

«Hier geboren, aber im Urlaub daheim» – vom geteilten Differenzwissen zur natio-ethno-kulturellen Zuschreibung im Unterricht

Abstract

The theme of 'migration' has become a popular teaching topic in order to address social issues such as belonging, discrimination, equal opportunities and participation in school life. Empirical findings show, however, that didactics of history and politics are challenged in development and conceptual work so that current teaching practice can move away from the simple reproduction of hegemonic orders of belonging. Historical approaches offer an opportunity to critically discuss shifts in discourse and the constructedness of social categories.

Keywords

Migration, Doing Difference, Orders of Belonging, Subject-Oriented Approach, History Teaching, Civic Education, Empirical Educational Research.

Sowohl aktuelle politische Entwicklungen als auch die wachsende gesellschaftliche Ungleichheit wecken zunehmend Ängste um den Zerfall demokratischer Strukturen. Die Stimmen werden lauter, die in der Volksschule eine Chance sehen, durch grundrechtsbasierten Unterricht «*das Verständnis für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und die Erhaltung der natürlichen Umwelt*»¹ zu wecken und zu fördern. Diese bildungspolitischen Grundlagen und Forderungen stehen im Widerspruch zu Forschungsergebnissen seit den 1960er-Jahren.² Dass die Schule durch die Herstellung von Chancengleichheit der gesellschaftlichen Segregation entgegenwirken könnte, ist bisher eine Illusion geblieben.

Wir wissen beispielsweise, dass Schüler*innen mit attestiertem «Migrationshintergrund» an öffentlichen Schulen benachteiligt sind. Wie statistisch festgestellt werden kann, erzielen sie tiefere Schulabschlüsse.³ In verschiedenen Studien wurden bisher zahlreiche Begründungen hierfür gefunden: So spielt die familiäre Herkunft der Schüler*innen eine bedeutende Rolle bei Einstufungsempfehlungen der Lehrpersonen,⁴

SPERISEN Vera, AFFOLTER Simon, ««Hier geboren, aber im Urlaub daheim» – vom geteilten Differenzwissen zur natio-ethno-kulturellen Zuschreibung im Unterricht», in *Didactica Historica* 6/2020, S. 1-10.

¹ DEUTSCHSCHWEIZER ERZIEHUNGSDIREKTOREN-KONFERENZ (D-EDK), *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*, Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016, S. 20.

² BOURDIEU Pierre, «Die konservative Schule», in STEINRÜCKE Margareta (Hrsg.), *Wie Kult. Zum Bauern Kommt Über Bild. Sch. Polit.*, Hamburg: VSA-Verlag, 2001, S. 25–52; WILLIS Paul, *Learning to Labour*, New York: Routledge, 1978.

³ BUNDESAMT FÜR STATISTIK, «Bildungsstand der Bevölkerung nach Nationalität und Dauer des Aufenthalts», 2019, www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/wirkung/bildungsstand.assetdetail.7886472.html, konsultiert am 26.09.2019.

⁴ NAGUIB Tarek, «Der rechtliche Schutz vor ethnisch-kultureller Diskriminierung im Bildungsbereich – illustriert am Beispiel eines Entscheids für den Übertritt in die Sekundarschule I», in

Schüler*innen erfahren aufgrund ihrer Herkunft öfters erschwerte Bedingungen beim sozialen und fachlichen Anschluss an ihre Klasse,⁵ die Monolingualität der Schule wirkt sich auf Leistungen über beinahe alle Fächer hinweg aus⁶ und es fehlt an pädagogischen Antworten auf den Befund der eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten aufgrund der strukturellen Diskriminierung.⁷ Migrationsgesellschaften sind von strukturellem Rassismus geprägt – der sogenannte Migrationshintergrund stellt eine bedeutsame Differenzkategorie dar, entlang welcher sich Ungleichheit reproduziert.⁸ Migration ist zu einem Schlagwort geworden, das politisch stark umkämpft ist und sowohl Gesetzgebungen, (partei-)politische Programme als auch mediale Debatten prägt.⁹ Entsprechend naheliegend ist es, dass das Themenfeld «Migration» ein beliebtes Unterrichtsthema geworden ist. Mit dem Themenschwerpunkt lassen sich gesellschaftliche Fragen wie Zugehörigkeit, Diskriminierung, Chancengleichheit oder Mitsprache adressieren. Im Rahmen unseres Forschungsprojekts «Doing/Undoing Difference in Politischer Bildung – eine praxeologische Unterrichtsstudie»¹⁰ (finanziert vom Schweizerischen Nationalfonds 2017-2020) haben wir Unterricht zum Themenfeld «Migration» erforscht. Im ersten Teil unseres Beitrags wollen wir eine zentrale Erkenntnis aus dieser Studie präsentieren: Die Lehrpersonen rücken in ihrem thematischen Unterricht vielfach die

familiären Migrationsbiografien der Schüler*innen ins Zentrum. Damit folgen sie dem didaktischen Prinzip der Subjektorientierung. Aus zugehörigkeitstheoretischer Perspektive stellt sich folgende Frage: Wie werden natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen (und Selbstzuschreibungen) beim Thematisieren von familiären Migrationsbiografien der Schüler*innen im schulischen Unterricht vorgenommen? Anhand des empirischen Datenmaterials zeigen wir auf, wie dieser subjektorientierte Zugang Gefahr läuft, Handlungs- und Denkräume zu beschränken, indem natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen nicht reflektiert werden. Darauf aufbauend widmet sich der zweite Teil des Beitrags der Frage nach alternativen Zugängen. Wie kann eine kritische Auseinandersetzung mit hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen stattfinden, ohne dabei die Subjektorientierung als eine didaktische Maxime ausser Acht zu lassen? Hier legen wir einen besonderen Fokus auf historische Zugänge und arbeiten Orientierungsrahmen für die schulische Praxis heraus.

Heimat als Stecknadel und Urlaubsdestination

Die nachfolgend diskutierten Fälle stammen aus einem Forschungssample mit sieben Schulklassen der Sekundarstufe I. Die Schulklassen werden mit dem Verfahren der Kontrastfallsuche (Theoretical Sampling) im Laufe des Forschungsprozesses ausgewählt und beforscht. Es handelt sich um Kontrastfälle aus ländlichen und urbanen Schulen; Klassen, deren Schüler*innen sich als «Schweizer*innen» oder «Nicht-Schweizer*innen» identifizieren und Klassenlehrpersonen mit unterschiedlicher Weiterbildungs- und Praxiserfahrung im Bereich der Migrationspädagogik. Diese Klassen werden begleitet und zwei Doppellektionen ihres Unterrichts werden videografiert. Der jeweilige inhaltliche Schwerpunkt dieser Lektionen handelt vom «Migrationskomplex»¹¹.

HOTI Andrea Haenni (Hrsg.), *EQUITY – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus*, Bern: EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2015 (Studien + Berichte), S. 27–41.

⁵ DIENER Esther, «Rifaa und Sema - von Damaskus nach Bärau», in *Education. Amtliches Schulblatt des Kantons Bern* 1.16 (2016), S. 20–22.

⁶ JÄGER Marianna, «„Doing difference“ in einer Schweizer Primarschulklasse. Das Fremdbild des Erstklässlers Amir aus ethnographischer Perspektive», in DIEHM Isabell, PANAGIOTOPOULOU Argyro (Hrsg.), *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, S. 25–44.

⁷ MEY Eva, «„Zwischen Stuhl und Bank“ oder global kids?», in *Terra Cognita* 13, *Identitäten* (2008), S. 78–81.

⁸ MÜLLER Jost, «Rassismus und die Fallstricke des gewöhnlichen Antirassismus», in REDAKTION diskus (Hrsg.), *Die freundliche Zivilgesellschaft*, Berlin/Amsterdam, 1992, S. 25–44.

⁹ SKENDEROVIC Damir, D'AMATO Gianni, *Mit dem Fremden politisieren: rechtspopulistische Parteien und Migrationspolitik in der Schweiz seit den 1960er Jahren*, Zürich: Chronos, 2008.

¹⁰ SNF-Projekt Nummer 169774, Laufdauer 01.02.2017 - 31.01.2020, <http://p3.snf.ch/project-169774>.

¹¹ JAIN Rohit, RANDERIA Shalini, «Wider den Migrationskomplex: Perspektiven auf eine andere Schweiz», in CARITAS SCHWEIZ (Hrsg.), *Sozialalmanach 2015. Herein: Alle(s) für die Zuwanderung*, Luzern: Caritas Verlag, 2015, S. 199–210.



Abb. 1: Analyse von Unterrichtsvideos.

Die Unterrichtsvideos werden transkribiert und mithilfe des Datenanalyseprogramms MAXQDA codiert und ausgewertet.

© Foto: Vera Sperisen.

Dabei werden Themen wie Zugehörigkeit, Integration, Flucht und Asyl, Kultur oder Heimat verhandelt. Zusätzlich zum videografierten Unterricht haben wir Gruppengespräche mit Schüler*innen geführt und die Lehrpersonen entsprechend dem *video stimulated recall*¹² interviewt. Die Audio- und Videodaten wurden im Anschluss transkribiert und ins Analyseprogramm MAXQDA überführt. In einem ersten Schritt diente ein codierendes (induktiv-deduktiv) Verfahren der Sichtung, Strukturierung und dem tieferen Verständnis für das vorhandene Datenmaterial. Im Anschluss wurden Schlüsselstellen in einem sequenzanalytischen Vorgehen vertieft untersucht. Im Sinne des ethnomethodologischen Theorems des *Doing Difference*¹³ bzw. *Undoing Difference* werden Differenzkategorien wie Ethnizität, Geschlecht, Generation etc. durch «*intersubjektives, alltagsweltliches und vor allem prozesshaftes Tun von Individuen*»¹⁴ hervorgebracht, reproduziert und gefestigt. Im Projekt soll geklärt werden,

wie sich dieser Prozess vollzieht und inwiefern er mit den Konzepten der Lehrpersonen und den vermittelten Unterrichtsinhalten in Zusammenhang steht. Im Fokus der Untersuchung stehen dabei natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen.¹⁵ Das Projekt widmet sich folgenden zwei Fragestellungen: Wie wird Differenz im Unterricht der Politischen Bildung durch den Vollzug von sozialen Praktiken konstruiert bzw. dekonstruiert? Auf welches pädagogische Differenz-Wissen stützen die Lehrpersonen in ihrem Unterricht ab?

Bereits bei der Kontaktaufnahme der Lehrpersonen mit dem Forschungsteam zeigt sich, dass die als heterogen wahrgenommene Klassenzusammensetzung ein zentrales Motiv für die schulische Auseinandersetzung mit Migrationsthemen ist. Zur Erläuterung der untersuchten Praxis werden hier zwei Kontrastfälle dargestellt. Zum einen begleiteten wir eine sogenannte BerufsinTEGRATIONSklasse, die von einer Lehrperson mit dem Pseudonym Weber unterrichtet wird. Bei diesem Schultyp handelt es sich um ein spezielles Angebot für Schüler*innen, die nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit keinen Zugang zu weiterführenden Schulen oder zum Arbeitsmarkt finden konnten. Frau Weber meldete sich bei uns für eine Teilnahme am Forschungsprojekt mit der Begründung, dass in ihrem «*Schulzimmer [...] oft bis zwölf Nationen versammelt*» seien. Beim zweiten Fall handelt es sich um eine 9. Klasse, die in einem ländlichen Dorf mit Zentrumsfunktion von der Lehrperson Schröder (Pseudonym) unterrichtet wird. Auch Frau Schröder begründet ihre Teilnahme am Forschungsprojekt mit der Zusammensetzung ihrer Klasse und schlüsselt diese nach nationaler Zugehörigkeit auf: «*Die Klasse hat insgesamt 14 Schüler und Schülerinnen (6 Schweizer, 1 Bosnier, 2 Kosovaren, 1 Türkin, 1 Kurdin, 1 Afghane, 1 Iraker, 1 Pole) und befindet sich mitten im Berufswahlprozess.*» Die familiären Migrationsbiografien der Schüler*innen werden somit als Indikator für Heterogenität und zugleich als Argument für die Auseinandersetzung mit

¹² MESSMER Roland, «Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen», in *Forum: Qualitative Social Research* 16/1 (2015), S. Art. 3.

¹³ WEST Candace, FENSTERMAKER Sarah, «Doing difference», in *Gender and Society* 9/1 (1995), S. 8–37; FENSTERMAKER Sarah, WEST Candace, «“Doing Difference” revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung», *Geschlechtersoziologie*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2001, S. 236–249.

¹⁴ VILLA Paula-Irene, *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*, Wiesbaden, 2011, S. 141.

¹⁵ MECHERIL Paul, *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*, Münster: Waxmann, 2003 (Interkulturelle Bildungsforschung).

«Migration» im Unterricht beigezogen. Ausgehend von diesem Motiv stellt sich die Frage, welche didaktischen Zugänge die Lehrpersonen für den Unterricht wählen und welche Zielsetzungen sie damit verfolgen.

Beide Lehrpersonen beziehen sich in ihrem Unterricht auf die Ausstellung «*Heimat. Eine Grenzerfahrung*» des Museums Stapferhaus in Lenzburg.¹⁶ In der Ausstellung aus dem Jahr 2017 wurde ein multiperspektivisches Heimatkonzept vermittelt. Die Ausstellungsmacher*innen haben sich mit entsprechenden Führungen und Unterrichtsmaterialien auch explizit an Schulen gerichtet. Das der Ausstellung zugrunde liegende Heimatkonzept wird in diesen Materialien wie folgt beschrieben:

«Die vorliegenden Materialien bieten Anlass, mit Jugendlichen über persönliche und gesellschaftliche Vorstellungen von Heimat zu diskutieren. Darüber, was uns Menschen und unsere Welt ausmacht, welche Grenzen wir brauchen und in welcher Heimat wir zusammenleben wollen. Die Unterrichtseinheiten regen an, über persönliche und gesellschaftliche Lebensentwürfe nachzudenken, über individuelle und kollektive Identitäten.»¹⁷

Mit diesem Verständnis rückten die Ausstellungsmacher*innen vor allem das subjektive Gefühl für Heimat ins Zentrum der Betrachtungen:

«Heimat ist für die wenigsten ein Ort auf der Landkarte. Für die meisten ist Heimat ein Gefühl. Ein Gefühl zwischen Sehnsucht und Freiheit, zwischen Geborgenheit und Verlustangst, zwischen Verbundenheit und Entfremdung.»¹⁸

Verschiedene, subjektiv geprägte Perspektiven auf Heimat sollen zur Disposition gestellt werden. Damit verbunden sollen auch die Zugehörigkeitsordnungen und Zugehörigkeitszuschreibungen

zum Gegenstand einer Auseinandersetzung werden.

Als wir Frau Weber und ihre Berufsintegrationsklasse für zwei Unterrichtsstunden besuchen, schliesst sie bei den Ausstellungsinhalten an und gestaltet ihren Unterricht zum Thema «Heimat». Zum Einstieg in den Unterricht werden die Schüler*innen von der Lehrperson aufgefordert, ihre Heimat mit Stecknadeln auf einer Karte zu markieren. Die Lehrperson machte es vor und kommentiert: «*Meine Heimat, die erste, ist die Schweiz. Ich bin da aufgewachsen und ich wohne da schon immer. Ich habe aber eine zweite Heimat, weil ich habe einen Portugiesen geheiratet. Portugal [...] ist ein Land, das ich gut kenne, ich fühle mich dort zuhause, wenn ich in die Ferien dort hingehe.*» Damit expliziert die Lehrperson, dass sie den Begriff «Heimat» geografisch verortet und als nationalstaatliche Kategorie versteht. Nun sind die Schüler*innen aufgefordert, nach demselben Muster auch ihre Heimat zu markieren: «*[I]ch hätte gerne, dass sie nachher einmal ihre Heimat vorstellen. [...] Hier [...] die Schweiz, da müssen sie nicht noch mehr Stecknadeln reinstecken, da hat es schon keinen Platz mehr, ja?*» Mit dieser initialen Aufforderung wird der Perspektive Nachdruck verliehen, dass diejenige Heimat interessiert, welche ausserhalb der Schweiz liegt. Zudem betont sie, dass es auch mehrere geben kann. Die Frage, dass und ob auch die Schweiz für die Schüler*innen eine Heimat darstellt, wird nicht verhandelt. Die Schüler*innen leisten dem Auftrag der Lehrperson Folge und markieren mit kurzen Erklärungen an die Klasse verschiedene Nationalstaaten auf der Weltkarte. Auch Frau Schröder setzt sich in ihrem Unterricht mit dem Thema «Heimat» auseinander und teilt ihrer Klasse einen Steckbrief aus, den sie den Materialien des Stapferhauses entnommen hat.¹⁹ Im Plenum werden einzelne Antworten von Schüler*innen vorgelesen und kommentiert. Die Lehrperson fokussiert daraufhin auf die Frage, welche Geräusche Heimat bedeuten. Bei der zweiten Wortmeldung wird ein Geräusch genannt, das national verortet wird: «*wenn mich in Bosnien am Morgen die Tiere aufwecken.*» Dieses Zuordnungsmuster für die Geräusche wird von

¹⁶ Im Internet unter: www.stapferhaus.ch/ausstellung/bisherige-ausstellungen, konsultiert am 22.01.2019.

¹⁷ STAPFERHAUS LENZBURG, *Heimat. Eine Grenzerfahrung. Didaktische Materialien zur gleichnamigen Ausstellung*, Bern: hep, 2017, S. 3.

¹⁸ STAPFERHAUS LENZBURG, *Heimat...*, S. 8.

¹⁹ STAPFERHAUS LENZBURG, *Heimat...*, S. 83



Abb. 2: Stecknadelheimat.
Mit Stecknadeln markieren die Schüler*innen im untersuchten Unterricht ihre «Heimat».
© Foto: Vera Sperisen.

den weiteren Schüler*innen aufgenommen und schliesslich von Frau Schröder aktiv eingefordert. Als eine weitere Schülerin die Geräusche von Tieren erwähnt, fragt Frau Schröder nach: «In der Türkei dann?», was die Schülerin bestätigt. Dieses Zuordnungsmuster wird nun von der Lehrperson generalisiert. Sie nimmt die Zuordnung selber vor, indem sie die genannten Geräusche aufgrund der familiären Migrationsgeschichten der jeweiligen Schüler*innen verschiedenen Nationalstaaten zuordnet und fasst zusammen: «Und das find ich noch spannend, du (S3) bist hier geboren und du (S8) bist hier geboren und du auch (S9), das weiss ich ja, ehm aber die Geräusche, die erinnern euch, dann wenn ihr noch im Urlaub daheim seid. Oder S9?» Beide Lehrpersonen verfolgen das Ziel, ihren Schüler*innen Werte wie Toleranz, Offenheit und Respekt zu vermitteln – wie sie im Interview erklären. Dies tun sie in ihrem Unterricht, indem den Schüler*innen das Bild einer natio-ethno-kulturell diversen Klasse angeboten wird. Das Auslegen der natio-ethno-kulturellen (Selbst-)Zuschreibungen der Schüler*innen dient zur Illustration einer

friedlich zusammenlebenden «multikulturellen Welt» im Klassenzimmer, wie Frau Weber im Interview erklärt: «Es ist [...] auch irgendwie ein Auftrag an sie [die Schüler*innen], dass sie auch etwas daraus machen, [...] dass sie sehen: «Aha, so viele verschiedene Länder sind hier drinnen [im Schulzimmer] und die sind eigentlich alle ok.» Bei diesem Vorgehen werden die Schüler*innen und ihre (selbst-)zuschriebenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten zum Unterrichtsgegenstand. Die fachliche Auseinandersetzung beschränkt sich auf die Darstellung natio-ethno-kultureller Identitäten oder auch die Zuschreibung solcher Identitäten. Diese verkürzte Form der inhaltlichen Beschäftigung mit Zugehörigkeitsfragen führt in der untersuchten Unterrichtspraxis nicht zu einer Auseinandersetzung und subjektorientierten Reflexion von Zugehörigkeitsordnungen, sondern zum Gegenteil: zur Objektivation der vorherrschenden Ordnung. Das Wissen über die Zugehörigkeitsordnungen wird sowohl von den Schüler*innen wie auch von den Lehrpersonen geteilt. Sowohl die Stecknadeln als auch die

Geräusche werden jeweils national lokalisiert und widerspiegeln die familiär-biografischen Bezüge der Schüler*innen zu anderen Nationalstaaten als der Schweiz. Die Verortung von Heimat und von Geräuschen in Nationalstaaten scheint für alle Anwesenden sinnlogisch nachvollziehbar, weil sich der Unterricht entlang des – für alle bekannten – hegemonialen Diskurses bewegt. Gleichzeitig besteht bezüglich des nationalstaatlichen Referenzrahmens ein struktureller Unterschied zwischen den Schüler*innen im Raum. Dieser Unterschied markiert die binäre Unterscheidung zwischen «Anderen» und «Hiesigen». Bedeutsam ist, dass bei einigen Schüler*innen weder von Frau Schröder noch von den Jugendlichen eine nationale Verortung der Geräusche vorgenommen wird. Diese Schüler*innen erwähnen Geräusche wie beispielsweise «*wenn ich in den Schnee trete, dieses Knacken*» oder «*die Stimmen der Familie*». Es sind dies Schüler*innen ohne (diagnostizierte) familiäre Migrationsbiografien. In der Klasse von Frau Weber führt diese binäre Kategorisierung der Schüler*innen gar zum Ausschluss eines Schülers von der Unterrichtssequenz, er darf keine Stecknadel setzen: «*Sie haben nur die Schweiz? Pech gehabt.*» Sowohl die «Anderen» wie auch die «Hiesigen» markieren sich selber oder werden in diesem binären Raum markiert.

Beide Lehrpersonen folgen der aktuellen Maxime, dass Lehren und Lernen idealerweise schüler- oder subjektorientiert praktiziert werden soll – sprich, dass «*bei der Wissensvermittlung [...] vom Wissen der Lernenden*» auszugehen ist.²⁰ Sie wenden dieses didaktische Prinzip im untersuchten Unterricht allerdings nicht auf einen Fachinhalt, sondern auf die Klasse selber an. Damit werden Zugehörigkeitsordnungen nicht zur Disposition gestellt, sondern subjektorientiert anhand der Schüler*innen reproduziert. Es stellt sich die Frage, welche alternativen Möglichkeiten sich anbieten, damit sich die Schüler*innen als «*wahrnehmende, denkende und wollende Wesen*»²¹ – sprich weiterhin subjektorientiert – mit den Fachinhalten auseinandersetzen können.

²⁰ DETJEN Joachim, MASSING Peter, RICHTER Dagmar, WEISSENO Georg, *Politikkompetenz – ein Modell*, Wiesbaden: Springer VS, 2012, S. 33.

²¹ WAHRIG-BURFEIND Renate, WAHRIG Gerhard, *Wahrig Fremdwörterlexikon*, München: DTV 2012.

Alternative Zugänge

Bei den vorgestellten Ergebnissen muss betont werden, dass die beforschten Lehrpersonen sich aus berufsethischen und fachlichen Gründen den Prinzipien der Gleichheit und Gerechtigkeit ausdrücklich verpflichtet fühlen.²² Sie formulieren für ihren Unterricht grundrechtsbasierte und antirassistische Zielsetzungen und bewegen sich damit entlang der im Lehrplan und den Schulgesetzgebungen festgehaltenen Grundprinzipien.²³ Gleichzeitig werden durch den vorliegenden Unterricht hegemoniale Zugehörigkeitsordnungen reproduziert, welche den Grundprinzipien der Gleichheit und Gerechtigkeit zuwiderlaufen oder zumindest irritierende und diskursöffnende Zugänge verhindern. Eine Möglichkeit zur kritischen Auseinandersetzung ist es, wenn historische Phänomene zum Fachinhalt werden, die es subjektorientiert zu bearbeiten und zu verhandeln gilt.

Das didaktische Prinzip der Subjektorientierung hat für den Geschichtsunterricht und die Politische Bildung in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen. In den Nullerjahren stand die «Schülerorientierung» im Zentrum der didaktischen Auseinandersetzung.²⁴ Unter diesem Begriff werden «*alle unmittelbar auf den Unterricht bezogenen methodischen Massnahmen*» verstanden, «*die die Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen in besonderer Weise berücksichtigen und sogar in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen*»²⁵. Mit der Hinwendung zur Subjektorientierung wird jüngst eine Erweiterung und Akzentuierung der Diskussionen rund um die Schülerorientierung angestrebt.²⁶ In dieser

²² BLOCH Daniel, *Ist differenzierender Unterricht gerecht? Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2014.

²³ DEUTSCHSCHWEIZER ERZIEHUNGSDIREKTOREN-KONFERENZ (D-EDK), *Lehrplan 21 ...*, S. 21.

²⁴ DEHNE Brigitte, «Schülerorientierung», in MAYER Ulrich, PANDEL Hans-Jürgen, SCHNEIDER Gerhard, SCHÖNEMANN Bernd (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2006, S. 159–160.

²⁵ DEHNE Brigitte, «Schülerorientierung».

²⁶ KÜHBERGER Christoph, «Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik», in AMMERER Heinrich, HELLMUTH Thomas, KÜHBERGER Christoph (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2015, S. 13–47, hier S. 19.

vertieften Debatte²⁷ definiert Christoph Kühberger die Schüler*innen als Subjekte, die «*im Rahmen des historischen Lernens als denkende Individuen wahrgenommen werden. [...] Persönliche, also biografische und identitätskonkrete sowie lebensweltliche Bedeutsamkeiten gelten dabei als initiierende Momente und motivationale Beförderer eigenständigen historischen Denkens*»²⁸. Auf diesem Verständnis der subjektorientierten Didaktik basieren auch unsere nachfolgenden Ausführungen, die mit Bärbel Völkel's Überlegungen zum Umgang mit historischen Fachinhalten ergänzt werden sollen.²⁹ Völkel kritisiert diejenigen historischen Narrative, die «*Geschichte zum transgenerationalen Bindeglied einer historischen Schicksals-, Werte- und Herkunftsgemeinschaft*»³⁰ werden lassen und auf «*kulturelle Kohärenz*»³¹ ausgerichtet sind. Sie stellt sich deshalb gegen die Masterkategorie, einer häufig national gefassten «*historischen Identität*», schon allein deshalb, weil damit die «*Illusion von Singularität*» geschaffen wird, die den Blick darauf verstellt, dass sich die Identität von Menschen immer aus einer Vielzahl von Zugehörigkeiten zu Gruppen konstituiert, die je nach Kontext und biografischer Zeitlichkeit unterschiedlich bedeutsam sind.³²

Das (historisch) Relevante an der Stetigkeit und dem Wandel von Zugehörigkeitsordnungen ist unserer Ansicht nach nicht das (Re-)Präsentieren dieser Ordnungen, sondern vielmehr das Reflektieren der Wirkungskraft von Kollektividentitäten und die unterschiedlichen Macht- und Ressourcenverteilungen innerhalb der Ordnungen. Die Bildungswissenschaftlerin María do Mar Castro Varela fordert deshalb sowohl ein

Überdenken der Didaktik wie auch ein Überdenken der schulischen Inhalte.³³ Lehrpersonen, die in ihrem Unterricht gesellschaftliche Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft ins Zentrum rücken, sollen sich von der heute gängigen Vielfaltsdidaktik lösen. Ein an Antirassismus und Gleichheit orientierter schulischer Unterricht zur Migrationsgesellschaft muss natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten thematisieren, irritieren und zur Disposition stellen. Inwiefern eine adäquate Subjektorientierung im Geschichtsunterricht praktisch umgesetzt werden kann und wie dieses didaktische Prinzip mit den Fachinhalten und Fachkonzepten in Verbindung steht, soll hier am spezifischen Feld der Migrationspädagogik aufgezeigt werden.

Migrationsgesellschaft als Phänomen

In der geschichtsdidaktischen Forschung besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass die Vermittlung von Geschichte gleichzeitig immer auch eine Vermittlung von Identitätsangeboten ist. Johannes Meyer-Hamme fasst dieses geschichtsdidaktische Verständnis in eine knappe Formel: «*Historische Identitäten sind nicht Inhalt [Ziel], sondern Gegenstand des Geschichtsunterrichts.*»³⁴ Übersetzt auf die historische Auseinandersetzung mit Migration bedeutet dies, dass nicht allein «die Migration» als Phänomen, sondern das Phänomen der Migrationsgesellschaft zum inhaltlichen Kern der Auseinandersetzung wird. Damit rückt die Gesamtgesellschaft in den Blick und zugehörigkeitstheoretische Perspektiven geraten in den Fokus. Diese Perspektiven spielen insbesondere für Fragen der sozialen, politischen und ökonomischen Teilhabemöglichkeiten eine wichtige Rolle. So kann beispielsweise die Geschichte des Nationalismus unter zugehörigkeitstheoretischer Perspektive nachgezeichnet werden. Wie verhält es sich mit der Geschichte der Bürgerrechte? Inwiefern spielen

²⁷ Vgl. AMMERER Heinrich, HELLMUTH Thomas, KÜHBERGER Christoph (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2015.

²⁸ KÜHBERGER Christoph, «Subjektorientierte Geschichtsdidaktik...», S. 41.

²⁹ VÖLKELE Bärbel, «Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff», in AMMERER Heinrich, HELLMUTH Thomas, KÜHBERGER Christoph (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2015, S. 73–91.

³⁰ VÖLKELE Bärbel, «Subjektorientierte Geschichtsdidaktik...», S. 83.

³¹ PANDEL Hans-Jürgen, 2013, S. 23, zit. nach VÖLKELE Bärbel, «Subjektorientierte Geschichtsdidaktik...», S. 83.

³² VÖLKELE Bärbel, «Subjektorientierte Geschichtsdidaktik...», S. 86.

³³ CASTRO VARELA María do Mar, «Migration als Chance für die Pädagogik», in *Pädagogische Rundschau* 69 (2015), S. 657–670, hier S. 663–664.

³⁴ MEYER-HAMME Johannes, «Historische Identität in einer kulturell heterogenen Gesellschaft», in BARRICELLI Michele, LÜCKE Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2012, S. 89–97, hier S. 97.

historische Mythen für die Frage der nationalen Identität eine Rolle? Wer hatte zu welchem Zeitpunkt welche politischen, sozialen und ökonomischen Rechte und wie haben sich diese verändert? So kann mit Blick über mehrere Jahrhunderte der fundamentale Wandel von Staatlichkeit und Kollektividentitäten betrachtet sowie die Veränderung von politischen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen nachgezeichnet werden. Dies eröffnet Diskussionen zu den Auswirkungen der Geschichte des Nationalismus und der Bürgerrechte bis heute: für aktuelle politische Positionen, Gesetzgebungen, auf gesellschaftliche Verhältnisse und dabei auch auf die einzelnen Schüler*innen.

Migration als Perspektive

Ein zentraler konzeptueller Zugang ist es, Migration im Unterricht als Perspektive zu verstehen. Auch hier dienen nicht die Biografien der Jugendlichen als Ausgangspunkt zur thematischen Auseinandersetzung, sondern die Auseinandersetzung mit Inhalten. Die Historikerin Francesca Falk bezeichnet diese Perspektive als *«the lens of migration»*: *«Looking at history through the lens of migration not only adds some new insights to an established body of work, but changes the perspective under which our past and thus also our present is told – and our future imagined.»*³⁵ Migration soll im Unterricht nicht einfach als Thema «Migration» behandelt werden, sondern andere thematische Felder sollen unter der Perspektive von Migration betrachtet werden. Ein solcher Geschichtsunterricht könnte sich beispielsweise der Geschichte der Popmusik annehmen und danach fragen, inwiefern Migration in den vergangenen dreissig Jahren für die Entwicklung dieses Musikgenres eine Rolle gespielt hat. Ein Blick auf die Schweizer Rap-Szene zeigt beispielsweise, dass die jungen Musiker*innen stark von ihren spezifischen migrationsgesellschaftlichen Lebensrealitäten und Alltagserfahrungen inspiriert werden (Karine Guignard alias *La Gale*, Thierry Gnahoré alias *Nativ* u.v.m.).

³⁵ FALK Francesca, *Gender innovation and migration in Switzerland*, Cham: Springer International Publishing, 2019 (Palgrave studies in migration history), S. 95.

Binnendifferenzierung von Kollektivbezeichnungen

Alle Formen des Sprechens implizieren Generalisierungen – auch das Sprechen von und über Geschichte. Begriffe wie «die Franzosen», «die Christen» oder «die Arbeiter» vermitteln stets auch eine Abgrenzung und Homogenisierung von Kategorien. Katja Gorbahns Empfehlung ist es, diese Art von Kollektivbegriffen zu kontextualisieren und zugleich eine Binnendifferenzierung vorzunehmen.³⁶ Dies bedeutet, dass bei Kollektivbezeichnungen immer auch ein Augenmerk auf die diskursive Entwicklung dieser Kategorien gerichtet wird. Gorbahn erklärt ihren Ansatz der Binnendifferenzierung am Beispiel «der Muslime»: Indem *«die Differenzen innerhalb von Gruppen deutlich gemacht werden und etwa die soziale, religiöse oder ethnische Vielfalt innerhalb der islamischen Welt und der islamischen Gesellschaft in das Blickfeld gerückt wird»*,³⁷ wird gleichzeitig auch die Dimension der «Dekategorisierung»³⁸ bei der Kollektivbezeichnung eingeführt.

Handlungsmöglichkeiten und -grenzen historischer Akteur*innen benennen

Kollektivkategorien wie «Völker» oder «Nationen» treten in historischen Narrativen häufig als handelnde Subjekte auf. Diese Form der Darstellung verschleiert komplexe historische Verhältnisse und reproduziert ein Geschichtsbild, das nationale Zugehörigkeitsordnungen legitimiert und vereinfacht reproduziert. Dies bedeutet nicht, dass überhaupt nicht mehr in nationalen Kategorien gedacht und gesprochen werden soll. Nationalstaaten sind, als relativ junges historisches Phänomen der Moderne, äusserst wirkmächtig. Wichtig ist es, dass Nationalstaatlichkeit nicht essentialisiert, sondern in ihrem historischen Kontext verstanden wird. Staat als abstrakte Entität ist handlungsunfähig und soll als *«multilayered, contradictory, translocal ensemble of institutions, practices, and people in a globalized context»*³⁹ verstanden werden.

³⁶ GORBAHN Katja, «Identität», in *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67/3/4 (2016), S. 215–229.

³⁷ GORBAHN Katja, «Identität», S. 227.

³⁸ GORBAHN Katja, «Identität», S. 227.

³⁹ SHARMA Aradhana, GUPTA Akhil (Hrsg.), *The Anthropology of the State: A Reader*, Malden, MA; Oxford: Wiley-Blackwell, 2006, S. 6.

Akteur*innen waren und sind aus unterschiedlichen Gründen dazu legitimiert, im Namen einer staatlichen Einheit zu agieren: Ob als Soldat, als Politikerin oder als Mitglied einer Fussballnationalmannschaft. Es ist auf allen Schulstufen angebracht, die historischen Akteur*innen, ihre Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen sowie ihre strukturellen Bedingungen im Unterricht möglichst präzise zu benennen. Je präziser die betroffenen und handelnden Subjekte in den historischen Narrativen erscheinen, desto deutlicher werden damit auch vergangene und heutige Machtverhältnisse sowie Entscheidungsgewalten herausgearbeitet.

Subjektorientierung an allen Schüler*innen

Mit Berücksichtigung dieser Punkte bedeutet ein subjektorientierter Zugang, dass aus der Migrationsperspektive historische Themen beleuchtet werden, wodurch gegebenenfalls auch Zusammenhänge mit der eigenen Biografie oder der nahen Lebenswelt der Schüler*innen hergestellt werden können. Und zwar die Biografie und die Lebenswelt aller Schüler*innen und nicht nur derjenigen, die in der hegemonialen Ordnung als «Migrationsandere»⁴⁰ gelesen werden. In der Migrationspädagogik⁴¹ geht es pointiert darum, dass die Migrationsgesellschaft als Phänomen in den Fokus der Betrachtung rückt. Eine Gesellschaft, in der alle – auch alle anwesenden Schüler*innen – leben, aber nicht alle die gleichen Zugehörigkeitserfahrungen machen. Wenn Migration als Perspektive und die Migrationsgesellschaft als Gegenstand der Betrachtung erscheint, kann beispielsweise der gemeinsame Schulort zum Ausgangspunkt des Unterrichts werden. Dieser bildet einen geteilten lebensweltlichen Bezug. Kombiniert man den lokalen Bezug mit einem historischen Thema, beispielsweise zur Geschichte der Arbeit, könnten folgende Fragen im Unterricht bearbeitet werden: Inwiefern spielt Migration für die wirtschaftliche Entwicklung in unserer Region eine

Rolle? Wie lässt sich die Geschichte des Arbeitsmarkts und der Migrationspolitik am Ortsbild ablesen? Wer steht in welchem Arbeitsverhältnis? Und wie hängt dies mit der Frage der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit zusammen?

Fazit

Das Themenfeld Migration ist ein beliebter Unterrichtsgegenstand geworden, um gesellschaftliche Fragen des Zusammenlebens in der Schule zu verhandeln. In den untersuchten Fallbeispielen hat sich gezeigt, dass Lehrpersonen hierzu ihre Schüler*innen ins Zentrum der thematischen Auseinandersetzungen rücken. Die Schüler*innen werden als natio-ethno-kulturell (Nicht-)Zugehörige adressiert und verorten sich auch selber in dieser kollektiven Wissensordnung. Zugehörigkeitsordnungen werden somit nicht kritisch zur Disposition gestellt, sondern in und durch den Unterricht reproduziert sowie gefestigt.

Es lässt sich feststellen, dass die grundrechtsbasierten und antirassistischen Unterrichtsziele der Lehrpersonen und die beobachtete Unterrichtspraxis auseinanderdriften und sich bisweilen diametral zuwiderlaufen. In den untersuchten Fällen wurde über das didaktische Prinzip der Schüler*innen- bzw. Subjektorientierung die Schulklasse selber zur Repräsentation natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten, die es im Sinne der fachlichen Auseinandersetzung eigentlich zur Disposition zu stellen gälte. Damit trägt der Unterricht zur Reproduktion und Verfestigung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen bei. Erst durch eine inhaltliche Auseinandersetzung, die Migration als Perspektive und Subjektorientierung als didaktisches Prinzip berücksichtigt, kann eine kritische Bearbeitung stattfinden, ohne dass die Schüler*innen als «Migrationsandere»⁴² und «Hiesige» im Klassengefüge markiert werden. Historische Zugänge bieten sich an, um über Diskursverschiebungen und die Konstruiertheit sozialer Kategorien im Unterricht kritisch zu diskutieren.

⁴⁰ MECHERIL Paul (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. Bachelor | Master, Weinheim: Beltz, 2010, S. 15.

⁴¹ MECHERIL Paul, KOURABAS Veronika (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, 2016 (Beltz Handbuch).

⁴² MECHERIL Paul, *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, 2004, S. 161.

Die Verfasser

Sperisen, Vera, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz am Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Zentrum für Demokratie Aarau. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionalisierung, Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Qualitative Unterrichtsforschung.

vera.sperisen@fhnw.ch

Affolter, Simon, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz am Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Zentrum für Demokratie Aarau. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grenzregimeforschung, Politische Bildung, Migrationspädagogik, Qualitative Unterrichtsforschung.

simon.affolter@fhnw.ch

Zusammenfassung:

Das Themenfeld «Migration» ist zu einem beliebten Unterrichtsthema geworden, um in der Schule gesellschaftliche Fragen wie Zugehörigkeit, Diskriminierung, Chancengleichheit oder Migrationsfrage zu behandeln. Empirische Befunde zeigen allerdings, dass die Geschichts- und Politikdidaktik in der Entwicklungs- und Konzeptarbeit gefordert ist, damit sich die gängige Unterrichtspraxis von der einfachen Reproduktion hegemonialer Zugehörigkeitsordnungen wegbewegen kann. Historische Zugänge bieten sich an, um über Diskursverschiebungen und die Konstruiertheit sozialer Kategorien kritisch zu diskutieren.

Keywords

Migration, Doing difference, Zugehörigkeitsordnungen, Subjektorientierung, Geschichtsdidaktik, Politische Bildung, Unterrichtsforschung.