

Diskriminierungskritik als umkämpftes Bildungsprojekt – Zur Bedeutung von Diskurs, Schule und Lebenswelt

Nicolle Pfaff – Universität Duisburg-Essen

Abstract

Gerechtigkeitsprogramme und Diskriminierungskritik haben sich im 21. Jahrhundert international weiter institutionalisiert und etabliert. Zugleich bleiben sie umkämpft. Der Beitrag diskutiert Dynamiken ihrer (De-)Institutionalisierung zunächst auf der Ebene gesellschaftlicher Strukturen und Bildungsprogramme, im Weiteren auf der Basis empirischer Befunde zu gerechtigkeits- und diskriminierungsbezogenen Orientierungen junger Menschen in Deutschland. Es wird argumentiert, dass die Kritik von diskriminierenden Verhältnissen eine zentrale Frage der Gegenwart und für die Bildungsarbeit darstellt.

1. Einleitung

Nach Jahrzehnten der zunehmenden Institutionalisierung von Teilhaberechten in vielen Ländern weltweit werden diskriminierungskritische Perspektiven aktuell vielerorts politisch infrage gestellt. Auch die Bedeutung der Schule als demokratiebildende Institution wird mit Neutralitätserwartungen angegriffen. Das Verbot von DEI-Initiativen und Ansätzen der Critical Race Theory in den USA, Auseinandersetzungen um Projekte zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in verschiedenen Ländern oder Meldeportale gegen kritische Lehrkräfte in Deutschland belegen eine Entwicklung, die Schule zu einem Projekt der vermeintlich wertneutralen Wissensvermittlung machen soll. Welche Entwicklungen dokumentieren sich hier? Auf welche Positionierungen junger Menschen in der Schule treffen gesellschaftliche Kämpfe um Diskriminierungskritik? Nach einer zeithistorischen Einordnung zur

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026).
Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 –
Kontexte und Kontraste / Equità e sostenibilità.
bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>

35

Entwicklung und aktuellen Bedeutung von Gerechtigkeitsprogrammen im Kontext der Schule stellt der Beitrag Befunde aus zwei Studien zu diskriminierungskritischem Wissen unter Jugendlichen in Deutschland vor. Dabei wird deutlich, dass Diskriminierungskritik von jungen Menschen entweder als Projekt der Persönlichkeitsbildung, als notwendige Qualifizierung oder als identitätsgefährdend verstanden wird.

2. Zur (De-)Institutionalisierung diversitätsbezogener und diskriminierungskritischer Perspektiven in Bildungsinstitutionen

Gerechtigkeitsvorstellungen prägen Bildungssysteme bereits seit langer Zeit. Konzepte von Gerechtigkeit, Programme zu ihrer Durchsetzung sowie soziale Gruppen, auf die sie bezogen werden, unterliegen dabei jedoch einem ständigen historischen Wandel (Jaiswal, 2024). Einführend soll hier durch einige kursorische Hinweise auf widersprüchliche globale Entwicklungen im Bereich Bildung und Erziehung die komplexe Dynamik aufgezeigt werden, mit der Gerechtigkeitsprogramme wirksam werden, aber auch infrage gestellt werden. Unter Gerechtigkeitsprogrammen werden dabei Normen zur Herstellung von Teilhabegerechtigkeit verstanden (Mercat-Bruns et al., 2018, S. 6), die einerseits über Antidiskriminierungsgesetze und andererseits über Ansätze zu einer stärkeren Repräsentation von Diversität in Institutionen und Organisationen verfolgt werden (Mercat-Bruns et al., 2018; Fujimoto, Härtel & Azmat 2013).

Erst im Verlauf des 20. Jahrhunderts haben sich Forderungen nach gleichberechtigter Teilhabe im Schulsystem entwickelt, bis sie seit 2015 mit den Sustainable Development Goals (SDG) einen globalen Anspruch formulieren. Gerechtigkeitsansprüche wirken weltweit (Permanyer & Boertien, 2021) und sind unter anderem auf die Durchsetzung des Rechts auf Beschulung für immer weitere soziale Gruppen gerichtet (Ramirez & Choi, 2024). Mit Blick auf das britische Bildungssystem zeigt etwa Evetts (1970), dass Gerechtigkeitsprogramme erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts relevant wurden und naturalistische Konzepte von Leistung, Begabung und Zugehörigkeit zu Eliten infrage stellten. Für die Situation geflüchteter Kinder und Jugendlicher lässt sich beobachten, wie supranationale Akteure die Rolle des Staates

in der Versorgung mit schulischer Bildung weltweit übernehmen (Waters & LeBlanc, 2005). Auch wenn in globaler Perspektive für bestimmte Gruppen, etwa Geflüchtete, Mädchen (Psaki et al., 2022) oder Kinder und Jugendliche mit Behinderungen (Bani Odeh & Lach, 2024) weiterhin deutliche Einschränkungen im Recht auf schulische Bildung bestehen, wächst der Anteil der Kinder und Jugendlichen weiter, die Zugang zu Schulbildung haben (Lenhardt et.al., 2017). Gerechtigkeitsprogramme, wie hier am Recht auf Bildung für Kinder und Jugendliche gezeigt, wirken also transnational.

In den letzten Jahrzehnten haben sich außerdem in vielen Ländern weltweit soziale Programme entwickelt, die den Abbau von Diskriminierungen für bestimmte soziale Gruppen und die Förderung von Diversität und Repräsentation in Bildungskontexten unterstützen (Ainscow, 2016; Choudhury et.al., 2025). Diese Programme werden getragen durch Soziale Bewegungen, kritische Studien zu Gerechtigkeitsproblemen im Bildungssystem und zivilgesellschaftliche Organisationen, die sich für die Teilhabe und Sichtbarkeit marginalisierter Gruppen einsetzen (Morrow & Torres, 2022). Sie sind in internationalen und nationalen Abkommen und rechtlichen Regulierungen verankert (Solanke, 2012). Internationale Abkommen stoßen dabei auf teils sehr unterschiedliche nationale und regionale Bedingungen. So führte die UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahr 2009 in Italien, wo keine schulstrukturelle Segregation von Lernenden mit Förderbedarf besteht, nicht zu gravierenden Neuregulationen. In Deutschland mit einem hoch segregierenden Schulsystem traf die Reform dagegen auf länderspezifische bildungspolitische Bedingungen und Diskurse, die in sehr unterschiedliche Umsetzungsstrategien mündeten (Klemm, 2022). So werden etwa im Bundesland Schleswig-Holstein 67 % der Schüler*innen mit Förderbedarf inklusiv unterrichtet, in Bayern hingegen nur 32 % der Lernenden mit Behinderung (S. 16). Auch wenn die Implementation und Umsetzung von Antidiskriminierungs- und Gerechtigkeitsprogrammen kontextabhängig ist und die Institution Schule gegenüber Transformationsinitiativen sehr beharrend bleibt, haben sich Bildungssysteme weltweit in den letzten Jahrzehnten im Allgemeinen stärker in Richtung integrativer und inklusiver Strukturen entwickelt (Azorín & Ainscow, 2020).

Diese Entwicklung ist jedoch nicht ungebrochen. So mehren sich im letzten Jahrzehnt Bemühungen um eine Eindämmung, Verlangsamung oder

Rückabwicklung von Gerechtigkeitsprogrammen. Rechtslibertäre, autoritäre und neokonservative Gruppen und Regierungen stellen in vielen Ländern Initiativen zur Durchsetzung von Bildungsrechten und zur Stärkung der Repräsentation marginalisierter Gruppen grundlegend infrage. Mit Verleumdungskampagnen gegenüber einzelnen Initiativen und sozialen Gruppen und Debatten über Neutralität von Schule und Lehrkräften schüren sie Verunsicherung bei schulischen Akteur*innen und in bildungspolitischen Zusammenhängen. Dazu gehören etwa Auseinandersetzungen um sexuelle Bildung in verschiedenen Staaten (Venegas, 2022), die jüngsten Verbote von Diversity Equity and Inclusion-Programmen in den USA (Ng et.al., 2025) oder Versuche zur Delegitimierung politischer Bildung in Schule und Hochschule über Neutralitätsdiskurse in Deutschland (Heil, 2021).

Die vielfältigen Angriffe auf Gerechtigkeitsinitiativen in der Institution Schule sind strukturell eingebettet in den Zusammenhang transnationaler neoliberaler Steuerungsregime von Schule, in der Wettbewerbsstrukturen entsolidarisieren, Schule als Bildungsort depolitisiert wird und Bildungsanstrengungen als fachbezogene Kompetenzvermittlung eingeführt werden (Bonal, 2003; Lösch, 2008).

3. Diskriminierungskritik als Bildungsprogramm – gerechtigkeitsbezogene Erfahrungen und Positionierungen junger Menschen

Zu dieser neoliberalen Strukturierung von Bildung gehört auch, dass Gerechtigkeitserwartungen individualisiert werden. Dies betrifft die Verantwortung für ungleiche Bildungsteilhabe, die auf Individuen und Familien übertragen und von der Institution gelöst wird (Kollender, 2020, S. 57). Zugleich wird daraus auch ein Bildungsauftrag an pädagogische Professionelle, aber auch an Kinder und Jugendliche, eigene potenziell diskriminierende Wissensbestände etwa im Bereich des Antisemitismus, Rassismus oder Sexismus kritisch zu befragen. Sozialpsychologische Studien zu Vorurteilen und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zeigen diese Erwartung ebenso (z.B. Attia, 2013 zu antimuslimischem Rassismus; Hübscher et al., 2023 zu Antisemitismus) wie etwa Bildungsprogramme, die den Abbau von Diskriminierungsrisiken weniger als institutionelle, denn als individuelle Entwicklungsaufgabe the-

matisieren (Heinemann & Mecheril, 2016). Für junge Menschen wird damit die Kritik diskriminierungsrelevanter Wissensbestände zu einer Arena der politischen Sozialisation und zu einer persönlichen Entwicklungsaufgabe (Pfaff et al., 2023), in denen sie im Kontext der öffentlichen Debatten über Rassismus und Sexismus der letzten Jahre zur persönlichen Positionierung herausgefordert werden. Darüber, welche Orientierungen junge Menschen zu Gerechtigkeit und Diskriminierung(skritik) entwickeln, geben die Ergebnisse zweier empirisch-rekonstruktiver Untersuchungen aus Deutschland Auskunft, die auf drei spezifische Ausprägungen gerechtigkeits- und diskriminierungsbezogener Orientierungen verweisen.

In zwei Forschungsprojekten an der Universität Duisburg-Essen haben wir Positionierungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Kontext von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus in den letzten Jahren in rekonstruktiven diskurs- und biographieanalytischen Projekten untersucht (vgl. Kaddor et al., 2021; Hübscher et al., 2023; Pfaff et al., 2023). Dabei zeigten sich in beiden Studien übereinstimmende habituelle Orientierungen, die sich unabhängig von der konkreten Diskriminierungsform dokumentierten und zugleich Referenzen zu weiteren Differenzlinien, wie etwa geschlechtliche Vielfalt und Sexismus aufwiesen.

In über 50 narrativ-biographischen Interviews mit jungen Menschen zwischen 15 und 26 Jahren in unterschiedlichen regionalen und bildungsbezogenen Milieus Deutschlands zeigte sich, dass Jugendliche die kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Rassismus als Bildungsaufgabe reflektieren. Die überwiegende Mehrheit der jungen Menschen positioniert sich affirmativ zustimmend zur gesellschaftlichen Norm, nicht antisemitisch und rassistisch zu sein (Pfaff et al., 2023, S. 83). Dies dokumentiert sich etwa in Bildungsanstrengungen, die Jugendliche eigenständig unternehmen, oder in Reflexionen, die sich direkt auf ihr Sprechen beziehen (Hübscher et al., 2023, S. 152). Insbesondere in Bezug auf Antisemitismus wirkt dabei ein Imperativ des „Nie wieder!“ (Poth, 2020), der sich etwa im Sprechen der 19-jährigen Abiturientin Martha darin zeigt, dass sie beschreibt, wie wichtig es ist, „ähm ja [...] daraus vielleicht was mitzunehmen was zu lernen und ähm sich zu sagen sowas darf nie wieder passieren“ (Martha, 1105-1106). Die allermeisten befragten Jugendlichen stimmen Normen der Diskriminierungs-

kritik programmatisch zu und positionieren sich damit diskriminierungskritischer als Erwachsene (Zick et al., 2011, S. 90; Foroutan et al., 2015, S. 74f.).

In beiden Studien zeigt sich aber auch, dass Jugendliche diskriminierungsrelevante Wissensbestände (Weiß, 2012) im Sprechen reproduzieren. Dies geschieht etwa durch ver-ändernde, d.h. homogenisierende und hierarchisierende Bezugnahmen auf soziale Gruppen (Othering), durch die Verwendung von abwertenden oder Gewalt relativierenden Begriffen sowie durch stereotypisierende Beschreibungen (Kaddor et al., 2021; Hübscher et al., 2023). Das bedeutet, dass Gerechtigkeitsdiskurse und Diskriminierungskritik zwar programmatisch bejaht werden, aber nicht für alle Jugendlichen handlungspraktisch als Kritik diskriminierungsrelevanter Wissensbestände relevant werden (Pfaff et al., 2023).

Konkret lassen sich im Spannungsfeld der Reproduktion diskriminierungsrelevanten Wissens und der Habitualisierung von Diskriminierungskritik drei Orientierungen beschreiben (ausführlich hierzu Pfaff et al., 2023). In einer Orientierung verstehen Jugendliche und junge Erwachsene die affirmativ verbürgten Gerechtigkeitsprogramme der *Diskriminierungskritik als einer Entwicklungsaufgabe der Arbeit am Selbst*. Das sind Jugendliche, die sich politisch engagieren, die Institutionen mitgestalten, in denen sie sich befinden, und die diese Institutionen aktiv für ihre Bildungsarbeit nutzen können. Diese Jugendlichen beobachten sich selbst beim Sprechen, sie korrigieren sich selbst und stellen Rückfragen an ihr Handeln. Wenn sie über sich selbst und die Welt sprechen, meint man, ihnen beim Lernen zusehen zu können. So sagt etwa die 16-jährige Schülerin Anke im Interview „also ich bin ja privilegiert und so kann ja meine Stimme nutzen um irgendwie was zu bewirken“ (Anke, 1447) und der 19-jährige Khalel fragt am Ende seines Interviews die Interviewerin: „Und zwar denkst du dass wenn man gegen Staat Israel ist ist man direkt Antisemit?“ (Khalel, 1323).

Neben dieser kleinen Gruppe von Jugendlichen dokumentiert sich eine deutlich größere Gruppe junger Menschen, die sich instrumentell zu Gerechtigkeitsnormen verhält. Diskriminierungskritik erscheint dabei als eine Qualifizierung. Auch diese Jugendlichen positionieren sich deutlich gegen Antisemitismus, Rassismus oder Sexismus, reproduzieren aber gleichzeitig diskriminierungsrelevante Wissensbestände, ohne es zu bemerken. Ihr Sprechen ist eingebunden in Risikonarrative über sozialen Abstieg, über den Ver-

fall nationaler und kultureller Identität sowie über ökologische Krisen. Bildungsinstitutionen erfahren sie vor allem über die Anforderung, Zertifikate zu erwerben, die ihnen die Teilhabe am Arbeitsmarkt ermöglichen. Gerechtigkeitsnormen zu bedienen, etwa nicht rassistisch zu sprechen, ist für sie ein kulturelles Kapital, das ihnen abverlangt wird, um soziale Teilhabe und ökonomische Sicherheit zu erreichen. Dies zeigt sich etwa in einer Reflexion der 19-jährigen Martha, die zum Interviewzeitpunkt gerade ein Freiwilligenjahr absolvierte. Über das Verhältnis zu jüdischen Menschen sagt sie, dass: „man hat ja immer das Gefühl irgendwie dadurch dass da Deutschland auch grade so ne schwierige Geschichte zum Judentum hat dass man da irgendwie besonders (.) tolerant sein sein muss auf jeden Fall und ähm (.) dass da alles ähm (.) genau irgendwie wertvoll zu behandeln hab ich das Gefühl“ (Martha, 1099-1104). Martha erkennt hier Normen der Antisemitismuskritik an, ordnet diese aber zugleich als Obligation und gesellschaftliche Zumutung ein, der sie zu entsprechen hat.

Im Unterschied zu dieser instrumentellen Positionierung zu Diskriminierungskritik zeigt sich in einer dritten Orientierung eine deutliche Zurückweisung dieser Normen. Bei diesen Jugendlichen scheinen gesellschaftliche Delegitimierungen von Gerechtigkeitsprogrammen wirksam zu sein, die Kritik von Antisemitismus und Rassismus erweist sich für sie als *Identitätsgefährdung*. Der 24-jährige Einzelhandelskaufmann Max etwa positioniert sich kritisch zur deutschen Erinnerungskultur, wenn er sagt „aber ich sach ja das ist jetzt wirklich so lange her (4) dass man sich nicht mehr dafür verantwortlich machen sollte“ (Max, 907f.) und legitimiert antisemitische Beschimpfungen als Teil der Jugendsprache „es ist halt gefallen im jugendlichen Leichtsinn“ (Max, 932). Für diese Jugendlichen wird die Aufforderung, sich kritisch mit diskriminierungsrelevanten Wissensbeständen auseinanderzusetzen, zu einem Angriff auf ihre Persönlichkeit und moralische Integrität. Diese Haltung findet Bestätigung in diversitätskritischen politischen Diskursen und erschwert eine kritisch-reflexive Bildungsarbeit.

4. Ausblick: Diskriminierungskritik als Bildungsfrage

Diskriminierungskritik als gesellschaftliches Gerechtigkeitsprogramm erweist sich als umkämpfte Struktur. Die im Übergang vom 20. in das 21. Jahrhundert im Zusammenspiel von Bürgerrechtsbewegungen, Wissenschaft und supranationalen Akteuren entstandenen Rechte, Initiativen und Bildungsprojekte werden aktuell durch rechtsautoritäre, nationalistische politische Kräfte infrage gestellt. Diese gesellschaftspolitischen Kämpfe spiegeln sich in der aktuellen Jugendgeneration. Die Spezifik von Generationsgestalten kann als kollektive Reaktion junger Menschen auf gesellschaftliche Problemlagen verstanden werden (Mannheim, 2023). In den hier präsentierten empirischen Befunden deutet sich an, dass die Positionierung zu sozialen Fragen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen eine zentrale politische Arena unserer Zeit darstellt. Die Abfolge von Generationen bildet zugleich die zentrale Grundlage für gesellschaftlichen Wandel. Dies ernst nehmend könnte sich die Entwicklung von Gegenwartsgesellschaften daran entscheiden, ob es gelingt, Bildungsinstitutionen zu Orten der produktiven Auseinandersetzung über Fragen der Gerechtigkeit und der Kritik von diskriminierenden Verhältnissen zu machen.

Literaturverzeichnis

- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Education Studies*, 51, 143–155.
- Attia, I. (2013). Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren. *Journal für Psychologie*, 21(1), 1–31.
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58–76.
- Bani Odeh, K., & Lach, L. M. (2024). Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: A descriptive review. *Frontiers in Public Health*, 11.
- Bonal, X. (2003). The neoliberal educational agenda and the legitimization crisis: Old and new state strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), 159–175.

- Choudhury, B.; Sharma, S.; Pandey, P. & Sarkar, S. (Eds.) (2025). *Voices for Change: Role of Education in Addressing Social Issues*. Infinity Publications.
- Evetts, J. (1970). Equality of educational opportunity: the recent history of a concept. *The British Journal of Sociology*, 21(4), 425-430.
- Foroutan, N., Canan, C., Schwarze, B., Beigang, S., & Kalkum, D. (2015). *Deutschland postmigrantisch II: Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität*. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung.
- Fujimoto, Y., Härtel, C. E., & Azmat, F. (2013). Towards a diversity justice management model: Integrating organizational justice and diversity management. *Social Responsibility Journal*, 9(1), 148-166.
- Heil, M. (2021). Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts: Implikationen für die Lehrer:innenbildung. *he|E-DUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 7, 97-119.
- Heinemann, A. M., & Mecheril, P. (2016). Institutioneller Rassismus als Analyseperspektive: Zwei Argumente. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Ideologien der Ungleichwertigkeit: Schriften zur Demokratie, Band 42* (S. 45-55). Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen.
- Hübscher, M., Pfaff, N., Bilgi, F., & Fischer, H. (2023). „Es ist wichtig, dass man daraus lernt“: Der Holocaust, Antisemitismus und Judentum im Sprechen junger Menschen über ihre Bildungserfahrungen. *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 8(1-2), 148-160.
- Jaiswal, A. (2024). Historical evolution of diversity, equity, and inclusion. *Diversity, Equity & Inclusion*, 226.
- Kaddor, L., Karabulut, A., & Pfaff, N. (2021). „Ob das wirklich der Sinn vom Islam ist weiß ich nicht“: Perspektiven nicht-muslimischer junger Menschen auf den Islam im Kontext antimuslimischen Rassismus in der BRD. Diskurs. *Zeitschrift für Kindheits- und Jugendforschung*, 16(2), 244-259.
- Klemm, K. (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Bertelsmann Stiftung.
- Kollender, E. (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. transcript Verlag.

- Lenhardt, A., Page, E., Sarwar, M. B., & Shepherd, A. W. (2017). *Anti-discrimination measures in education: A comparative policy analysis* (WIDER Working Paper No. 2017/78).
- Lösch, B. (2008). Politische Bildung in Zeiten neoliberaler Politik: Anpassung oder Denken in Alternativen? In C. Butterwegge, B. Lösch, & R. Ptak (Hrsg.), *Neoliberalismus* (S. 335–354). VS Verlag.
- Mannheim, K. (2023). Das Problem der Generationen. In A. Barboza & K. Lichtblau (Hrsg.), *Schriften zur Wirtschafts- und Kulturosoziologie: Klassiker der Sozialwissenschaften* (S. 121–169). Springer VS.
- Mercat-Bruns, M., Oppenheimer, D. B., & Sartorius, C. (Eds.). (2018). *Comparative perspectives on the enforcement and effectiveness of antidiscrimination law: Challenges and innovative tools*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90068-1>
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (2022). The state, social movements, and education. In C. A. Torres, R. F. Arnove, & L. I. Misiasek (Eds.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (pp. 92–114). Bloomsbury Publishing.
- Ng, E., Fitzsimmons, T., Kulkarni, M., Ozturk, M. B., April, K., Banerjee, R., & Muhr, S. L. (2025). The anti-DEI agenda: Navigating the impact of Trump's second term on diversity, equity and inclusion. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 44(2), 137–150.
- Permanyer, I., & Boertien, D. (2021). Global trends in education inequality: 1950–2010. *Journal of Human Development and Capabilities*, 22(4), 615–646.
- Pfaff, N., Hertel, T., Hübscher, M., Kaddor, L., Bilgi, F., & Fischer, H. (2023). Diskriminierungskritik als Arena der Politisierung junger Menschen: Positionierungen zwischen Gewaltverhältnissen, diskriminierungskritischem Diskurs und biographischer Arbeit. In S. Dahmen, Z. Demir, B. Ertugrul, D. Kloss, & B. Ritter (Hrsg.), *Politisierung von Jugend* (S. 76–99). Beltz Juventa.
- Poth, P. (2020). Sichtbarkeit: Überlegungen zu einer kritischen Menschenrechtsbildung nach Adorno. *Pädagogische Rundschau*, 74(3), 233–250.
- Psaki, S., Haberland, N., Mensch, B., Woyczynski, L., & Chuang, E. (2022). Policies and interventions to remove gender-related barriers to girls' school participation and learning in low- and middle-income countries: A systematic review of the evidence. *Campbell Systematic Reviews*, 18(1), e1207.

- Ramirez, F. O., & Choi, M. (2024). Educational expansion and human rights. In M. Berends, S. Lamb, & B. Schneider (Eds.), *SAGE handbook on the sociology of education* (pp. 612–628). Sage.
- Solanke, I. (2012). *Making anti-racial discrimination law: A comparative history of social action and anti-racial discrimination law*. Routledge.
- Venegas, M. (2022). Relationships and sex education in the age of anti-gender movements: What challenges for democracy? *Sex Education*, 22(4), 481–495.
- Waters, T., & LeBlanc, K. (2005). Refugees and education: Mass public schooling without a nation-state. *Comparative Education Review*, 49(2), 129–147.
- Weiß, A. (2012). *Rassismus wider Willen: Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. Springer.
- Zick, A., Küpper, B., & Hövermann, A. (2011). *Intolerance, prejudice and discrimination: A European report*. Friedrich-Ebert-Stiftung.