



**/ (Re-)Produktion von Differenz an schweizerischen Fachhochschulen?
Sozialarbeiterische und pädagogische Bildungsfelder im Lichte differenzkritischer
Perspektiven**

*Maritza Le Breton**, *Andrea Blaser***, *Carolina Toletti**** und *Susanne Burren*****

Zusammenfassung

Vorliegender Beitrag beleuchtet Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „(Re-)Produktion von Differenz in der Hochschul- und Berufsausbildungspraxis“, das in der Deutsch- und Westschweiz durchgeführt wurde. Während die Gestaltung und Praxis der Hochschuldidaktik und das erwachsenenbildnerische Handeln in der Hochschullehre bereits gut untersucht sind, sind Fokussierungen auf die Perspektive von Lehrenden seltener anzutreffen und stehen im Hinblick auf die Reproduktion von Differenzverhältnissen wie auch zur Frage einer differenzreflexiven Lehre noch weitgehend aus. Das Interesse des Beitrags gilt dem Vorhaben, inwiefern Hochschullehrende an Fachhochschulen und Praxisausbildende an der Herstellung resp. (Re-)Produktion von Differenzverhältnissen aufgrund von Migration beteiligt sind. Weiter befasst sich der Beitrag mit der Frage nach einer differenzsensiblen Hochschullehre sowie Praxisausbildung, die in der Lage sind, Dekolonialität an der Hochschule institutionell mitzudenken. Postkoloniale und differenzkritisch inspirierte Analyseperspektiven verdeutlichen, dass historisch gewachsene (koloniale) Macht- und Herrschaftsverhältnisse in hochschulischen – z. B. sozialarbeiterischen und pädagogischen – Bildungs- und Handlungsfeldern kaum hinterfragt werden.

Schlagwörter: Differenzverhältnisse, Migration, (Fach-)Hochschullehre, Diversität, (Fach-)Hochschullehrende, Praxisausbildende

**(Re-)Production of Difference at Swiss Universities of Applied Sciences?
Educational fields of social work and pedagogy in a critical perspective on difference**

Abstract

This paper focuses on findings from a research project on the «(Re-)production of difference in higher education and practical training practices», which was conducted in German- and French-speaking Switzerland. While the phenomenology and practice of higher education teaching are already well researched, the focus on the perspective of teachers is less common and is still largely lacking regarding the reproduction of relations of difference as well as to the question of a teaching that is reflective of difference. The study aims to find out to what extend university teachers at universities of applied sciences and practical trainers are involved in the (re)production of relations of difference based on migration. Furthermore, the paper arises the question of university teaching and practical training which are not only reflective of difference but also implement decolonization on an institutional level. Postcolonial and critical-difference-inspired perspectives of analysis illuminate the fact that historically developed (colonial) relations of power and domination are hardly questioned in higher educational – e.g. social work and pedagogical – fields of education and action.

Keywords: Relations of difference, migration, higher education, diversity, lecturers, practical trainers



* Prof. Dr. Maritza Le Breton (Hauptansprechpartnerin), Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Hochschule für Soziale Arbeit, E-Mail: maritza.lebreton@fhnw.ch

** Andrea Blaser, Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Pädagogische Hochschule, E-Mail: andrea.blaser@fhnw.ch

*** Carolina Toletti, Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Hochschule für Soziale Arbeit, E-Mail: carolina.toletti@fhnw.ch

**** Dr. Susanne Burren, Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Pädagogische Hochschule, E-Mail: susanne.burren@fhnw.ch

Das durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderte Projekt „(Re-)Produktion von Differenz in der Hochschul- und Berufsausbildungspraxis – Lehrende und Praxisausbildende an Fachhochschulen im Fokus“ wurde in Kooperation mit der Hochschule für Soziale Arbeit HSA und der Pädagogischen Hochschule PH der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW durchgeführt. Das Projekt dauerte von Mai 2019 bis August 2022.



1. Ausgangslage

„Differenzen im Fall subordinierter Gruppen zu ignorieren [...], führt zu einer problematischen Politik falscher Neutralität; aber sich ganz auf den Aspekt der Differenz zu konzentrieren, kann in eine Verstärkung des Stigmas der Abweichung münden. ‚Beides: die Zentrierung auf und das Ignorieren von Differenz tragen das Risiko, sie fortzuschreiben. Das ist das Differenz-Dilemma.‘“ (Minow 1990, zitiert nach Knapp 2012: 255)

Diversitätsorientierung gewinnt an Hochschulen gegenwärtig an Bedeutung. Dabei werden bestehende Ansätze zur Gleichstellung der Geschlechter durch „Diversity Policies“ ergänzt und es gelangen neben Geschlecht weitere Ungleichheits- und Differenzkategorien in den Fokus, wie bspw. Nationalität resp. Herkunfts- und „Migrationshintergrund“. Dies insbesondere auch mit Bezug auf den Bereich der Lehre. Trotz dieser Fokusverschiebungen gibt es bisher kaum Erkenntnisse darüber, wie Hochschulakteur*innen die Diversität der Studierenden deuten und welche Herangehensweisen und professionelle Handlungspraktiken sie im Umgang mit Studierenden entwickeln. Wissen über damit verbundene, sich überlagernde Grenzziehungsprozesse bspw. entlang von Migration und Geschlecht sowie von anderen Ungleichheitskategorien ist für die Entwicklung von differenzreflexiven Perspektiven grundlegend. Diversity-Ansätze tendieren dabei oftmals zur Reproduktion alltagsweltlicher, essentialisierender Verständnisse von Differenz. Die oftmals dominante Umsetzung von Diversitätspolitiken wird von verschiedenen Autor*innen kritisiert. Tupoka Ogette (2022: 223f.) spricht bspw. in diesem Zusammenhang auch von der „Diversity-Falle“: „Vielfalt und Diversity dürfen nicht als Thema, Trend oder Projekt verhandelt werden, wenn es darum gehen soll, eine wirklich inklusive Umgebung zu schaffen. Es ist nichts, was vorübergehend mal ‚in‘ ist und mal nicht. Und Vielfalt sind auch nicht ‚die Anderen.‘“ In diesen Verständnissen widerspiegeln sich machtvolle Unterscheidungspraktiken und daran anschließende gesellschaftliche Ungleichheitsordnungen (Mecheril/Klingler 2010: 108).

Im Lichte postkolonialer Ansätze stellt sich für die Hochschullehre die Anforderung, solche kategorisierenden Zuschreibungen aufzubrechen und damit einhergehende Hierarchisierungen zu problematisieren. Gleichzeitig steht die Frage im Fokus, wie eurozentrische erkenntnistheoretische Setzungen und

Narrative in der Wissens(re)produktion wie auch in den curricularen Grundlagen und deren Ausgestaltung überwunden werden können (Castro Varela/Dhawani 2015: 12; Nausikaa 2018a).

Der Beitrag basiert auf dem Forschungsprojekt „(Re-)Produktion von Differenz in der Hochschul- und Berufsausbildungspraxis – Lehrende und Praxisausbildende an Fachhochschulen im Fokus“. Das Projekt widmete sich unter anderem der Frage, inwieweit Hochschullehrende unterschiedlicher Fachbereiche sowie Praxisausbildende verschiedener Praxisfelder durch die (Re-)Produktion von Differenzverhältnissen aufgrund von Migration potenzielle Ungleichheiten mitkonstituieren.¹ Hochschullehrende und Praxisausbildende sind durch ihre Aufgabe der Weitervermittlung von Wissen in Machtverhältnisse eingebunden, die als Teil der akademischen Praxis bis in die Gegenwart durch die Geschichte der Kolonisierung und damit verbundene Denkweisen mitgeprägt werden. Wobei symbolische Effekte sich jeweils dann am wirksamsten erweisen, wenn deren materielle Machtstrukturen unsichtbar sind und Dominanzverhältnisse naturalisiert werden (Panagiotopoulou et al. 2016). Im Fokus des Beitrags steht die Frage, inwiefern sich differenzsensible Ansätze in der Hochschullehre sowie Praxisausbildung erkennen lassen, die in der Lage sind, Dekolonialität an der Hochschule institutionell mitzudenken. Nach der Darlegung der theoretischen Ausgangsposition und der methodischen Vorgehensweise werden im empirischen Teil zunächst mit Blick auf die *Hochschullehrenden* vorherrschende nationale und monolinguale Orientierungsmuster sowie damit verbundene Normalitätskonstruktionen beleuchtet. Anschließend zeigt die Analyse zu den *Praxisausbildenden* auf, wie im Zusammenspiel von hegemonialen Diskursen und binären Codierungssystemen bestimmte Subjekte resp. Gruppen im Rahmen

¹ Migrantisierte Studierende der ersten und zweiten Generation sind an Schweizer Fachhochschulen unterrepräsentiert: 2020 betrug ihr Anteil 29 % (bei ständiger Wohnbevölkerung 41 % der 18- bis 35-jährigen Bevölkerung). Dabei verbergen sich erhebliche Unterschiede hinsichtlich einzelner Fachbereiche: Im Bereich Soziale Arbeit liegt dieser Anteil bspw. bei lediglich 20 % (BFS 2020:16).

Die Bezeichnung „Migrantisierung“ oder „migrantisiert“ impliziert Konstruktions- und Rassifizierungsprozesse sowie Repräsentationen, Diskurse und Praxen des Othering, die Menschen zu „Anderen, Nicht-Zugehörigen“ machen und sie an einen Herkunftsort außerhalb der Schweiz resp. Europas verweisen (Riegel 2016 sowie <https://rise-jugendkultur.de/glossar/migrantisierte-menschen/>).



von Othingprozessen als solche hervorgebracht und gleichzeitig als „Andere“ zugeordnet werden (Riegel 2016).

2. Postkolonialität als theoretischer Ansatzpunkt

Lehrende an Fachhochschulen und Praxisausbildende sind neben ihrer Funktion in der Wissensproduktion und -vermittlung Repräsentant*innen ihrer Institution und somit in sichtbare, aber auch unsichtbare Machtverhältnisse eingebettet. Die Verschränkung zwischen Wissen und Macht haben postkoloniale Perspektiven um den historischen Bezug von Macht erweitert (Boatcă 2016; Gutiérrez Rodríguez 1999). Es ist also bedeutsam, aus welchen gesellschaftlichen Positionierungen Menschen agieren und sprechen. Ausgehend von Saids „Konstrukt des Orients“ bzw. „Orientalism“ (Said 1978) als Deutungs- und Erklärungsrahmen, werden Hochschulen als Räume bestehend aus institutionalisiertem (hegemonialem) und unsichtbarem Wissen eingeordnet, die zur Sicherung von Machtverhältnissen in „Bildungsprozessen“ beitragen (Castro Varela 2015).

Der Literaturwissenschaftler Edward Wadie Said stellt das Verhältnis zwischen dem ‚Westen‘ und dem ‚Orient‘ in den Mittelpunkt seiner Analyse (1978) und verdeutlicht, wie das kulturelle Selbstverständnis des ‚Okzidents‘ ontologisch von der Konstruktion des ‚Orients‘ konstituiert wird. Die ‚westliche‘ Betrachtungsweise auf den ‚Orient‘ ist dabei eurozentrisch und impliziert ein kolonial geprägtes, geopolitisches Überlegenheitsgefühl, welches sich bis in die Gegenwart fortsetzt. Said legt dar, dass die ‚westliche‘ Repräsentation der als ‚anders‘ konnotierten Kulturen ein Verhältnis von Macht und Unterwerfung einschließt und erläutert, wie der europäische Imperialismus mit der europäischen Kultur- und Wissensproduktion diskursiv zusammenhängt (ebd. sowie auch Kapoor 2008). Eine dominante Denkweise über die Bestimmung des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘ bezieht sich auf binäre Oppositionen, in denen die eine Hälfte die Negation der anderen darstellt. Die Dichotomisierung des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘ führt allerdings nicht lediglich zu einem unschuldigen Gegenbild, sondern zur systematisierten und hierarchisierten Bildung von Differenzen resp. Othing. Der Begriff des Othing wurde durch die postkoloniale Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak (1985) geprägt, deren Abhandlungen zum „vergeschlechtlichten subalternen Subjekt“ (Castro Varela/Dhawan 2015: 163) und ihre

genderreflexive Perspektive sie vom Kreis postkolonialer Theoretiker, wie bspw. Edward W. Said oder Homi K. Bhabha, eindeutig hervorhebt (ebd.). Auch Spivak (1988) hat anhand des theoretischen Konzepts des Othing veranschaulicht, wie der koloniale Diskurs durch einen dialektischen und ideologischen Prozess der Gruppentrennung entstand, der ‚Andere‘ zu ungleichen Bedingungen hervorbrachte. Diese Binariät zwischen einem ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘ wird also in einem Machtkontext gesellschaftlich konstruiert, in dem eine unausgesprochene Normalität die unbestrittene Selbstverständlichkeit darstellt (s. auch Riegel 2016).

Diese Praxis stellt eine grundlegende Matrix des Kolonial- und Entwicklungsregimes dar, wonach „[...] Gesellschaften in unterentwickelt-entwickelt, traditionell-modern, zivilisiert-primitiv, rational-emotional, etc.“ (Danielzik 2013: 28) eingeteilt und in solchen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen fixiert werden (ebd.).

Hegemoniale Denk- und Handlungsmuster in der Hochschul- und Berufsausbildungspraxis hinsichtlich Migrationsverhältnissen werden daher im Lichte einer differenzkritischen Perspektive beleuchtet. Dies angesichts der Annahme, dass Hochschulakteur*innen und Praxisausbildende durch institutionalisierte Denk- und Handlungsmuster sowie durch ihre soziale Positionierung in gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen an der (Re-)Produktion von Differenzen beteiligt sind (z. B. Kessl/Plösser 2010). Beispielhaft lassen sich hierzu soziale Ordnungen und Prozesse im Hochschulkontext anbringen, in denen Differenz erzeugt wird. Daran reihen sich Konstruktionen im Sinne der monolingualen Sprachordnung (Heinemann/Dirim 2016), Diskriminierungserfahrungen in der Lehre (Panagiotopoulou et al. 2016) bspw. von migrantisierten Studierenden oder Studierenden of Colour aufgrund einer attribuierten kategorialen Zugehörigkeit (Hirschauer 2017) und weiteren kulturell gedeuteten oder äußerlichen Merkmalen sowie Zuschreibungen von Studierenden als „Migrationsandere“ (Mecheril 2003).

Differenzkonstruktionen in der Hochschullehre, so die Annahme, lassen sich insofern nur in der Analyse ihrer Machtverflechtungen denken. Differenz ist immer mit dem „Blick auf das Andere“ verbunden, konstatiert Riegel (2016: 7). Sie betont den differenzgeprägten Blick auf das „Andere“ angesichts einer machtbefestigten, aber auch „unausgesprochenen ‚Normalität‘ mit dem (pädagogischen) Ziel der Normalisierung und

Integration, aber auch verbunden mit der Gefahr der Ausgrenzung und des Othering“ (ebd.: 7f.). Entsprechend entstehen Konstruktionen von Andersheit (Alterität) bzw. Normalität nach Böhmer (2013) in sozialen Differenzierungsprozessen, welche die Handelnden ihrerseits hervorbringen. Somit verweist Alterität auf die soziale Hierarchie zwischen dominanter ‚Wir‘-Position und konstruierten ‚Anderen‘ (Said 1999). Im pädagogischen Kontext sind Binaritäten Ausdruck des Sprechens über die ‚Anderen‘, sie verfestigen daher dominante Positionen. In der Praxis können sich diese zwar am Anspruch festmachen, eine egalitäre Haltung in der Anerkennung von Differenz einzunehmen, aber sie können sich dabei zugleich an Normen orientieren, wodurch Ungleichheiten wiederum befördert werden können (Riegel 2016).

Aus postkolonialer Sicht ist hierzu anzumerken, dass ‚Diversity-Ansätze‘, wie Castro Varela (2010) festhält, soziale Ungleichheiten stabilisieren können, denn diese gehen häufig von einem universalistischen Anspruch aus, ohne auf Stereotypisierungen zu verzichten. Bereits Feagin und Feagin (1986) vermerken, dass die Gefahr der Reifizierung diskriminierender Handlungen in der Analyse von Organisationen resp. institutionellen Arrangements, in denen bspw. Hochschullehrende und Praxisausbildende tätig sind, berücksichtigt werden müsse. Denn die institutionellen Rahmenbedingungen legitimieren einerseits Prozesse der Differenzmarkierung und Praktiken bspw. entlang sprachlicher, religiöser und nationaler Grenzlinien (Gomolla 2016), andererseits bleiben sie in den „Grauzonen des organisationalen Handelns“ (ebd.) unsichtbar, ebenso damit verbundene institutionelle Praktiken, die institutionelle Diskriminierung verfestigen. Wichtig erscheint es daher, im schweizerischen Hochschulkontext verstärkt auf Effekte von Macht- und Bildungsungleichheiten vor dem Hintergrund einer postkolonialen und differenzkritischen Perspektive einzugehen.

3. Methodisches Vorgehen

Datenbasis der gesamten Studie bildeten einerseits Expert*inneninterviews² mit 43 Hochschullehrenden aus Bachelor-Studiengängen der – in Anlehnung an das Vorprojekt „Internationalisierung an Fachhochschulen“ (z. B. Le Breton/Burren 2021) – ausgewählten

² Die Interviews wurden vollständig anonymisiert und mit Pseudonymen versehen.

vier Fachbereiche Soziale Arbeit, Pädagogik, Technik und IT sowie Wirtschaft und Dienstleistungen sowie andererseits mit 24 Praxisausbildenden aus den Fachbereichen Soziale Arbeit und Pädagogik.³

Die Hochschullehrenden, d. h. Professor*innen, Dozierende und wissenschaftliche Mitarbeitende, nehmen neben der Lehrtätigkeit zusätzliche relevante Funktionen an der Hochschule wahr (Fachbereich- oder/und Modulleitung, Ausbildungsmanagement z. B. für Zulassungsverfahren, Prüfungswesen, Praxisausbildung bzw. Akquise und Anerkennungsverfahren von Praxisorganisationen etc.).

Studiengänge an Fachhochschulen sind durch ihre Praxisorientierung gekennzeichnet. Berufspraktische Elemente resp. Praktika bilden somit einen konstitutiven curricularen Bestandteil von Bachelor-Studiengängen an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen, auch wenn die Praktika je nach Hochschule und Fachbereich unterschiedlich ausgestaltet werden. Während in der Sozialen Arbeit die Praxisausbildung i. d. R. in sozialen oder sozialpädagogischen Einrichtungen und Betrieben meist in der Schweiz stattfindet, werden die Praktikumseinsätze im Fachbereich Pädagogik in Schweizer Schulen der verschiedenen Schulstufen absolviert. Verschiedene Akteur*innen – Verantwortliche der Praxisausbildung, Praxisausbildende, Supervisor*innen, Mentor*innen, Projektauftraggebende, Projektleitende – sowohl an den Hochschulen als auch in den jeweiligen Praxisausbildungsfeldern sind an der Ausgestaltung der Berufspraktika beteiligt. In diesem Forschungsschritt wurde auf Akteur*innen der Praxisausbildung bzw. auf „Praxisausbildende“ der beteiligten Einrichtungen und Organisationen in den konkreten Praxisausbildungsfeldern fokussiert, da ihnen als Professionelle der Sozialen Arbeit oder Praxislehrpersonen beim Erwerb von fachspezifischen Kompetenzen resp. der Relationierung von Theorie und Praxis im jeweiligen Handlungsfeld eine wichtige Bedeutung zukommt. So stehen sie vor der Aufgabe, Praxisausbildungskonzepte zu entwerfen, die es ermöglichen, die entsprechenden Berufspraktika fachadäquat anzuleiten, zu begleiten und zu absolvieren.

³ Diese Einschränkung auf die zwei Fachbereiche Soziale Arbeit und Pädagogik wurde vorgenommen, da in den Studiengängen der Fachbereiche Technik und IT sowie Wirtschaft und Dienstleistungen zwar Praxisprojekte vorgesehen sind, jedoch keine ins Studium integrierte und entsprechend begleitete berufspraktische Ausbildung stattfindet.



Die Interviews wurden anhand der Zielsetzung umgesetzt, explorativ mögliche Mechanismen der (Re-)Produktion von Differenzverhältnissen aufgrund von Migration zu erfassen sowie damit einhergehende Normalitätsvorstellungen zu rekonstruieren. Dabei interessierte zugleich, inwiefern sich Ansätze einer differenzreflexiven Hochschule und entsprechende Handlungspraktiken erkennen lassen. Die Interviews wurden im Zeitraum von Dezember 2019 bis März 2022 jeweils zur Hälfte an Fachhochschulen der deutsch- und französischsprachigen Schweiz durchgeführt und dauerten eineinhalb bis zwei Stunden.

Die Datenerhebung gestaltete sich sowohl für die Hochschullehrenden als auch für die Praxisausbildenden kongruent, und es wurde in beiden Untersuchungsbereichen derselbe Interviewleitfaden eingesetzt. Dabei zeigten sich hinsichtlich Relevanzsetzungen und Perspektiven jeweils unterschiedliche Akzentuierungen. Während sich die befragten Hochschullehrenden oftmals kritisch mit institutionellen und curricularen Fragen auseinandersetzten, vermittelten die Praxisausbildenden inhaltlich eher ihre Einschätzungen zu migrantisierten Studierenden sowie didaktischen Fragestellungen. Diese Unterschiede hängen teilweise mit verschiedenen Zuständigkeiten sowie unterschiedlichem Einbindungsgrad beider Akteur*innengruppen an den Hochschulen zusammen. Eine weitere Erklärung ist auf forschungspraktischer Ebene zu verorten: Hochschullehrende kommen durch ihre Lehrveranstaltungen mit unterschiedlichen Studierenden in Kontakt und verfügen hierzu i. d. R. über ein breites Erfahrungsspektrum. Die Praxisausbildenden arbeiten hingegen insbesondere im Einzelsetting mit Studierenden. Aus diesem Grund gestaltete sich die Gewinnung von Praxisausbildenden, die Erfahrung in der Begleitung der Praxisausbildung von migrantisierten Studierenden aufwiesen, als schwierig. Diese Einschränkung des Samples verhinderte ansatzweise die Variation der Fälle (s. u.) in den verschiedenen angestrebten Ausprägungen (bspw. eigene Migrationsgeschichte oder Expertise zu Migration).

Im Beitrag werden Erkenntnisse der Analyse zu den Fachbereichen Soziale Arbeit und Pädagogik vorgestellt, wobei in diesen beiden Fachbereichen insgesamt Interviews mit 23 Hochschullehrenden und – wie bereits erwähnt – mit 24 Praxisausbildenden geführt wurden.

Die weitere Zusammenstellung des Samples orientierte sich am Grundsatz, eine möglichst breite Variation der Fälle in der Stichprobe abzubilden,

bspw. hinsichtlich beruflicher Position, Fach- und Bildungs- resp. Wissenshintergrund, Arbeitserfahrung, Geschlecht, Alter, Beschäftigungsdauer an der jeweiligen Hochschule oder bei den Praxisausbildenden Charakteristika der Praxiseinrichtung, in denen diese tätig sind. Das aus der Transkription entstandene Datenmaterial wurde mittels Theoretischen Kodierens in Anlehnung an die Grounded Theory (Glaser/Strauss 2005; Strauss/Corbin 1996) ausgewertet. Die mit dieser Forschungsperspektive implizierte Notwendigkeit der Offenheit im Forschungsfeld ließ diese Methodologie als besonders passend erscheinen. Die Verdichtung erfolgte im Rahmen einer kategorialen Analyse, die aufgrund einer deduktiv-induktiven Kodierstrategie in mehreren Schritten durchgeführt wurde: Zunächst wurden die Daten resp. die einzelnen Interviews computergestützt offen kodiert und Fallportraits erstellt. Als analytisches Raster für die Datenverdichtung wurden thematische Dimensionen entlang der forschungsleitenden Fragen resp. der inhaltlichen Dreiteilung des Leitfadens herangezogen. Anschließend wurden diese vorläufigen Konzeptualisierungen systematisch zueinander in Verbindung gesetzt und kontrastiert. Dies mit der Absicht, eine horizontale Analyse empirischer Ausprägungen und Regelmäßigkeiten der verschiedenen Fälle vorzunehmen und deren Profile zu schärfen. In einem letzten Schritt wurden die so festgestellten Regelmäßigkeitsmuster im Hinblick auf die Herausarbeitung von Kernkategorien zueinander in Verbindung gesetzt. Weiter wurden die Ergebnisse im Rahmen eines Treffens mit dem wissenschaftlichen Beirat des Projekts sowie im Rahmen von mehreren Kongressen und Austauschforen im nationalen und internationalen – wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen – Kontext zur Diskussion gestellt und validiert.

4. (De-)Konstruktion von „Andersheit“: ein empirischer Blick

Die Untersuchung zur (Re-)Produktion von Differenzverhältnissen im Hinblick auf Migration und Geschlecht verweist darauf, dass die schweizerischen Hochschulen im Bereich der Sozialen Arbeit und der Pädagogik in Normalisierungspraktiken eingebunden sind. Dies wird im Folgenden anhand der Analyse der Expert*inneninterviews mit Hochschullehrenden und Praxisausbildenden nachgezeichnet.

Zum einen gehen die anvisierten Diversitätspolitiken der Hochschulen mit einer augenfälligen nationalen und monolingualen Verankerung resp.

mit curricularen Voraussetzungen einher, welche die soziokulturelle und sprachliche Vielfalt der Schweiz als Migrationsgesellschaft kaum reflektieren und andere – nicht westliche – Formen transnationaler Wissensproduktion nicht anerkennen. Zum anderen werden in der Ausbildungspraxis Prozesse sichtbar, welche auf Normativitäten entlang binärer Logiken verweisen. Die alleinige Fokussierung auf die Individualität der Studierenden erweist sich als problematisch, wenn eine selbstkritische Analyse der eigenen Involviertheit und Beteiligung an Othingprozessen entlang dualistischer Konstruktionslogiken ausbleibt und institutionell keine Verankerung findet.

4.1 Die Perspektive der Hochschullehrenden

Die Datenanalyse verdeutlicht eine nationale und monolinguale Orientierung in den Fachbereichen Soziale Arbeit und Pädagogik an Fachhochschulen der Deutsch- und Westschweiz. So verweisen die befragten Dozierenden auf ethnozentrische curriculare Perspektiven, welche die soziokulturelle und sprachliche Vielfalt der Studierenden lediglich gering berücksichtigen. Damit einhergehend ist die Schwierigkeit verbunden, die Hegemonie westlicher Theorien zu überwinden sowie andere Formen der Wissensproduktion anzuerkennen (Nausikaa 2018a). Zugleich lässt sich aus den Daten festhalten, dass die Regionalsprache institutionell vorherrschend ist und mit einer Defizitorientierung gegenüber anderen, als nicht zur „Normalität“ gehörend verstandenen Sprachen einhergeht. Diese – eher beliebigen monolingualen – Ordnungen werden der mit einer pluralisierten Gesellschaft verbundenen Vielfalt nicht gerecht (Heinemann/Dirim 2016).

Die curricularen Grundlagen und deren Ausgestaltung werden von den interviewten Hochschullehrenden als äußerst national oder gar regional geprägt wahrgenommen, was zugleich die Orientierung der Sozialen Arbeit am „methodologischen Nationalismus“⁴ (C. Balmer, Z. 628) hinsichtlich Untersuchung und Erfassung sozialer Probleme aufzeigt: „Ich denke, dass es auf dieser Ebene einiges zu tun gibt [...] z.B. in den Curricula der Sozialen Arbeit mehr Wert auf Autor*innen zu legen, die nicht nur aus der Schweiz, Europa oder dem Westen kommen (...). Wir wissen, dass z.B. in Lateinamerika nach the-

oretischen und praktischen Erfahrungen der Sozialen Arbeit gesucht wird, aber inwieweit werden diese Autor*innen in unserer Lehre der Sozialen Arbeit berücksichtigt?“ (ebd. Z. 631–637). Dies obgleich die Lebenserfahrungen und professionellen Handlungsfelder, in denen viele Sozialarbeiter*innen und ihre Adressat*innen verortet sind, transnational geprägt sind (Bolzman 2013). In Studiengängen der Pädagogik sind ebenfalls die Module, die sich mit Migrations-, Diversitäts- und Ausgrenzungspänomenen befassen, oft fakultativ und werden folglich „von Studierenden gewählt, die sich dieser Themen bereits bewusst sind“ (M. Lentini, Z. 63–64), obwohl die künftigen Adressat*innen (Schüler*innen/Eltern) und ihre Lebenswelten plural ausgerichtet sind. Die Lehrinhalte der Fachbereiche Pädagogik und Soziale Arbeit bleiben also weitgehend auf westliche Epistemologien sowie „europazentrierte Diskurse“ (A. Fellner, Z. 1005) fokussiert, was die Analyse und den Einbezug anderer Handlungsansätze und Interventionen erschwert. Deshalb plädieren verschiedene Autor*innen dafür, sich im Kontext Sozialer Arbeit von den ethnozentrischen und hegemonialen Interventionsmodellen wegzubewegen hin zu neuen Formen transnationalen Wissens, Methoden, Handlungsansätzen und Vernetzungsmodellen (Staub-Bernasconi 2007; Schrooten 2020).

Andererseits bleiben die Sprachkenntnisse und die biografischen sowie transnationalen Erfahrungen der Studierenden, angesichts der soziokulturellen und sprachlichen Vielfalt der Schweiz, geringfügig anerkannt und wertgeschätzt, da es an einer konzeptionellen Ausrichtung fehlt, um diese in eine konsistente differenzsensible Lehrpraxis umzusetzen: „Die Studierenden sprechen Dialekt, doch wenn ich dann ihre Namen angucke, dann heissen sie z.B. Rodriguez oder Kaya [...] Ich meine, die Namen der Menschen sind so vielfältig und doch werden die Migrationsbiografien, die dahinterstehen, im Unterricht oft vergessen“ (B. Waldmeier, Z. 102–105). Die Daten verdeutlichen daher die Notwendigkeit, die Schweiz als „Migrations- und transnationale Gesellschaft“ proaktiv anzuerkennen und entsprechend wahrzunehmen. Portugiesisch ist z. B. die meistgesprochene Drittsprache in der Mehrzahl der vertretenen Kantone, aber „diese Art von Flexibilität wird in dieser Hinsicht zu wenig berücksichtigt“ (B. Waldmeier, Z. 870). Obwohl Migration einen integralen Bestandteil der pluralisierten schweizerischen Gesellschaft darstellt, wird sie von den Institutionen daher immer noch nicht als gesellschaftliche „Norm“ anerkannt und als Ressource genutzt. Die „Normalität

4 D. h. die Annahme, dass der Nationalstaat die logische, natürliche, soziale und politische Form der modernen Welt sei (Wimmer/Glick Schiller 2003).

von Migration“ stellt daher keinen Konsens dar und Migrant*innen werden oft als eine „besondere Gruppe“ konstruiert (Nausikaa 2018b: 429).

Zudem wird der monolinguale Habitus von Bildungseinrichtungen als Diskriminierungsaspekt identifiziert und als „spezielle Form des Rassismus“ eingeordnet (Heinemann/Dirim 2016). Die Regionalsprache ist häufig vorherrschend, während die Schweiz über vier offizielle Sprachen und eine große Vielfalt von (Migrations-)Sprachen verfügt: „Obwohl wir in einer viersprachigen Schweiz sind, wird eigentlich davon ausgegangen, dass an der Pädagogischen Hochschule nur deutschsprachige Menschen da sind“ (G. Petermann, Z. 119–122). Diese Hartnäckigkeit von Bildungseinrichtungen, sich so zu organisieren, als ob ihre Mitglieder einsprachig wären, obwohl Mehrsprachigkeit ein charakteristisches Merkmal der heutigen (Migrations-)Gesellschaften darstellt, spiegelt oft einen institutionellen Kontext wider, in dem postkoloniale Machtverhältnisse, Logiken und Legitimationsfiguren fortbestehen (Thoma/Knappik 2015). Die Sprachanforderungen zur Studienzulassung perpetuieren Chancenungleichheiten, wie die Forderung nach der Beherrschung „muttersprachlicher“ Kenntnisse als Kriterium für die Zulassung zu Pädagogischen Hochschulen verdeutlicht. Von Studienanwärter*innen nicht-deutscher resp. nicht-französischer Erstsprache, welche die Studienberechtigung nicht in diesen Sprachen erworben haben, wird daher ein Sprachnachweis auf Niveau C2 (europäischer Referenzrahmen) angefordert. Diese naturalisierende Herangehensweise birgt die Gefahr, Sprachschwierigkeiten direkt mit Migration gleichzusetzen, während die Daten verdeutlichen, dass die Studierenden unabhängig von ihrer Erstsprache oder Migrationserfahrung unzureichende Schreibkompetenzen aufweisen und die Wissenschaftssprache erlernen müssen. Darüber hinaus werden an den Hochschulen für Soziale Arbeit und Pädagogik in der Deutschschweiz Lehrveranstaltungen teilweise im Dialekt gehalten, was zu einer doppelten Ausgrenzung für einige Studierende führt, die nicht nur Hochdeutsch beherrschen müssen, sondern auch mit Schweizer Dialekten konfrontiert sind. Gleichzeitig stellen Studierende, die einen Schweizer Dialekt als Erstsprache haben, das Hochdeutsche als institutionelle Sprache in Frage und erleben es „als Zumutung“ (P. Stehbein, Z. 195). Dies verdeutlicht Unterscheidungspraktiken auch unter Studierenden und illustriert Spannungsverhältnisse zwischen Hochdeutsch und lokalen Dialekten.

4.2 Die Perspektive der Praxisausbildenden

Die Analyse der Expert*inneninterviews mit Praxisausbildenden im Bereich der Sozialen Arbeit und der Pädagogik in der Deutsch- und Westschweiz veranschaulicht zweierlei: Einerseits rekurrieren Praxisausbildende auf die Wahrnehmung und Wertschätzung der Individualität der Studierenden. Andererseits lassen sich aus ihren Argumentationen Normativitäten entlang binärer Logiken feststellen. Dies wird deutlich, wenn Praxisausbildende Einordnungen und Zuschreibungen von Studierenden bezogen auf vorherrschende Deutungs- und Ordnungsmuster artikulieren. Eine kritische Auseinandersetzung mit sowie der Rekurs auf wissenschaftlich fundiertes Wissen über Normativitäten und (koloniale) Macht- sowie Herrschaftskonstellationen sind in den Erzählungen kaum zu erkennen.

Praxisausbildende im Fachbereich Soziale Arbeit und Pädagogik betonen die individuelle Ausgangslage der Studierenden. Diese Fokussierung ist kennzeichnend für deren Funktion, die Studierenden beim Erwerb von fachspezifischen Kompetenzen resp. bei der Relationierung von Theorie und Praxis im jeweiligen professionellen Handlungsfeld zu begleiten. Entsprechend wird die Begleitung des individuellen Lernprozesses der Studierenden im Rahmen des Kompetenzerwerbs als „das Wesentliche der Arbeit“ hervorgehoben (F. Vigneron, Z. 826–828). Die Betonung der Individualität der Studierenden wird von einem Praxisausbildner wie folgt beschrieben: „Schlussendlich zählt das, was der einzelne Mensch erlebt hat in seiner Biografie und was ihn ausmacht.“ (E. Bühlmann, Z. 482–483) Damit wird angestrebt, unterschiedliche biografische Bedingungen explizit wahrzunehmen und entsprechend differenzsensibel zu handeln. Die Datenanalyse lässt jedoch die Annahme zu, dass Praxisausbildende ihr pädagogisches Denken und Handeln eher entlang von hierarchisierenden Differenzsetzungen und binären Kategorisierungen vornehmen. Die selbstkritische Betrachtung der eigenen Involviertheit in gesellschaftliche Herrschafts- und Machtverhältnisse erfolgt nur in Ansätzen. Dies wird durch die Aussagen der befragten Praxisausbildenden deutlich, wenn bspw. Studierende als Migrant*innen spezifische Betroffenheit und Kompetenzen unterstellt werden. Wenn migrantisierten Studierenden pauschalisierend zugeschrieben wird, sie seien „krisenerprobter und mit einem breiteren Horizont ausgestattet“ (F. Pauli, Z. 69), werden Differenzlinien verstärkt. Dadurch erfahren die betreffenden Studierenden eine Abwertung resp.

Abqualifizierung ihres bisher im Studium erworbenen Wissens und ihrer Fachkompetenzen.

Der alleinige Verweis auf die Individualität der Studierenden birgt die Gefahr, dass strukturelle Bedingungen sozialer Ungleichheit, wovon bestimmte Personengruppen betroffen sind, vernachlässigt und Studierende entlang migrationsgesellschaftlicher Dominanzordnungen positioniert werden (Riegel 2016; Ivanova-Chessex et al. 2017). Dies veranschaulicht die folgende Schilderung eines Praxisausbildners, der migrantisierte Studierende mit Kollektivbezeichnungen aufgrund kulturell gedeuteter Zugehörigkeit charakterisiert: „Ich habe auch keine Schwarze, Dunkle gehabt, muss ich sagen, ich habe mehr mit Türkinnen und Tibeterinnen, was ich jetzt noch im Kopf habe [...]. Da muss ich sagen, da habe ich gute Erfahrungen gemacht. Im Verhalten sind die viel zurückhaltender, auch stimmlich, wenn man sie anschaut.“ (A. Bernhard, Z. 153–157) Eine weitere Praxisausbildnerin nimmt Kategorisierungen anhand der Sprache vor und postuliert, dass Studierende aus dem „Ostblock“ über „ganz, ganz heftig wenig Sprachkompetenz“ in Deutsch verfügten (F. Pauli, Z. 310–315). Obwohl im Rahmen der Praxisbegleitung auf die einzelnen Studierenden flexibel eingegangen wird, so der Anspruch der befragten Praxisausbildenden, wird eher dichotomisierend von sogenannten kulturellen Unterschieden ausgegangen und damit eine essentialistische Sichtweise reproduziert.

Mit der Unterstellung gemeinsamer Erfahrung und geteilter Betroffenheit werden migrantisierte Studierende von Praxisausbildenden der Sozialen Arbeit als zuständig für „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ (F. Gerber, Z. 351) oder in der Pädagogik für Kinder aus einem „anderen Kulturkreis“ (B. Egli, Z. 849) angesehen. Heute (2008) verweist darauf, dass dadurch migrantisierte Studierende als Repräsentant*innen einer adressierten Gruppe wahrgenommen und konstruiert werden: Statt Studierende als fachlich kompetente angehende Professionelle zu betrachten, wird ihnen die Rolle als Zugangsagent*innen resp. Intermediäre zugeschrieben. Die Vertrautheit mit einem angeblich „anderen“ kulturellen Hintergrund, welcher als Befähigung verstanden wird, Menschen mit einem ebenso „anderen“ Hintergrund besser zu verstehen, kann als Otheringprozess auf der Basis einer „Sie-für-sich-und-wir-für-uns“-Vorstellung gelesen werden (Mantel/Leutwyler 2013).

Anstelle einer für den professionellen Handlungsmodus erforderlichen fachlich-wissenschaftlichen

Orientierung kommen eher erfahrungsbasierte resp. auf Alltagswissen basierende Deutungs- und Handlungsmuster zum Ausdruck. Die Ausklammerung differenztheoretischer Zugänge im Bereich der Praxisausbildung veranschaulicht Widersprüche und Paradoxien pädagogischen Handelns im tertiären Bildungskontext sowie die fehlende Beachtung von Ressourcen und Potenzialen migrantisierter Studierender (Karakaşoğlu 2016). Auch wenn die Frage nach einem fachlich verantwortbaren Umgang mit Differenz und Andersheit für die Soziale Arbeit große Relevanz aufweist, da gerade Differenzierungspraktiken die Etablierung Sozialer Arbeit als Disziplin und Profession sowie auch sozialarbeiterische Interventionen legitimieren (z. B. Kessler/Plösser 2010). Deshalb „(gilt es) in Profession wie Disziplin [...] Konzepte zu profilieren, in denen die Relevanz und Unhintergebarkeit von Differenzkategorien ebenso Berücksichtigung finden, wie die machtvollen Praktiken der Ausgrenzung, der Normalisierung und Stigmatisierung entlang von Differenzen zu vermeiden gesucht werden und über diese aufgeklärt wird“ (ebd.: 7f.).

Professionelle der Sozialen Arbeit sind somit vor die Aufgabe gestellt, ihre Differenzierungspraktiken auf zugrunde liegende Normalitätsvorstellungen und daraus resultierende Ausgrenzungsprozesse hin zu befragen. Hier zeigt sich das Dilemma, dass die Relevanzsetzung von Differenz stets auch mit der Gefahr verbunden ist, diese zu bestätigen und damit fortzusetzen.

Mit Blick darauf wird im Kontext der aktuellen Debatte um eine differenzsensible Hochschullehre dazu aufgefordert, Differenzordnungen als konstitutiven Bestandteil von Bildungsprozessen bewusst „in Un-Ordnung“ zu bringen (Hoffarth et al. 2013: 52). Dies mit der Zielsetzung, soziale Kategorisierungen und damit einhergehende Identifizierungspraktiken deutlich zu machen, auf deren Konstruktionscharakter hinzuweisen und gleichzeitig Möglichkeiten der Veränderung resp. Neuordnung aufzuzeigen. Entsprechende Überlegungen sind folglich an der Frage ausgerichtet, wie eine kritisch-reflexive Perspektive auf Differenzzuschreibungen in der Hochschullehre an Stellenwert gewinnen könnte.

5. Fazit

Eine postkoloniale und differenzkritisch inspirierte Analyseperspektive beleuchtet, dass historisch gewachsene (koloniale) Macht- und Herrschaftsverhältnisse in



hochschulischen Bildungsfeldern weitgehend unhinterfragt bleiben. In ihrer aktuellen Ausrichtung tragen bspw. sozialarbeiterische und pädagogische Bildungs- und Handlungsfelder eher zur Stabilisierung von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen denn zu deren Auflösung resp. Verringerung bei. So veranschaulichen die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie eine augenfällige nationale und monolinguale Orientierung an den Hochschulen für Soziale Arbeit und Pädagogik. Zugleich sind die Curricula durch ethnozentrische Perspektiven charakterisiert, welche die soziokulturelle und sprachliche Vielfalt der Studierenden nicht widerspiegeln und andere – nicht westliche – Formen der Wissensproduktion nur in geringem Ausmaß berücksichtigen. Der Blick in die Ausbildungspraxis verdeutlicht beispielhaft die fehlende kritische Betrachtung von (kolonialen) Macht- und Herrschaftsverhältnissen, in deren Folge, trotz Individualisierungsanspruch, pauschalisierende und essentialisierende Zuschreibungen artikuliert werden. Entlang binärer Logiken werden dabei Prozesse des Othering wirksam, anhand deren migrantisierten Studierenden Professionalität aberkannt wird resp. sie als Zugangsagent*innen in kulturalisierender Weise als ‚Anderer‘ verortet werden.

Damit der Reproduktion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen entgegengewirkt wird, ist es angebracht, das ideologische Fundament und folglich den universellen Charakter europäischer Entwicklungsimperative durch Bildungsprozesse zu dekonstruieren und Europa als Norm zu dezentrieren (Danielzik 2013). Dies erfordert, „unter den eigenen Füßen zu graben“, um einen konsequenten Prozess des ‚Verlernens‘ eigener eurozentrischer Narrative und somit „des eigenen dominanten Wissens“ anzugehen (ebd.: 26).

Das Konzept des ‚Verlernens‘ – eingefordert von Gayatri Chakravorty Spivak „in Anbetracht der Wirkmächtigkeit kolonialer und imperialer epistemischer Gewalt“ (Castro Varela/Heinemann 2016: 1) –, stellt eine kritische Praxis dar, die auf Demokratisierung und Dekolonisierung abzielt. Castro Varela definiert das Konzept des ‚Verlernens‘ folgenderweise: „Für mich ist ‚Verlernen‘ ein Prozess, der die sozio-politisch hergestellten Ignoranzen ins Blickfeld nimmt. Was wissen wir nicht? Was wollen wir nicht wissen? Was sollen wir nicht wissen? Und warum? ‚Lernen‘ und ‚Verlernen‘ durchdringen sich gegenseitig, produzieren Widersprüche und Paradoxien. Für die Analyse von ‚Bildungsprozessen‘ wie auch der ‚Prozesse autonomer Wissensproduktionen‘ erscheint es mir deswegen unabdingbar, sich die Zusammenhänge von ‚Lernen‘

und ‚Verlernen‘ genauer anzuschauen und z. B. danach zu fragen, warum nur ein bestimmtes ‚Wissen‘ abgefragt wird und wer welche Bildungsmotivationen zu welcher Zeit entwickelt.“ (Castro Varela 2008: 10) So können Fragen rund um Identitätskonstruktionen resp. Differenzierungspraktiken in Bezug auf nationale und geschlechtliche Zugehörigkeit oder soziale Herkunftsverhältnisse sowie die strukturellen und institutionellen Kontexte, in denen diese geformt werden, in den Vordergrund gerückt werden.

Um eine differenzreflexive Hochschullehre und Praxisausbildung voranzutreiben, die in der Lage sind, Dekolonialität an der Hochschule institutionell mitzudenken, bedarf es folglich eines „neuen Blicks auf (Un-)Sichtbarkeiten, Repräsentationen sowie Marginalisierung von (post-)kolonialen und rassifizierten Subjekten“ (Castro Varela/Mohamed 2018: 3). Dafür ist es unerlässlich, einerseits die (eigenen) hegemonialen Strukturen und Normalitätskonstruktionen der Hochschulen durch deren institutionelle Akteur*innen zu hinterfragen und andererseits kritisch-reflexive Ansätze zu entwickeln, die eine fachlich-professionelle Herangehensweise mit Differenzverhältnissen im Kontext von Gerechtigkeitsdiskursen und „Diversity Policies“ ermöglichen.

Hochschulen – gerade auch in den Fachbereichen Soziale Arbeit und Pädagogik – sollten die Kompetenz zur analytischen Distanzierung von alltagsweltlichen Vorverständnissen schulen, um dadurch einen fachlich-professionellen Habitus, sprich reflexiv-analytisches Denk- und Handlungsvermögen zu ermöglichen. Zur Unterstützung einer differenzsensiblen Perspektive in der Hochschulbildung sind auch gemeinsame Reflexionsräume für Lehrende erforderlich, in denen die eigenen Praktiken – und damit zusammenhängende Diskriminierungen und Privilegierungen – in deren Konsequenz für die Lehre überdacht werden können. Wenn ein entsprechendes Bewusstsein fehlt, droht die Gefahr, in dualistischen und essentialisierenden Auffassungen zu verharren und trotz einer proklamierten Diversitätsorientierung Diskriminierungen eher zu reproduzieren als abzubauen. Zugleich ist dies als Limitation der hier vorgestellten Studie zu betrachten. Denn zögerliche Gleichstellungsbestrebungen auf institutioneller Ebene an den Hochschulen gehen mit institutionellen und individuellen Praktiken einher, die Prozesse des Othering beinhalten und damit Ungleichheiten fortsetzen. Insofern lässt sich feststellen, dass trotz Diversitätsförderung qua Diversity Policies diesbezügliche strukturelle Veränderungen bisher noch

weitgehend ausstehen. Forschungsdesiderate zeigen sich deshalb insbesondere im Hinblick auf die Frage, wie die geschilderten Differenzierungsprozesse durchbrochen werden können und eine unbestrittene und selbstverständliche Teilhabe aller Studierenden ermöglicht wird.

Literatur

- Boatcă, M. (2016): Postkolonialismus und Dekolonialität. In: Fischer, K./Hauck, G./Boatcă, M. (Hg.): *Handbuch Entwicklungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 113–124.
- Böhmer, A. (2013): Die Funktion der Anderen – Migrations-theoretische Überlegungen zur Diskursfigur der dritten Person. *Migration und Soziale Arbeit*, 35 (3), 210–216.
- Bolzmann, C. (2013): Chapitre 13. Vies transnationales, professions locales : modes de coopération au développement des travailleurs sociaux migrants. In: Hirlet, Ph. (Hg.): *Travail social sans frontières : innovation et adaptation*. Rennes: Presses de l'EHESP, 231–242.
- Bundesamt für Statistik BFS (2020): Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen. Hauptbericht der Erhebung 2020 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden. Online: <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/18584280> [23.08.2022].
- Castro Varela, M. (2008): Das Begehren neu ordnen: Autonome Wissensproduktion in postkolonialer Perspektive, Interview von Yun, Vina. In: *Frauensolidarität*, 1, 10–11.
- Castro Varela, M. (2010): Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessel, F./Plösser, M. (Hg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: Springer VS, 249–262.
- Castro Varela, M. (2015): Koloniale Wissensproduktionen. Edward Saids „interpretative Wachsamkeit“ als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung. In: Reuter, J./Mecheril, P. (Hg.): *Schlüsselwerke der Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 307–321.
- Castro Varela, M./Dhawan, N. (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Castro Varela, M./Heinemann, A. M. B. (2016): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: Büro trafo.K (Hg.): *Zwischenräume*, 10, 1–5.
- Castro Varela, M./Mohamed, S. (2018): Intersektionalität und Postkoloniale Soziale Arbeit. In: Biele Mefebue, A./Bühmann, A./Grenz, S. (Hg.): *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. Online: DOI: 10.1007/978-3-658-26613-4_39-1 [19.07.2021].
- Danielzik, Ch.-M. (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik ZEP*, 36 (1), 26–33. Online: DOI: 10.25656/01:10615 [08.07.2021].
- Feagin, J. R./Feagin, C. B. (1986): *Discrimination American style: Institutional racism and sexism*. 2nd Edition. Malabar, Fla: R.E. Krieger Pub. Co.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2005): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gomolla, M. (2016): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, A./El-Mafaalani, A./Yüksel, E. (Hg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, 133–155.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (1999): Fallstricke des Feminismus. Das Denken ‚kritischer Differenzen‘ ohne geopolitische Kontextualisierung. In: Wiener Gesellschaft für interkulturelle Philosophie (Hg.): *Polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren*, (4), 1–15.
- Heinemann, A./Dirim, İ. (2016): Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich. Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In: Arslan, E./Bozay, K. (Hg.): *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 199–214.
- Heite, C. (2008): Ungleichheit, Differenz und ‚Diversity‘ – Zur Konstruktion des professionellen Anderen. In: Böllert, K./Kasunsky, S. (Hg.): *Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 78–87.
- Hirschauer, St. (2017): Humandifferenzierung. Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit. In: Hirschauer, S. (Hg.): *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 29–54. Online: <https://doi.org/10.5771/9783845292540> [27.11.2022].
- Hoffarth, B./Klingler, B./Plösser, M. (2013): Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In: Mecheril, P./Klingler, B./Hoffarth, B./Machold, C./Menz, M./Plösser, M./Rose, N./Fetger, S./Arens, S. (Hg.): *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. Wiesbaden: Springer VS, 51–70.
- Ivanova-Chessex, O./Fankhauser, M./Wenger, M. (2017): Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität. In: Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Hg.): *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (1), 182–194.
- Kapoor, I. (2008): *The Postcolonial Politics of Development*. London, New York: Routledge.
- Karakaşoğlu, Y. (2016): Hochschule. In: Mecheril, P. (Hg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 386–402.
- Kessel, F./Plösser, M. (Hg., 2010): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Knapp, G.-A. (2012): Macht und Geschlecht. Neuere Entwicklungen in der feministischen Macht- und Herrschaftsdiskussion. In: Dies.: *Im Widerstreit. Feministische Theorie in Bewegung*. Wiesbaden: Springer VS, 225–259. Online: DOI: 10.1007/978-3-531-94139-4_8 [27.11.2022].

- Le Breton M./Burren, S. (2021): Zugehörigkeit(en) erkämpfen. Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen migran- tischer Studierender im Kontext von Internationalisie- rung an Fachhochschulen. In: Dankwa, S. O./Filep, S.- M./Klingovsky, U./Pfruender, G. (Hg.): *Bildung.Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. Bielefeld: transcript Verlag, 173–186. Online: <https://doi.org/10.14361/9783839458266> [27.11.2022].
- Mantel, C./Leutwyler, B. (2013): Lehrpersonen mit Migrati- onshintergrund: Eine kritische Synthese der Literatur. In: Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehre- rinnen- und Lehrerbildung (Hg.): *Beiträge zur Lehrerbil- dung*, 31 (2), 234–247.
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno- kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Wax- mann.
- Mecheril, P./Klingler, B. (2010): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Diffe- renz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In: Darowska, L./Lüttenberg, T./Machold, C. (Hg.): *Hoch- schule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: transcript, 83–116.
- Nausikaa, Sch. (2018a): Diversität in einer postkolonialen Perspektive. In: Pfaller-Rott, M./Gómez-Hernández, E./ Soundari, H. (Hg.): *Soziale Vielfalt. Internationale Sozia- le Arbeit aus interkultureller und dekolonialer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nausikaa, Sch. (2018b): Migration und Soziale Arbeit. In: Blank, B./Gögercin, S./Sauer, K./Schramkowski, B. (Hg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS, 425–434.
- Ogette, T. (2022): *Und jetzt du. Rassismuskritisch leben*. München: Penguin Verlag.
- Panagiotopoulou, A./Rosen, L./Wagner, M. (2016): Die Frage ist halt jetzt, darf Pippi Langstrumpfs Vater noch der Ne- gekönig sein. Zur (Re-)Produktion von Rassismus im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen. In: Emre, A./Kemal, B. (Hg.): *Symbolische Ordnung und Bildungs- ungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 239–256.
- Riegel, Ch. (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in Widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Said, E. W. (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Said, E. W. (1999): Die Konstruktion des „Anderen“. In: Burg- mer, Ch. (Hg.): *Rassismus in der Diskussion*. Berlin: Ele- fanten Press, 27–44.
- Schrooten, M. (2020): Transnational social work: Challeng- ing and crossing borders and boundaries. *Journal of So- cial Work*, 21 (5), 1–19. Online: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468017320949389> [26.07.2021].
- Spivak, G. Ch. (1985): The Rani of Sirmur. An Essay in Read- ing the Archives. In: Barker, F./Hulme, P./Iverson, M./ Loxley, D. (Hg.): *Europe and its Others*. Vol. 1. Colches- ter: University of Essex, 128–151.
- Spivak, G. Ch. (1988): Can the subaltern speak? In: Williams, P./Chrisman, L. (Hg.): *Colonial Discourse and Post- Colonial Theory*. New York: Columbia University Press, 66–111.
- Staub-Bernasconi, S. (2007): *Soziale Arbeit als Handlungswis- senschaft. Systemtheoretische Grundlagen und profession- nelle Praxis – Ein Lehrbuch*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Thoma, N./Knappik, M. (Hg.) (2015): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript.
- Wimmer, A./Glick Schiller, N. (2003): Methodological Nati- onalism, the Social Science, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology. *International Mig- ration Review*, 37 (3), 576–610. Online: <https://www.jstor.org/stable/30037750> [18.06.2021].