöpfung, Krankheit, auch Unklarheit, was kann ich denn jetzt tun“ (SP\_1:122) in den Schulen jeweils unterschiedlich dar. Weil aber „ein Drittel Lehrer, ein Drittel Eltern und ein Drittel Schüler“ die Schulkonferenz repräsentieren und „Schule ja so ein Durchflusssystem“ (SP\_1:78-80) sei, könne das Thema Diskriminierung gut in den gesamten Lehrkörper eingebracht werden. Dabei sei besonders interessant, dass gerade auch bei *eigentlich reflektierten* Lehrkräften Diskriminierung vorläge, indem etwa „in der Pause nicht so hingeguckt [werde], weil sie, aus welchen Gründen auch immer, nicht so motiviert“ und „selber überfordert sind“ und sich so „keine Kultur“ entwickle (SP\_1:103f.). Vor dem Hintergrund permanenter sozialer Unterscheidungen entwickelte sich allerdings die Erwartung, „pädagogische Gemeinsamkeit“ herzustellen, spezifisch:

„Pädagogische Gemeinsamkeit ist: Wir haben diese Regeln. Wir ziehen die durch. Sie wissen, wie sie zu handeln haben. Sie wissen, dass sie Rückhalt bekommen, wenn sie ein Übertreten von Regeln sehen. Dann wissen sie, in welcher Abfolge jetzt welche Konsequenzen für diesen Schüler folgen werden. Und das können sie ankündigen. Das können sie durchziehen, und sie kriegen ein bisschen Rückhalt von der Schulleitung dann auch, dass das okay ist. Das wäre wünschenswert“ (SP\_1:110).

Vertraut wurde hier auf die Administrierung von Schulkultur über die klassische Auflauforganisation, indem Lehrkräfte ihre Weisungsbefugnisse nutzen. Dieser bestehende Handlungsspielraum wurde jedoch im Projektverlauf zu wenig genutzt, was für die Teilnehmenden zu vermitteln war. Vor diesem Hintergrund konnte dem Wunsch, Nachhaltigkeit in einer diskriminierungssensiblen *Schulkultur* zu sichern, sowie die institutionelle Unterstützung durch die Schulleitung und Bezirksregierung zu erreichen, zunächst durch das Zusammenspiel von wissenschaftlicher Begleitforschung, organisierter Expertise und Methodenvermittlung (Werkzeugkoffer) sowie Rechtskunde zum AGG und wichtigen Anlaufstellen entsprochen werden. Zudem wurden vielfältige Aktivitäten von Kommunikationstrainings und Leitbildentwicklung bis zu thematischen Film- und Theateraufführungen entfaltet. Zusammen mit einer permanenten Webplattform wurde abschließend umfangreiches Fachmaterial zugänglich gemacht.

## Anforderungen im schulischen Geflecht der Verwaltungspfade

Dass es sich mühevoll und lohnend zugleich gestaltet, einen *schulkulturellen Wandel* zu begleiten, zeigen die Widerstände wie auch Erfolge, auf die hier zum Schluss eingegangen wird. Die Schulen und Bezirksregierung haben unterschiedlich auf das Kooperations- und Qualifizierungsangebot reagiert, das sich außerhalb ihrer traditionellen Aufbauorganisation stellte. Erst über die offizielle Unterstüt-



zung durch den Gatekeeper Bezirksregierung ergab sich der Zugang zu den Schulleitungen, die schließlich Lehrkräfte entsendeten. Im Projektverlauf ist eine Schule, die 47 Nationalitäten bei einem 80%-igen Migrantenanteil in der Schülerschaft aufweist, während des Prozesses ausgestiegen und konnte die Chance nicht nutzen, ihre Schule in diesem Aspekt weiterzuentwickeln. Ob der starke Diskriminierungsbefund aus der Schülerbefragung im Wettbewerb um potenzielle Schüler\*innen nachteilig wirkte, ließ sich nicht ermitteln. Ferner wurden in Aussicht gestellte Freistellungsstunden, die erst im Folgeschuljahr realisiert werden konnten, nicht genügend mit den Schulleitungen kommuniziert, implementiert und abgesichert. Damit sind die sehr engagierten und vor allem jungen Lehrkräfte in der Qualifizierungsmaßnahme nicht nur ausgebremst, sondern erheblich frustriert worden. Trotz dieser organisationalen Widrigkeiten im Entwicklungsprozess der beteiligten Schulen auf schul- und projektpolitischer Ebene wurden aber erfolgreiche Teilschritte für die Weiterentwicklung der jeweiligen Schulkultur unternommen. Zum Teil waren die beteiligten acht Schulen (Gesamtschule, Gymnasium und Kolleg) bereits als eine der nahezu 110 NRW-Projektschulen (*Schule gegen/ohne Rassismus, Schule mit Courage*) vorgebildet und sensibilisiert, zum Teil wurde das Thema erstmals, etwa als Unterrichtseinheit bearbeitet.

*Schulentwicklung* als pädagogische Organisationsentwicklung setzt sich auch zum Ziel, schulische Prozesse mit Fokus auf Unterricht kontinuierlich zu reflektieren und zu professionalisieren (Ernst 2003; Foitzik et al. 2019). Sie bezieht sich sowohl auf organisationsspezifische Standards für die Reflexion schulischer Arbeit als auch unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Begleitforschung auf Richtlinien, die die Evaluation vorgibt. Dazu zählt zum einen, *Qualitätskriterien*<sup>8</sup> zu definieren, Prozessdaten zu sammeln und zu analysieren und diese präzise auf den Informationsbedarf der Schulen zuzuschneiden. Leitend sind hier besonders die Qualitätsmerkmale, übersichtliche und praktikable Rückmeldungen zu liefern, Daten in unterschiedlichen Aggregatniveaus anzubieten und kurze Zeiträume zwischen Erhebung und Rückmeldung vorzusehen. Über die laufenden Ergebnisrückkoppelungen hinaus dienten zudem Umfeldstudien der Schüler\*innen, die unter Nutzung der Bevölkerungsumfrage und eigener empirischer Nahbereichsanalysen (durch computergestützte Verfahren wie *GrafStat* oder *Survey Monkey*) weiterverfolgt werden können, einer umfassenden Beteiligung der schulischen Akteur\*innen. Zum anderen blieb die Frage geeigneter *Maßnahmen*, etwa ob und inwiefern ein schuleigenes *Diskriminierungs-Monitoring* angestrebt werden sollte, am Ende ebenso offen wie die nachhaltige infrastrukturelle Sicherung und Institutionalisierung der angestoßenen Reflexionsprozesse. Diese Ansprüche und Zielvorstellungen an schulische Praxis mit den ohnehin schon gewachsenen Qualitätsanforderungen zu vereinbaren, machen gegenwärtig das *zentrale* Problem schulischer Entwicklungsprozesse schlechthin aus (Foitzik, Hezel 2019). Das organisationale Ablaufgeschehen verstärkt mitunter permanente Spannungen, denn „[m]angelnde Ressourcen [...] überlasten und überfordern [...] das pädagogische Personal, was zusehends große Frustration“ bei Lehrkräften und Familien befördert. Eine anfängliche „Offenheit sowie Lern- und Entwicklungsbereitschaft“ aller könnte gar in gegenteiliger „Konsequenz eine negative Haltung gegenüber grundlegenden demokratischen und menschenrechtsrelevanten Veränderungen“ (Andrades et al. 2016, S. 100) befördern.

---

<sup>8</sup> Während *Prozessqualität* nicht nur die zentrale Rolle der Lehrkräfte in einer asymmetrischen, kollektiven Schul- und Unterrichtspraxis, sondern auch das wenig planbare Prozessgeschehen in der Klassen- und Unterrichtspraxis betrifft, beinhaltet *Strukturqualität* die Infrastruktur (vom Personalschlüssel über Gebäudezustand bis zu Investitionen) sowie auch Lärmbelastung der Schulen (Ernst 2008; Stiller 2015). *Ergebnisqualität* expliziert schließlich das erfolgreiche, in diesem Fall, (leistungs-)gerechte Erreichen von Klassenzielen und Schulabschlüssen.

## Fazit und Ausblick

Als „Fall von Organisation“ zeigt Schule sich anschlussfähig, steht sie doch als Organisation vor der Herausforderung, Gerechtigkeit und Gleichheit der Bildungschancen in zweck- und zielgerichteten, kooperativen Mitgliedschaftsstrukturen auszubalancieren, die soziale Ungleichheit permanent generieren. Eine diversitätssensible Ablauforganisation ist hier ebenso erforderlich wie eine reflexive Qualitätsentwicklung, die mit professionellen „Beschwerdestrukturen“ (Foitzik, Hezel 2019, S. 118) das besonders sensible Akteursgeflecht von Schülerschaft, Lehrkörper und Elternschaft berücksichtigt. Nicht nur die zu qualifizierenden Lehrkräfte, sondern auch die befragten Expert\*innen haben dies vermehrt gefordert. Darüber hinaus verweist dieser exemplarische Ausschnitt darauf, dass erforderliche *Sanktionen* im AGG fehlen und insgesamt mehr Strukturwissen verbreitet werden kann. Für eine innovative Schulkultur, in der Diskriminierung so wenig greifbar scheint, bedeutet dies, dass Ombudsstellen, unabhängige außer- und/oder innerschulische Beschwerde- und Anlaufstellen geschaffen, Schlichterprogramme ein- oder weitergeführt sowie Anti-Diskriminierungslotsen ausgebildet werden sollten. Besonders für Diskriminierung ist relevant, dass auch die Schule im Gefolge der langfristig erfolgten sozialen Mobilitätsprozesse die Spannung zwischen erwarteter und erlebter Zugehörigkeit (re)produziert. Hinlänglich bekannt ist (Bourdieu 2001), dass institutionelle Diskriminierung besonders in sogenannten „bildungsentfernten“ Milieus greift (Hormel, Riegel 2019). Durch eine *reflexive* Organisationsentwicklung ist dabei dem Risiko zu begegnen, dass die mit sozialen Innovationen stets einhergehenden Arbeitsverdichtungen desavouiert werden können. Wenn diskriminierungssensible Schulen mehr als eine Legitimationsfassade abbilden wollen, sind systemadäquate und realistische Ziele zu formulieren. Ein erreichbareres Ziel kann darin liegen, von *diskriminierungssensiblen* statt *diskriminierungsfreiem* Arbeiten, Lehren und Lernen zu sprechen. Schulen stehen erst am Beginn diskriminierungssensibler QE-Prozesse und sind aufgrund der aufgezeigten strukturellen Eigenlogiken und Spannungen weit entfernt vom Anspruch der Diskriminierungsfreiheit, wie dies etwa vollmundig die Auditingpraxis mit der Vergabe des Labels *Schule ohne Rassismus* suggeriert. Dies kann anhaltend internen Konfliktstoff beinhalten und behindert den Aufbau eines fehlerfreundlichen Klimas in der im besten Wortsinn lernenden Organisation Schule. Das *zentrale* Problem besteht gegenwärtig darin, diese Ansprüche an die Praxis mit den ohnehin schon gewachsenen Qualitätsanforderungen zu vereinbaren (Foitzik, Hezel 2019). Offen bleibt daher auch, wie eine nachhaltige Veränderung der Schulkultur bewirkt und vor allem evaluiert werden kann. Wissenschaftliche Expertise weiter einzubinden, scheint für die Zukunft geboten, um die im Feld erschlossenen Indikatoren für Schulkultur (z.B. pädagogische Gemeinsamkeit, Regeln, Rückhalt, transparentes Konflikt- und Ablaufmanagement, Unterstützung, Entlastung und Belastungspläne) mit und in Schulen zu bearbeiten.

## Literatur

- AGG. 2020. *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz*. Hg. von Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin. 13. Aufl.
- Andrades, Eva Maria, Meral El und Dorothea Schütze. 2016. *Bildungspolitik und Schule in der Verantwortung für eine nichtdiskriminierende demokratische Gesellschaft. Ideologien der Ungleichheit*. Schriften zur Demokratie, Band 42. Eine Publikation des Stiftungsverbundes der Heinrich-Böll-Stiftung, 93–125.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA.
- Böhle, Fritz. 2019. Humane Arbeit als geistige Arbeit? In *Andere Sichtweisen auf Subjektivität. Impulse für kritische Arbeitsforschung*, Hrsg. Fritz Böhle und Eva Senghaas-Knobloch, 9–36. Wiesbaden: Springer VS.

- Drepper, Thomas und Veronika Tacke. 2012. Die Schule als Organisation. In *Handbuch Organisationstypen*, Hrsg. Maya Apelt und Veronika Tacke, 205–237. Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, Aladin. 2018. *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Elias, Norbert und John L. Scotson. 1993. *Etablierte und Außenseiter. Zur Soziodynamik der Stigmatisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ernst, Stefanie. 2003. Externe Schulevaluation in Kooperation: Konflikte im Spannungsfeld von Praxisforschung und angewandter Organisationsberatung. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 26 (3):269–284.
- Ernst, Stefanie. 2008. *Manual Lehrevaluation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ernst, Stefanie. 2010. *Prozessorientierte Methoden in der Arbeits- und Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ernst, Stefanie. 2016. Diversity-Trouble? Die Ambivalenz von Vielfalt und Differenz aus Sicht der Arbeits- und Organisationsforschung. In *Diversität und lebenslanges Lernen*, Hrsg. Karin Dollhausen und Sonja Muders, 111–125. Gütersloh: WBV.
- Ernst, Stefanie, Marko Heyse und Katarina Marej. 2020. SPRYNG. Auswertung der CATI-Befragung im Regierungsbezirk Münster. BEMA Working Paper Nr. 8. [www.uni-muenster.de/imperia/md/content/soziologie/bema/berichte/bema-paper-8.pdf](http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/soziologie/bema/berichte/bema-paper-8.pdf). Zugegriffen: 30. Juni 2020.
- Foitzik, Andreas und Lukas J. Hezel (Hg.). 2019. *Diskriminierungskritische Schule: Einführung in theoretische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- Foitzik, Andreas, Marc Holland-Cunz und Clara Riecke. 2019. *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Weinheim: Beltz.
- Gomolla, Mechthild. 2019. Evaluationsstudie Qualitätsentwicklung von Schule in der Migrationsgesellschaft: Fortbildung zur interkulturellen Koordination. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 4 (1–2):117–123.
- Hauenschild, Katrin, Steffi Robak und Isabel Sievers (Hg.). 2013. *Diversity Education Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Herzog, Walter. 2011. Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Hrsg. Rolf Becker, 163–202. Wiesbaden: Springer VS.
- Hormel, Ulrike und Christine Riegel. 2019. „Sarrazin musste das Bild der bildungsfernen Migrant\*innen nicht erst erfinden.“ – Schule und institutionelle Diskriminierung. Ein Gespräch. In *Diskriminierungskritische Schule: Einführung in theoretische Grundlagen*, Hrsg. Andreas Foitzik und Lukas J. Hezel, 150–164. Weinheim: Beltz.
- Kaluza, Claudia. 2017. Diversity Management und Schulentwicklung. In *Diversity Management in Schulen*, Hrsg. Claudia Kaluza und Bernhard Schimek, 89–115. Bochum: Projektverlag.
- Mecheril, Paul und Martina Tißberger. 2013. Ethnizität und Rassekonstruktion. Ein rassismuskritischer Blick auf Differenzkategorien. In *Diversity Education Zugänge – Perspektiven – Beispiele*, Hrsg. Katrin Hauenschild, Steffi Robak und Isabel Sievers, 60–71. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Schachtmeyer, Christiane von (Hg.). 2020. Organisationskultur. *Schule leiten* 22. <https://www.friedrich-verlag.de/shop/mwdownloads/download/link/id/43786/> Zugegriffen: 20. Mai 2021.
- Stiller, Michael. 2015. *Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Supik, Linda. 2017. Statistik und Diskriminierung. In *Handbuch Diskriminierung*, Hrsg. Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Gökcen Yüksel, 191–208. Wiesbaden: Springer VS.
- Te Poel, Kathrin. 2018. Missachtungserfahrungen infolge einseitiger Adressierungen von Schüler\*innen als kognitive Leistungserbringer. Konsequenzen für eine anerkennungssensible Lehrer\*innenbildung. *DDS-Die Deutsche Schule* 110(4):341–353.

Treibel, Annette. 2017. *Integriert Euch. Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland*. Frankfurt am Main: Campus.

Wouters, Cas. 2014. Universally applicable criteria for doing figurational process sociology. Seven balances, one triad. *Human Figurations* 3 (1), <https://quod.lib.umich.edu/h/humfig/11217607.0003.106/--universally-applicable-criteria-for-doing-figurational?rgn=main;view=fulltext> (Zugegriffen:17.Juni 2020).

Online-Quellen:

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2019. NRW Schulgesetz: Schul- und Bildungsgesetze des Landes Nordrhein-Westfalen. <https://bass.schul-welt.de/6043.htm>. Zugegriffen: 5. März 2020.