

Migration – Rassismus – Schule

Eine dialogische Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Praxis

Simon Affolter und Vera Sperisen et al.

Dieser Text ist ein Gemeinschaftswerk.¹ Er bildet eine Debatte von fünf beteiligten Personen ab, die aus unterschiedlichen Perspektiven den Nexus Migration–Rassismus–Schule beleuchten, reflektieren und neu zu formulieren versuchen. Alle diese Personen haben sich im Rahmen des Forschungsprojekts »Doing/Undoing Difference in der Politischen Bildung« kennengelernt, das die Grundlage des diskursiven Vorgehens als Gruppe darstellt.

Die Erkenntnisse aus diesem Forschungsprojekt machen deutlich, dass es im schulischen Unterricht an Zugängen und Perspektiven für eine rassismuskritische Bildung fehlt. In den letzten zwanzig Jahren sind zahlreiche empirische Studien durchgeführt worden, die ähnliche Erkenntnisse zutage gefördert haben (Jäger 2011; Kalpaka 2006; Scharathow 2017). Während sowohl in der Migrationsforschung als auch in der Bildungsforschung wegweisende neue Ansätze entwickelt worden sind, so hatte dies bisher nur marginale Auswirkungen auf die pädagogische Praxis. Dies bedeutet aber in keiner Weise, dass es an Interesse und an Ansprüchen seitens der Lehrpersonen und der Schüler*innen fehlt, neue Ansätze auszutauschen, zu entwickeln und umzusetzen. Aus diesem Grund haben wir uns als Gruppe formiert, um den Austausch zu fördern, uns mit verschiedenen Perspektiven und Ansprüchen auseinanderzusetzen und gemeinsame Grundlagen zu erarbeiten. Dieses *Wir* schließt fünf Personen ein: Vera Sperisen und Simon Affolter haben das Projekt Doing/Undoing Difference² durchgeführt und sich inten-

1 Der Beitrag basiert auf einem Gespräch, das in einer Gruppe von fünf Personen stattgefunden hat. Die fünf beteiligten Personen sind die Autor*innen dieses Textes. Simon Affolter und Vera Sperisen haben die schriftliche Fassung erstellt. Bei den drei anderen Autor*innen handelt es sich um die Lehrerin Susanne Grubenmann, die Gymnasiastin Keza Nsang und eine Studienabgängerin der Pädagogischen Hochschule der FHNW, die nicht namentlich genannt werden möchte.

2 SNF-Projektnummer 169774, Laufdauer 01.02.2017–31.01.2020, <http://p3.snf.ch/project-169774> [3.2.2021].

siv mit der Thematik auseinandergesetzt. Dazu gehören aber auch drei Personen, die aus unterschiedlichen Perspektiven ihre umfassende Expertise einbringen. Es ist eine Lehrperson, die insgesamt rund dreißig Jahre Unterrichtserfahrung mitbringt. Zum anderen ist es eine Schülerin der Sekundarstufe II, die somit unmittelbar auf die Alltagserfahrungen in einer langen Schullaufbahn zurückblicken kann. Und weiter handelt es sich um eine Neueinsteigerin in den Lehrer*innenberuf, die soeben die Ausbildung abgeschlossen hat. Sie bringt nicht nur ihre Erfahrungen aus dem Studium mit, sondern hat selber auch als wissenschaftliche Mitarbeiterin in diesem Themenbereich gearbeitet.

Für die Zusammenarbeit haben Vera Sperisen und Simon Affolter in einem ersten Schritt ein Thesenpapier erarbeitet. In einzelnen Punkten wurden darin sowohl die kritischen Erkenntnisse aus der Unterrichtsanalyse als auch Ausblicke und vielversprechende Zugänge beschrieben, um eine rassismuskritische Bildung zu ermöglichen. Dieses Thesenpapier wurde von allen Beteiligten in der Gruppe kritisch gelesen. Danach haben wir uns in einer Videokonferenz ausgetauscht. Das Gespräch wurde aufgezeichnet und transkribiert. Der vorliegende Beitrag bildet die entstandene Diskussion in der Gruppe ab. Es handelt sich um eine lebhafte Diskussion, die von geteiltem Wissen und Anspruch ebenso geprägt ist wie auch von Widersprüchen und einem gemeinsamen Ringen um Perspektiven für die schulische Praxis.

Empirische Grundlagen

Im Folgenden werden zwei zentrale Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt Doing/Undoing Difference in der Politischen Bildung dargelegt. Sie sind sowohl Grundlage als auch Begründung für das Gespräch und die Zusammenarbeit der hier beteiligten Personen.

Zum einen haben wir festgestellt, dass es den Lehrpersonen ein Anliegen ist, sich mit den Schüler*innen im Rahmen des Unterrichts mit dem Migrationskomplex auseinanderzusetzen. Angelehnt an Shalini Randeria und Rohit Jain verwenden wir im Folgenden den Begriff »Migrationskomplex« (Jain/Randeria 2015), um die vielfältigen Perspektiven und Fragestellungen miteinander in Verbindung zu setzen, die mit Migrationsfragen verknüpft werden. Jain und Randeria verweisen auf die Kontinuität der Frage nach dem Umgang mit Zuwanderung und deren Verschränktheit mit dem Mythos einer Schweizer Identität in der politischen Debatte. Der Migrationskomplex schließt dabei Fragen zur Zulassungs- und Einbürgerungspolitik ebenso ein wie gesellschaftliche Fragen, die politisch um Begriffe wie Integration und Vielfalt verhandelt werden. Der Migrationskomplex bleibt damit national gebunden und konstituiert den Mythos des »Sonderfalls Schweiz« (ebd.: 201) stets aufs Neue. Dabei spielen normative Wertungen eine untergeordnete Rol-

le, vielmehr steht die Verschmelzung gesellschaftlicher Fragen, die an den Migrationsbewegungen festgemacht werden, im Fokus.

Dass dieser Migrationskomplex im Unterricht auf Sekundarstufe I rege unterrichtet wird, wurde bereits in der Startphase des Projekts deutlich: Ohne aufwendige Werbung für eine Zusammenarbeit im Projekt haben sich aus eigenem Antrieb Lehrpersonen gemeldet, um sich am Projekt zu beteiligen. In ihrer Begründung referierten ausnahmslos alle Lehrpersonen auf ihr persönliches Interesse und die langjährige Erfahrung in der schulischen Auseinandersetzung mit dem Migrationskomplex. Dabei ist die praxeologische Unterrichtsstudie so ausgelegt, dass die Datenerhebung in drei Teilen erfolgt: Das Kernstück ist der videographierte Unterricht, der nach Selbstdefinition der Lehrperson als politische Bildung zum Migrationskomplex bezeichnet wird. Zudem fand gemeinsam mit jeweils sechs bis acht Schüler*innen direkt im Anschluss an diesen Unterricht ein Gespräch statt. In diesem wurde zum einen auf den Unterricht zurückgeblickt und darüber diskutiert, was sie persönlich am Thema bewegt. Schließlich wurde mit der jeweiligen Lehrperson ein Gespräch geführt, in dem anhand eines *video stimulated recall* (Messmer 2015) der Unterricht rekonstruiert und reflektiert wurde. Diese Methodik erlaubte es, sowohl die Thematik als auch die Unterrichtspraxis aus den unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Akteure zu beleuchten. Die Lehrpersonen betonen dabei ihre Motivation, den Migrationskomplex im Unterricht zu thematisieren und damit eine Bildung zu praktizieren, die sich gegen jede Form der Diskriminierung richtet. Sie verfolgen das Ziel, Vorurteile abzubauen und die Toleranz für diverse Lebensrealitäten zu fördern. Das bedeutet unter anderem, dass Migration als gesellschaftliche Konstante aufgegriffen und mit historischen Themen verknüpft wird. Auch die Schüler*innen sind von der Thematik bewegt. Sei dies, weil sie mit Meinungen und Informationen konfrontiert sind, oder weil sie Erfahrungen mitbringen und auch die Relevanz der Thematik unter Peers betonen. In der Reflexion des jeweiligen Unterrichts zeigen sich sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrpersonen kritisch. So vermissen Schüler*innen beispielsweise den persönlichen Zugang und dass im Unterricht nicht vermehrt auch ethische Fragen behandelt werden. Sie sprechen damit in erster Linie rassistische Diskriminierungen an, die sie sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule in der Kinder- und Erwachsenenwelt erfahren. Sie erwähnen, dass die Thematik zwar im Unterricht behandelt wird, dies jedoch nicht mit ihren persönlichen Erfahrungen in Verbindung gebracht wird. Die Lehrpersonen wiederum reflektieren ihren Unterricht insofern kritisch, als dass sie das Gefühl äußern, nicht das erreicht zu haben, was sie ursprünglich beabsichtigten – wobei die konkrete Unterrichtsabsicht selten klar benannt werden kann. So wird beispielsweise über einen historischen Zugang versucht, Migration als historische Konstante zu vermitteln. Die Diskussion verstieft sich dann aber auf eine ökonomisch-utilitaristische Perspektive mit dem Ziel, dem problemfokussierten Diskurs eine Erzählung entgegenzu-

setzen, die den wirtschaftlichen Gewinn von Migration für die nationale Ökonomie hervorhebt. Durch diese Herangehensweise werden die Migrant*innen zu anonymen Subjekten und ihre Lebensgeschichten bleiben im Dunkeln. In anderen Unterrichtssequenzen wird der Fokus auf das Thema Flucht und Asyl gelegt. Mit diesem Fokus verschiebt sich die Diskussion im Unterricht oft auf rechtliche Fragen der Asylgewährung und die Geflüchteten treten kaum als individuelle, handelnde Subjekte in den Vordergrund. Vielmehr wird eine Opferperspektive projiziert, weshalb ausschließlich Empathie und Toleranz als Ziele des Unterrichts identifiziert werden können. Insgesamt lässt sich feststellen, dass sowohl seitens der Lehrpersonen als auch der Schüler*innen ein großes Interesse besteht, den Migrationskomplex im Unterricht zu behandeln. Er wird als aktuelles und bedeutsames gesellschaftliches Thema identifiziert. Die Unterrichtspraxis kann zugleich die Erwartungen nicht erfüllen: Die Schüler*innen fühlen sich in ihrer Lebenswelt und ihren Anliegen nicht einbezogen und den Lehrpersonen fehlt ein entsprechender Zugang, um ihrem Anspruch einer antirassistischen Bildung gerecht zu werden.

Zum anderen werden im Unterricht oft die familiären Migrationsbiographien der Schüler*innen in den Fokus gerückt. Dies ist oft von den Lehrpersonen so intendiert. Bereits zu Beginn der Zusammenarbeit meldeten sich Lehrpersonen für eine Mitarbeit im Forschungsprojekt mit der Begründung, dass ihre Klassen in ihrer Zusammensetzung zu einem großen Teil aus Schüler*innen beständen, welche von ihnen »als mit Migrationshintergrund« gelesen werden (Sperisen/Affolter 2020b). Mit Aussagen wie »In meinem Klassenzimmer sind oft bis zwölf Nationen versammelt« oder »Ich habe eine reine Migrationsklasse« werden die jeweiligen Schüler*innen durch diese Zuschreibung auf ihre familiären Migrationsbiographien reduziert. Die Zuordnungen werden aufgeführt, um eine Heterogenität der Klassenzusammensetzung zu veranschaulichen. Diesen Zuschreibungen können sich die Schüler*innen auch im schulischen Alltag nicht entziehen, sie müssen sich dazu positionieren und sich damit auseinandersetzen. Zugleich wird in den analysierten Unterrichtssequenzen deutlich, wie es sich bei den hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen um eine geteilte Wissensordnung handelt. Dies zeigt sich beispielsweise in Unterrichtssequenzen, in denen sich die Klassen mit dem Konzept »Heimat« auseinandersetzen. Auch wenn der Unterricht dabei auf einem multiperspektivischen Heimatkonzept aufbaut, ist die nationale Verortung stets präsent (vgl. Sperisen/Affolter 2020a). Es sind nicht ausschließlich die Lehrpersonen, die natio-ethno-kulturelle Zuordnungen bei ihren Schüler*innen vornehmen, sondern auch die Jugendlichen markieren sich konsequent als Zugehörige entlang ihrer familiären Migrationsbiographien. Ob es sich dabei um ein in der Schule erlerntes Muster handelt, dass sich die Schüler*innen in den entsprechenden Situationen als »Migrationsandere« adressiert fühlen, sei dahingestellt. Schließlich lässt sich aber bestimmt festhalten, dass es sich um eine geteilte Wissensordnung handelt, die im Rahmen des Unterrichts nicht überwunden wird. Eine kritische

Auseinandersetzung mit Zugehörigkeiten und rassistischer Diskriminierung kann in diesem Rahmen nicht stattfinden. Der Unterricht reproduziert unter diesen Bedingungen die hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen und hat deshalb im Endeffekt eine gegenteilige Wirkung zur ursprünglichen Absicht einer antirassistisch motivierten Unterrichtssequenz.

Diese Erkenntnisse wurden in der Gruppe eingehend diskutiert, worauf sich im Gespräch vier pädagogische Haltungs- und Handlungsansätzen eröffnet haben, die in den folgenden Kapiteln dargelegt und in ihrer Widersprüchlichkeit verhandelt werden. Mit diesen Ansätzen für den schulischen Alltag sollen etablierte Denkmuster redigiert und eine neue pädagogische Praxis weiterentwickelt werden.

Differenz zur Disposition stellen

Schüler*innen, die aufgrund kulturell gedeuteter äußerer Merkmale, aufgrund ihres Aufenthaltsstatus, ihrer Erstsprache und/oder ihres (Familien-)Namens als Nicht-Schweizer*innen oder zumindest als Nicht-ganz-Schweizer*innen wahrgenommen werden, gelten als »Kinder mit Migrationshintergrund«.³ Der Zuschreibung zur Gruppe derjenigen »mit Migrationshintergrund« können sie sich in der Regel nicht entziehen. Sie sind gezwungen, sich damit in ihrem (schulischen) Alltag auseinanderzusetzen. Dies gilt auch für Schüler*innen, bei denen die Zuschreibung zur Gruppe »ohne Migrationshintergrund« zum Ausschlusskriterium wird, beispielsweise unter Gleichaltrigen. Entscheidend ist, dass die Unterscheidung »mit«/»ohne« zwar diffus bleibt, aber trotzdem wirkmächtig und prägend ist und so soziale Beziehungen strukturieren kann. Für pädagogische Fachpersonen bedeutet ein differenzkritischer Handlungsansatz, dass sie die Schüler*innen eben gerade nicht auf ihre familiären Migrationsbiographien reduzieren. Die Kinder und Jugendlichen sollen nicht permanent damit konfrontiert sein, dass sie nach ihrer Herkunft gefragt werden. Im Gespräch macht die Studienabgängerin deutlich, dass dies insbesondere diejenigen betrifft, die im Kontext einer konstruierten Normalität von »ohne Migrationshintergrund« als »die Anderen« gelesen werden.

3 Das Bundesamt für Statistik definiert »Bevölkerung mit Migrationshintergrund« als: »Personen ausländischer Staatsangehörigkeit und eingebürgerte Schweizerinnen und Schweizer – mit Ausnahme der in der Schweiz Geborenen mit Eltern, die beide in der Schweiz geboren wurden – sowie die gebürtigen Schweizerinnen und Schweizer mit Eltern, die beide im Ausland geboren wurden« (Bundesamt für Statistik 2017). Unser vorliegender Zugang hingegen fokussiert auf den zugeschriebenen Migrationshintergrund, weshalb hier die Dimension des »Wahrnehmbaren« und in den hegemonialen Wissensordnungen als »fremd« gedeuteten Körper, Sprach- oder Namenskriterien.

Studienabgängerin:

»Und irgendwie finde ich, man sollte dort hinkommen, dass die Vielfalt Normalität ist. Und nicht, dass es eine ›normale Masse‹ gibt und dann die, die davon abweichen.«

Dies wirft für die Lehrpersonen die Frage auf, wie mit der realen Existenz dieser Kategorie umzugehen ist. Wie gehe ich damit um, wenn ich doch eben genau diese Migrationsbiographien adressieren will aus einem Interesse und der Intention heraus, genau diese Migrationsbewegungen und -biographien als relevant für gesellschaftliche Fragen zu thematisieren? Das bietet zum einen wichtige Anschlussmöglichkeiten für historisches Lernen und zudem ist es auch ein Aspekt von Persönlichkeit – neben hunderttausend anderen Aspekten einer Person.

Lehrerin:

»Also ich habe ein Interesse zu fragen. Ich finde, dass die Bewegungen – Migrationen, die stattgefunden haben – innerhalb einer Nation relevant sind.«

Hier reißt sich ein pädagogisches Dilemma auf, das mit dem didaktischen Prinzip der Subjektorientierung eng verzahnt ist: Gesellschaftliche und auch historische Themen sollen mit der Lebensrealität der Schüler*innen verknüpft werden, um eigene Perspektiven einzubringen und Unterrichtsthemen mit den eigenen Erfahrungen in Verbindung zu bringen (Dehne 2006; Petrik 2014; Völkel 2015; Wahrig-Burfeind/Wahrig 2012). Der »wiederkehrende Herkunftsdialog« (Battaglia 1995) – die Frage, »Woher kommst du (eigentlich, wirklich)?« – wird somit als Mittel verstanden, die individuellen Lebenswelten der Schüler*innen zu adressieren. Dies schmälert zugleich nicht die Funktion des »Otherings« (Riegel 2016), da diese Sprechakte stets auch einen performativen Akt darstellen. Die Schüler*innen werden entweder in die Kategorie »ohne« oder »mit Migrationshintergrund« eingeteilt, wodurch diese beiden Kategorien ko-konstruiert und gefestigt werden. Die Schülerin beurteilt die Frage allein als unproblematisch, solange damit keine Zuschreibung verbunden sind – was wiederum im Rahmen hegemonialer Wissensordnungen, die geprägt sind von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten, kaum denkbar ist.

Schülerin:

»Also ich glaube, das Fragen selber wäre kein Problem, wenn die anschließenden Zuordnungen nicht passieren würden.«

Damit öffnet sich der Blick auf rassistische Wissensordnungen, die auch in der Schule wirksam sind.

Verhältnis von Rassismus und »Kultur«

Was können wir unter dem Begriff Rassismus verstehen? Welche Bedeutung hat Rassismus in aktuellen Gesellschaften? Braucht Rassismus eine Rassentheorie? Und was bedeutet dies für die Schule?

Rassismus ist im deutschsprachigen Raum ein Begriff, der nur sehr zögerlich verwendet wird. Auch wenn der Begriff in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Diskriminierungsformen entlang von Herkunft, Nationalität, Ethnie oder kulturell gedeuteten äußeren Merkmalen ein bedeutendes Konzept darstellt, bleibt das Verhältnis zu dem Begriff in der Gesellschaft skeptisch. Wir folgen hier der These, dass diese Widerstände aufzeigen, dass Rassismus alle Menschen einer Gesellschaft betrifft. Dies zeigt sich in Diskriminierungserfahrungen ebenso wie in Privilegien, die durch die daraus entstehenden Ungleichheiten resultieren. Rassismus wird so »als gesellschaftliches Verhältnis« (Rommelspacher 2011: 30) verstanden, das strukturell gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse prägt. Es handelt sich um eine historische Konstante, die im Laufe der Geschichte unterschiedliche Artikulationen erfahren hat (Bojadžijev 2007). Dieses Verständnis schließt an die Arbeiten von Etienne Balibar und Immanuel Wallerstein an, die von einem Neo-Rassismus sprechen, einem »Rassismus ohne Rassen« (1992). Das von David Theo Goldberg eingeführte Konzept der »Racelessness« besagt, dass die vorherrschende Tabuisierung von Rassifizierungen erstens eine Auseinandersetzung mit rassistischen Wissensordnungen verhindert und zweitens gerade dadurch rassistische Diskriminierungen befördert und reproduziert werden (Goldberg 2009: 189–94). Dies geschieht am häufigsten durch die räumlich-zeitliche Externalisierung von Rassismus (»Das gab es früher und nicht bei uns«) und durch die Privatisierung von rassistischen Handlungen und Aussagen (»Es gibt halt Dumme in unserer Gesellschaft«, »Meine Schwarze Freundin findet das nicht rassistisch«) (vgl. Michel 2019). Rassistische Diskriminierung bedarf keines ideologischen Überbaus einer Rassentheorie, um als Differenz- und Diskriminierungsform wirkmächtig zu sein. Doch was bedeutet es, wenn wir sagen, dass Rassismus nicht auf eine explizit befürwortete Ideologie der Rassentheorie angewiesen ist? Die Schülerin weist darauf hin, dass Ideologie und Rassentheorie nicht bewusst beigebracht werden müssen und doch ein fundamentaler Teil von Rassismus sind, der tagtäglich erlebt und beobachtet werden kann.

Schülerin:

»Ich habe das Gefühl, dass diese Ideologie und diese Ideale großen Einfluss auf das haben, was wir heute erleben.«

Trotz der unterschiedlichen Artikulationen, die der Rassismus im Laufe der Geschichte hervorgebracht hat, sind gewisse Konstanten auszumachen. So ist

er eng mit einem Eurozentrismus verbunden, »der die kulturalistische Ideologie der Herrschenden produziert und reproduziert« (Bojadžijev 2007: 21). Rassifizierung ist eine spezifische Form der Differenzierung und eine bedeutende Differenzlinie in der Herstellung, Reproduktion und auch der Legitimierung sozialer Ungleichheit. Dabei zeigt sich Rassifizierung in verschiedenen Formen, die auf unterschiedlichen Ebenen in der Gesellschaft wirkmächtig sind. So macht es Sinn, einen strukturellen, einen institutionellen und einen interpersonellen Rassismus zu unterscheiden (Hormel/Scherr 2009). Denn die Auseinandersetzung mit Rassifizierung als Differenzierungspraxis, die in der Migrationsgesellschaft zur Herstellung und Reproduktion sozialer Ungleichheiten wirkmächtig ist, darf nicht in die »Fallstricke des gewöhnlichen Antirassismus« tappen (Müller 1992: 25), indem sie sich in ihrer Verurteilung und Kritik auf Formen des Alltagsrassismus beschränkt. Vielmehr ist es bedeutsam, die Differenzkategorie Rassismus sowohl als in der Gesellschaftsordnung verankert und historisch gewachsen zu sehen (strukturell), als auch als in Institutionen eingeschriebenes bedeutendes Differenzmerkmal (institutionell). Zudem zeigt sich Rassismus auch in der sozialen Interaktion und artikuliert sich dann in der Form eines interpersonellen Rassismus.

Doch wie artikuliert sich rassistische Diskriminierung, wenn sie nicht ideologisch-rassentheoretisch motiviert ist? Hier ist auf die enge Verschränkung von Kulturalisierung und Rassifizierung zu verweisen. Jost Müller hebt den Kulturalismus als »die historische Transformation des Rassismus nach 1945 [hervor], [da] in der Epoche der ›Entkolonialisierung‹ [der] Kulturalismus als dominanter Effekt aller Artikulationen des Rassismus« (Müller 1992: 33) hervortritt. Bereits Theodor W. Adorno hat feststellen müssen, dass Kultur als Ausdruck die Position der Kategorie »Rasse« einnimmt und dabei »ein bloßes Deckbild für den brutalen Herrschaftsanspruch [bleibt]« (Adorno 1975: 276f.). Kulturelle Zuschreibung entlang der nationalen Herkunft von Individuen bedeutet, stereotype Vorstellungen in generalisierter Form auf ebendiese zu übertragen und dadurch individuelle Lebensrealitäten auszublenden. Die Studienabgängerin erlebte in ihrer bisherigen Praxiserfahrung, dass die Schüler*innen entlang ihrer familiären Migrationsbiographien verschiedenen Nationalitäten zugeordnet werden und davon ausgegangen wird, dass die Schüler*innen einen bestimmten kulturellen Hintergrund haben.

Studienabgängerin:

»Wenn eine Lehrperson erklärt, dass ein Schüler mit seinem türkischen Migrationshintergrund halt ein schwieriges Elternhaus hat, der Vater ihn wahrscheinlich schläge, dann merke ich, dass diese Person von etwas ausgeht, das sie auf ihre Zuschreibungen aufgrund der Nationalität des Schülers bezieht.«

Ist somit »Kultur« mit »Rasse« bzw. »Kulturalismus« mit »Rassismus« gleichzusetzen? Sollen kulturelle Codes, die Gesellschaften in spezifischer Form prägen, in der schulischen Praxis nicht thematisiert werden? Dies ist schließlich auch eine Frage der Definition. Aus einer kommunikationstheoretischen Perspektive definiert Jürgen Habermas Kultur als »den Wissensvorrat, aus dem sich die Kommunikationsteilnehmer, indem sie sich über etwas in einer Welt verständigen, mit Interpretationen versorgen« (1981: 209). Damit grenzt er den Kulturbegriff sowohl von der Gesellschaft, die von legitimierten Ordnungen geprägt ist, als auch von Persönlichkeit ab, die sich durch individuelle Interpretationen und Positionen auszeichnet (ebd.). Im Gespräch hält die Lehrerin fest, dass ein solches Kulturverständnis nicht essenziellistisch und in einer generalisierten Form auf alle Menschen einer Gesellschaft übertragbar ist. Vielmehr macht es deutlich, dass Gesellschaften von kulturellen Codes geprägt sind, die im Sinne von Wissensordnungen stets Referenzpunkte darstellen. Das bedeutet nicht, dass sie unhinterfragt handlungsleitend sein müssen.

Lehrerin:

»Ich erlebe junge Menschen mit derselben Nationalität als sehr, sehr unterschiedlich. Für mich ist die Herkunft nicht wirklich ein Indiz dafür, wie jemand ist. Aber es gibt beispielsweise gewisse Erklärungen. Zum Beispiel, warum ein tamilisches Kind nicht mit einem Schweizer ein Liebespaar wird.«

So können selbst rassistische Wissensordnungen als kulturelle Codes verstanden werden, die im Laufe der Sozialisation angeeignet werden. Eine antirassistische Bildung kann somit nicht darin bestehen, Begriffe wie »Kultur« aus dem Diskurs zu verbannen. Diese Herangehensweise führt dazu, dass Wichtiges unreflektiert bleibt.⁴ Vielmehr müssen Wege gefunden werden, um Rassismen in der Gesellschaft kritisch im Unterricht reflektieren zu können. Das bedeutet stets auch Reibung und Konflikt.

Chancengerechtigkeit und Empowerment

Ein zentrales Anliegen der Akteur*innen in Bildungsinstitutionen ist es, Chancengerechtigkeit bei den Bildungslaufbahnen der Schüler*innen zu erreichen.

4 Anders verhält es sich bei explizit rassistischem Vokabular, das in der Alltagssprache verwendet wird. Im Sinne Ludwig Wittgensteins bedeuten »die Grenzen meiner Sprache die Grenzen meiner Welt«. Sprachliches Handeln ist stets ein performativer Akt und reproduziert sowie ko-konstruiert damit Wirklichkeit. Sprachreformen wie beispielsweise die Neubenennung der Süßigkeit »Mohrenkopfe« in »Schokokuss« oder »Schaumkuss« leisten damit einen Beitrag, um der rassistischen Gewalt der Sprache entgegenzuwirken.

Die empirischen Forschungsergebnisse der vergangenen zwanzig Jahre zeigen (Dusek/Gail 1983; Baron/Tom/Cooper 1985; Tenenbaum/Ruck 2007; Kronig 2000; Kamm 2019), dass es gerade in diesem Punkt eine deutliche Benachteiligung für Kinder mit zugeschriebenem Migrationshintergrund im Bildungssystem gibt. Zudem weisen die Resultate darauf hin, dass diese Benachteiligungen nicht allein auf unterschiedliche Startbedingungen, sondern insbesondere auch auf die Bildungsinstitutionen selbst zurückzuführen sind (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 20f.). Das Wissen um die Reproduktion von Differenz im Schulalltag stellt Lehrpersonen vor eine widersprüchliche Aufgabe. Sie sind sich bewusst, dass Zuschreibungen im schulischen Alltag, die in aller Regel subtil und unbewusst vollzogen werden, eine negative Auswirkung auf die Bildungskarriere ihrer Schüler*innen haben kann. Gleichzeitig weist die Studienabgängerin darauf hin, dass ihr professioneller Handlungsspielraum hier begrenzt ist. Sie übt ihren Lehrberuf in einem institutionellen Rahmen aus, der beispielsweise bezüglich der Beurteilung der Lernenden und der Selektionsabläufe wenig Spielraum offenlässt.

Studienabgängerin:

»Ich habe schon auch meine Überzeugungen, und dann komme ich in ein Umfeld, in dem relativ andere Ansichten vorherrschend sind. Und ich treffe auch auf gewisse Strukturen in der Schule, die ich als Einzelperson nicht verändern kann.«

Auch die Zusammenarbeit im Lehrerkollegium kann Widersprüche eröffnen. So wird von ihr beispielsweise die Frage aufgeworfen, wie in einer Teamteaching-Situation vorgegangen werden kann, wenn das professionelle Gegenüber seine diagnostischen Einschätzungen der Kinder stark auf kulturalisierende Argumente abstützt, während die Lehrperson gerade solche verhindern will.

Studienabgängerin:

»Wenn dann eine pädagogische Fachperson sagt: Ja, er mit dem türkischen Migrationshintergrund, der hat halt ein schwieriges Elternhaus, dann weiß ich nicht, wie ich mit dem umgehen soll. Ich will ja auch nicht einen Vortrag halten über Multikulturalismus zum Beispiel.«

Aus Interviews mit Lehrpersonen und Unterrichtsbeobachtungen wissen wir, dass in den Schulen aktuell das Leitkonzept des Multikulturalismus stark verbreitet ist. Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitszuschreibungen der Kinder und Jugendlichen – auch untereinander – sind eng mit der Vorstellung von einer multikulturellen Gesellschaft gekoppelt. Diese Orientierung schließt einerseits eine Kritik an Vorurteile und eine Anerkennung von Vielfalt ein. Andererseits geht Multikulturalismus vom wissenschaftlich überholten Konzept des Zusammenlebens ethnisch definierter und voneinander klar abgrenzbarer Gruppen aus (vgl. Scherr und Inan

2018: 216-21). Diese Konzeption schließt aus, dass Gruppengrenzen veränderlich sind, vielfältige Zugehörigkeiten existieren können und dass es das individuelle Recht des Einzelnen auf hybride Identitäten gibt (vgl. Benhabib 1999). Es stellt sich die Frage, wie in kollegialen Settings die Weichen für eine konstruktive und rassismuskritische Arbeit gelegt werden können und wie bzw. in welcher Form im Kollegium eine Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Vorstellungen von Gesellschaft angestoßen werden könnten.

Aus Sicht der Schülerin ist die Chancengerechtigkeit durch viele Hürden erschwert, die Jugendliche mit zugeschriebenem Migrationshintergrund im Laufe ihrer Schulkarriere überwinden müssen. Nicht zuletzt auch die Tatsache, dass ihnen in ihrer Position weniger zugetraut wird.

Schülerin:

»Ich habe viele Hürden überwunden, um ans Gymnasium zu gehen. Und auch am Gymnasium selber. Hätte ich mich von dem beeinflussen lassen, wäre ich nicht da, wo ich heute bin. Das ist ganz klar.«

Diese subjektive Wahrnehmung deckt sich mit empirischen Forschungsergebnissen zur Lehrpersonenerwartung (Bonefeld/Dickhäuser 2018; Neuenschwander/Niederbacher 2019).

Hier ist insbesondere auch der Trugschluss zu erwähnen, wenn soziale Ungleichheit zwischen den Schüler*innen von Lehrpersonen in kulturelle Differenz umgedeutet wird. Von der Schülerin wird in diesem Zusammenhang auch das Frustrationspotenzial innerhalb der Familie angesprochen – beispielsweise, wenn Bildungsabschlüsse aus den Herkunftsländern nicht anerkannt werden, was zu erheblich schlechteren Berufschancen bei den Eltern führt.

Schülerin:

»Ich kenne einfach viele Leute, die studiert haben, in die Schweiz kommen und dann keine Möglichkeit für nichts haben. Und diese Frustration wirkt sich direkt auf ihre Kinder aus. Also die Kinder erleben das mit.«

Die damit verbundene Verbitterung wirkt sich auf die gesamte Familie aus und zeigt indirekt auch den Kindern auf, dass ihr gesellschaftlicher Status nur beschränkte Möglichkeiten offenlässt. Nicht zuletzt auch die Möglichkeit, unhinterfragt zugehörig zu sein. Mit Rückbezug auf die Konzeption des Multikulturalismus bleibt das Label der »Andersartigkeit« bestehen – auch unabhängig davon, ob Kinder und Jugendliche die schweizerische Staatsbürgerschaft besitzen oder nicht. Ausgrenzungen wirken in ihrer Abgrenzungsfunktion immer auch identitätsstiftend. Am Gymnasium der Schülerin ist es unter den Jugendlichen weit verbreitet, nicht als Schweizer*in gelten zu wollen. Das Verhältnis zum nationalen Konstrukt

Schweiz ist gerade für Jugendliche mit zugeschriebenem Migrationshintergrund ein ambivalentes. Diese Wahrnehmung verbindet die Schülerin eng mit ihrer Forderung nach Chancengerechtigkeit.

Schülerin:

»Viele Schüler*innen wollen nicht mit einer schweizerischen Identität in Verbindung gebracht werden [...] auf eine Art sind wir alle Schweizer*innen – auf eine Art aber auch nicht.«

In diesem Zusammenhang kommt auch der Aspekt des *selling points* zur Sprache. Damit ist die Erfahrung gemeint, dass Jugendliche aufgrund ihrer familiären Migrationsbiographie oder aufgrund kulturell gedeuteter äußerer Merkmale von Unternehmen angeworben werden. Die Merkmale, anhand der das »Anderssein« gewöhnlich festgemacht wird, verkehrt sich unter diesen Umständen in ein Verkaufsargument. Beispielsweise bei Unternehmen, die Mitarbeitende für ihre Kundenschalter nach »Vielfaltskriterien« rekrutieren, um damit ein weltoffenes Unternehmensimage zu vermitteln. Für die Schülerin ist diese Ausgangslage despektierlich, weil nicht sie als Person mit den entsprechenden Fähigkeiten nachgefragt wird, sondern primär ihr Erscheinungsbild zur Versinnbildlichung der »offenen« Unternehmenskultur angestellt wird.

Schülerin:

»Zum Beispiel bei der UBS oder so, wenn man sich bewirbt, wollen die eine Quote, sie wollen viele Ausländer. Dann verkaufst du eigentlich diesen Teil von dir.«

Forscher*innen arbeiten mit dem Luxus der zeitlichen und räumlichen Distanz zu den oben beschriebenen Phänomenen. Für Lehrpersonen und Schüler*innen im Hier und Jetzt gibt es keinen zeitlichen Aufschub. Sie müssen mit der aktuellen Situation umgehen. Als wichtige Strategien, insbesondere für die Übertritte in tertiäre Schulstufen und die Berufswahl betrachten unsere Gesprächspartnerinnen für diese Ausgangslage das Empowerment der Schüler*innen und damit verbundenen Transparenz bezüglich struktureller Diskriminierung.

Unter Empowerment, einem Begriff, der insbesondere für das Feld der Sozialen Arbeit herausgearbeitet wurde, wird Selbst-Bemächtigung, Stärkung von Autonomie und Selbstbestimmung verstanden (vgl. Herriger 2006: 13). Was Empowerment in der konkreten pädagogischen Praxis bedeuten könnte, wird von den Gesprächspartnerinnen verschieden interpretiert. Für die Lehrperson kann dies bedeuten, dass man Jugendlichen, die sich in starker Abgrenzung zur Erwachsenenwelt befinden und allen Leistungs- und Anpassungserwartungen trotzen, Formen der Selbstermächtigung aufzeigt. Dieser Zustand betrifft in Schulen der Sekundarstufe I sehr häufig Jugendliche mit zugeschriebenem Migrationshintergrund.

Lehrerin:

»Ich erlebe junge Menschen, die keine Erfolgserlebnisse haben. Dabei ist immer klar nachvollziehbar, was ausschlaggebend ist. Es äußert sich dann oft in Ablehnung gegenüber der Gesellschaft, der Erwachsenenwelt. Sie machen ihr eigenes Ding oder suchen ihre eigene Gruppe, wo sie sich stark fühlen. Als Gegenreaktion. Das erlebe ich schon oft. Und das sind schon oft Menschen mit Migrationshintergrund. Das ist wirklich eine Realität.«

Als wichtige Ausgangslage für Empowerment in pädagogischen Settings wird auch Transparenz genannt. Dies bedeutet, dass gemeinsam mit den Schüler*innen in Zusammenhang mit Wünschen und Zielen auch die damit verbundenen Hürden der strukturellen Diskriminierung und Privilegien thematisiert und benannt werden, immer mit dem Blick darauf, welche Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen sich für die einzelnen Schüler*innen daraus ergeben. Die Schülerin nennt dies den Weg der Ehrlichkeit. Auch wenn dies demotivierend sein kann, bedeutet es gleichzeitig, dass nicht jede Absage für eine Lehrstelle oder ein Praktikum als persönliche Abwertung gedeutet wird und dass man lernt, mit den Widrigkeiten der Ausgrenzung umzugehen – ohne dass man sich für alles direkt selber verantwortlich macht, eine Position, der auch die Lehrerin beipflichtet.

Schülerin:

»Ich glaube, man muss transparent sein. Es kann auch eine Form des Empowerments sein, wenn man dir sagt, dass du einen anderen Weg finden musst. Es kann dich noch weiterbringen, als du es sonst gebracht hättest. Es ist, wie es ist. Es ist besser, nicht so zu tun, als ob es anders sei, als es ist.«

Lehrerin:

»Ja, ich sehe es genau gleich. Einfach die Chancen aufzeigen, und sagen: ›Da, da ist es schwierig und da hast du Chancen.‹ Ich finde das ganz wichtig, nahe an der Realität zu bleiben.«

Eine zweite Prämissse, die im Gespräch benannt und diskutiert wird, ist die Abkehr von der Opferperspektive. Die Schülerin verweist mit ihren Ausführungen auf das, was Tara J. Yosso das Community stärkende Kapital und Wissen von Familien und Communities of Color genannt hat: »Community Cultural Wealth« (Yosso 2005). Zwei dieser Kapitalsorten sind hier besonders hervorzuheben: einerseits das sogenannte Aufstiegskapital, womit eine Fähigkeit gemeint ist, »trotz faktisch erlebter Barrieren hohe Bildungsräume und -aspirationen zu bewahren und zu leben« (Nguyen 2013: 58). Andererseits versteht Yosso unter dem Widerstandskapital die »Wissenshaushalte und Sets an Fähigkeiten, um Diskriminierung und Unterdrückung zu entgegnen. Dazu können zählen: Selbstliebe, Mut, soziale und kommu-

nikative Techniken oder auch gelebte Glaubenssätze und Haltungen der Gerechtigkeit und Gleichwürdigkeit» (ebd.: 61). Die Schülerin erwähnt die stärkende Haltung ihres Vaters, die auch von Lehrpersonen ausgehen könne. Ihr Vater bestand darauf, dass sich die Familienmitglieder nicht in einer Opferhaltung bestärken, sondern Wege suchen, mit den wahrgenommenen Diskriminierungserfahrungen umzugehen.

Schülerin:

»Es ist mir ist zu Hause nie die Möglichkeit gegeben worden, mich als Opfer zu sehen. Wenn ich anfange, mich als Opfer zu sehen, dann lasse ich mein Leben irgendwie in den Händen von Leuten, wo es nicht um mich geht. Aber mir geht es um mich. Ich will ein Leben führen, wo ich frei bin, wo ich das machen kann, was ich will. Und ich weiß, es ist möglich.«

Rassismuskritische Perspektive

Rassismus betrifft alle – aber auf sehr unterschiedliche Weise und unabhängig davon, ob rassistische Ideologie als Konzept befürwortet oder bekämpft wird. Während für viele rassistische Strukturen zu Diskriminierungserfahrungen führen, bedingt und bewirkt Rassismus für andere Privilegien, die aus den daraus entstehenden Ungleichheiten resultieren. Dieses Rassismusverständnis hebt sich ab von der Fokussierung auf rein interpersonale, bewusst vollzogene rassistische Handlungen, beispielsweise wenn Schüler*innen auf dem Pausenhof rassistischen Pöbeln ausgesetzt sind oder wenn über Nacht Hakenkreuze an die Schulhausfassade gesprayt werden. Das bisherige Angebot an Unterrichtsmaterialien, Lehrpersonenfortbildungen und Projektangeboten zum Thema Rassismus konzentriert sich primär auf diese Ebene der Rassismusbekämpfung. In den vergangenen Jahren ist eine zaghafte Hinwendung zu struktureller rassistischer Diskriminierung als Bearbeitungsfeld zu beobachten (vgl. Ivanova 2020: 209-213) – wobei auch weiterhin interpersonale rassistische Handlungen nicht aus dem Blick geraten sollen. Diese Veränderungen des Blicks sollen vermehrt die machtvollen Strukturen von Rassismus thematisieren und greifbarer machen. Gleichzeitig soll die Rolle jeder und jedes Einzelnen innerhalb dieses Systems zur Disposition gestellt werden. Dabei stehen Diskriminierungserfahrungen, Privilegienerfahrungen, Handlungsspielräume und Verantwortungsbereiche im Fokus. Wie rassismuskritische Perspektiven ihren Weg in die Schule finden, wie sie im Unterricht methodisch umgesetzt und auf institutioneller Ebene strukturell implementiert werden können, ist noch weitgehend ungeklärt. Im Gespräch wurden drei Felder angerissen, die nachfolgend diskutiert werden sollen. Es handelt sich um die Form und den

Inhalt der Auseinandersetzung mit diesem Wissen, um ein Normalisierungsnarrativ der diversen Gesellschaft und um das bewusste »Verlernen« entsprechender Wissensordnungen.

Auseinandersetzung mit Wissensordnungen

Für die Schülerin kann das Ansprechen von Differenzwahrnehmungen – also beispielsweise, dass sie aufgrund ihres Schwarzseins nach ihrer »fremden« Herkunft befragt wird – auch als Ausgangspunkt zur Auseinandersetzung mit Fragen der Zugehörigkeit dienen. Sobald sie angesprochen werde, könne zumindest ein Gespräch darüber stattfinden. Wenn das Gegenüber seine Fremdzuschreibungen nur im Kopf vornehme und so tue, als ob die Vorurteile nicht existieren – und sie tun es trotzdem – biete sich im Gegenzug keine Möglichkeit, darüber zu sprechen. Ihr zentraler Ansatz für Auseinandersetzungen bezeichnet sie auch hier mit dem Begriff der »Ehrlichkeit«. Für sie ist es emotional viel unangenehmer, wenn in Begegnungen jemand so tut, als wäre da nichts, während sie gleichzeitig spürt, dass sich das Gegenüber Gedanken macht.

Schülerin:

»Bei mir beispielsweise gibt es viele Leute, die hören meinen Namen und wissen nicht, dass es ein Name aus Kamerun ist. Dass ich Schwarz bin, weiß man nicht unbedingt. Dann sieht man mich und dann ist diese Zuordnung gleich schon passiert. Für mich ist es deshalb angenehmer, wenn Leute offen fragen, woher ich komme. Ich glaube, es gibt viele Sachen, die man hier diskutieren könnte.«

Diese Position wird auch von dem Erziehungswissenschaftler Michael Weis vertreten. Er bezeichnet es als ausgesprochen relevant, dass zur Dekonstruktion von Rassismus auch »Falsches« gesagt werden darf – solange darauf ein Gespräch folgt. Herrscht beispielsweise in einer Lehrpersonenfortbildung die Angst vor »Fehlern«, dann bleibt der Raum für eine echte Auseinandersetzung verschlossen. Fettäpfchen und deren Thematisierung müssen ohne Anklage möglich sein. Gleichzeitig darf aber auch keine Stimmung der Political Incorrectness im Sinne von »Das darf man doch wohl noch sagen dürfen« entstehen (vgl. Weis 2013).

Im Kontrast dazu verfolgt die Studienabgängerin in ihrem Lehrberuf die Strategie, sich hegemonialen Wissensordnungen aktiv zu widersetzen – auch durch deren Nichthematisierung. Dies bedeute in ihrem Fall, dass sie im schulischen Alltag sehr bewusst auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsbezüge bei den Schüler*innen verzichtet und andere Subjektkategorien in den Vordergrund rückt. Damit verfolgt sie das Ziel, einen neuen Umgang mit Zugehörigkeitsordnungen zu etablieren, der die Denkweise auch im Umfeld verändern kann.

Studienabgängerin:

»Wir müssen eine neue Realität schaffen. Das heißt für mich als Lehrerin, dass ich das vorlebe, indem ich diese Zuordnungen nicht mache. Beispielsweise, dass ich nicht sage: Morgen früh nehmt ihr alle mal das Frühstück aus eurem Land mit, das ihr jeweils esst. Und dass man vielleicht in der Schule auch mehr Ressourcen bewilligt kriegt. Also wir haben jetzt an dieser Schule, an der ich momentan bin, viel im Teamteaching. Und das empfinde ich auch als Ansatz, damit noch mehr individualisiert werden kann.«

Beide Gesprächspartnerinnen sind sich im Ziel einig. Es geht darum, das hegemoneale Denken zu irritieren und andere, nichtrassistische Wissensordnungen zu etablieren. Die Auseinandersetzung mit Schulstruktur und Schulalltag aus rassismuskritischer Perspektive bedeutet immer auch, dass Machstrukturen, die den gegenwärtigen Umgang mit der Kategorie »mit Migrationshintergrund«, die gegenwärtigen Selektionsprozesse, die gegenwärtigen affirmativen Strategien zur Abfederung von Ungleichheit und natürlich auch die gegenwärtigen Bildungsinhalte prägen. Dies kann bedeuten, dass im Lehrer*innenkollegium über Bewertungskriterien der Schüler*innen und allfällige Stereotypen beim Umgang mit den Eltern diskutiert wird. Oder es kann bedeuten, dass gemeinsam mit den Schüler*innen die Identifikationsfiguren in Kinder- und Jugendbüchern unter die Lupe genommen und kritisch befragt werden. Schließlich geht es bei dieser Auseinandersetzung immer auch darum, welche Bilder ich selber im Kopf habe und woher diese kommen.

Als zentraler Inhalt für die Auseinandersetzungen mit vorherrschenden Wissensordnungen wird Geschichte genannt. Gerade die Auseinandersetzung mit der europäischen Kolonialgeschichte, auf deren Ausbeutungs- und Herabsetzungstradition der heutige Rassismus weitgehend beruht, muss in diesem Zusammenhang ein dringendes Anliegen sein. Für die historische Auseinandersetzung mit Migration bieten sich mittlerweile theoretische Zugänge an, die in Zukunft fachdidaktisch differenziert ausgearbeitet werden müssen (vgl. Sperisen/Affolter 2020b). Bezuglich der Auseinandersetzung mit Migration bedeutet dies erstens, dass nicht »die Migration« als Phänomen, sondern das Phänomen der Migrationsgesellschaft zum inhaltlichen Kern der Auseinandersetzung wird. Zweitens soll Migration zukünftig als *Perspektive* zur Betrachtung von historischen Phänomenen genutzt werden (Falk 2019: 95). Drittens sollen Kollektivbegriffe wie »die Franzosen«, »die Christen« »die Arbeiter« im Geschichtsunterricht stärker kontextualisiert und binnendifferenziert werden (vgl. Gorbahn 2016). Und schließlich sollen Kollektivbegriffe wie »Völker« oder »Nationen« nicht als handelnde Subjekte von historischen Narrationen auftreten, sondern die tatsächlichen historischen Akteur*innen, deren Handlungsmöglichkeiten und -grenzen präzise benannt werden. So können vergangene und heutige Machtverhältnisse und Entscheidungsgewalten herausgearbeitet werden.

Normalisierung von Diversität

Gesellschaften sind divers, weil Menschen divers sind. Vielfalt an Migration festzumachen, ist Teil der Konstruktion von Andersartigkeit und Fremdheit. Das Bedürfnis, dass die migrationsgesellschaftlichen Realitäten auch als gesellschaftliche Normalität anerkannt und gelebt werden, ist bei allen Gesprächspartnerinnen ausgeprägt. Dies müsste für die Schülerin bedeuten, dass nicht nur die Vielfalt anerkannt, sondern dass auch die Chancengerechtigkeit normalisiert würde.

Schülerin:

»Wenn die Chancengleichheit normalisiert wird, dann wäre ein Herkunftsdialog auch ohne Zuschreibung möglich. Dann wäre die Frage mit einem Interesse verknüpft und nicht mit der Vorstellung, dass die Person weniger verdient oder von der Kultur her anders ist. Sie wäre nicht mit Zuschreibungen und Erwartungen verknüpft.«

Zentrale Schritte in diese Richtung sieht sie insbesondere bei den Übertritten ins Berufsleben – beispielsweise indem Bewerbungsschreiben anonym und somit vorurteilsfrei beurteilt werden könnten. Ihr Hinweis verdeutlicht, wie eng der Begriff der Diversität mit gesellschaftlichen Verhältnissen verknüpft ist. Eine schulische Praxis, die sich bei der Auseinandersetzung mit Migrationsfragen auf die Vielfaltspädagogik⁵ stützt, verschleiert Machtverhältnisse und die ungleiche Verteilung von Ressourcen. Es kann nicht das erklärte Ziel der schulischen Bildung sein, dieser Diversität ausschließlich mit Toleranz zu begegnen. Damit bleiben gesellschaftliche, soziale und politische Realitäten verdeckt. Hinzu kommt, dass mit nationethno-kulturellen Zuschreibungen gesellschaftliche Ungleichheitszustände essentialisiert werden, indem Ungleichheiten mit Kulturalisierung legitimiert werden.

Vielfalt ist gesellschaftliche Normalität und Migration eine anthropologische Konstante, wie die Studienabgängerin nochmals betont.

Studienabgängerin:

»Wir haben doch zu Beginn von einer historischen Perspektive gesprochen in Bezug auf Migration. Und es ist ja eine Realität, Migration. Darum finde ich es eigentlich so erstaunlich, dass Menschen trotzdem so stark nach Nationen zugeordnet werden.«

Dass Ungleichheiten in der Gesellschaft auf Migration zurückgeführt werden, ist ein Fehlschluss. In der Diskussion um Migration braucht es eine »reflexive Wende« (Nieswand/Drotbohm 2014), die den Blick weg von der Migration hin zu gesellschaftlichen Verhältnissen bewegt. Für die Schule bedeutet dies, dass strukturel-

5 Für eine kritische Auseinandersetzung mit vielfaltspädagogischen Ansätzen vgl. Emmerich und Hormel (2013: 149-182).

le Ungleichheit und rassistische Wissensordnungen in den Fokus gerückt werden müssen, um Diversität zu thematisieren.

Fazit

Aus vielen Gründen hat sich gezeigt, dass eine multiperspektivische diskursive Auseinandersetzung mit Migrationsfragen im Feld der Schule außerordentlich ertragreich ist. Abschließend sollen die bedeutendsten Erkenntnisse zusammengestragen und auch ein Ausblick gegeben werden. Das Gespräch, das sich wie ein roter Faden durch diesen Beitrag zieht, hatte ein Thesenpapier als Grundlage, das Simon Affolter und Vera Sperisen auf der Basis empirischer Erkenntnisse ihrer Forschung verfasst hatten. Diese Vorarbeit hat sich als anregende Grundlage herausgestellt. Gleichwohl zeigte sich, welche Grenzen der wissenschaftlichen Arbeit in Bezug auf Transformationsprozesse in der pädagogischen Praxis gesetzt sind: Auch wenn beim Verfassen des Thesenpapiers versucht wurde, auf eine zu komplexe Fachsprache zu verzichten, so sind doch zahlreiche Begrifflichkeiten genutzt worden, um der Thematik gerecht zu werden.

Affolter/Sperisen:

»Der Multikulturalismus hat sich als einziges Konzept in der Schule breit etabliert. Neuere Perspektiven aus der Migrationsforschung wie beispielsweise der Transnationalismus, der Postkolonialismus, die Grenzregimeanalyse oder die postmigrantische Gesellschaft sind für die Schule bisher als didaktische Zugänge nicht produktiv aufbereitet worden.«

Dies stellt eine Herausforderung dar und ist für eine multiperspektivische Auseinandersetzung nicht zielführend. Damit verbundene Deutungsdivergenzen haben zur Folge, dass Beiträge im Dialog missverstanden werden und zu langen Diskussionsschläufen führen.

Lehrerin:

»Also ich könnte mir vorstellen, dass du so eine multikulturelle Haltung hast. Dass du keine Unterschiede machst. Dass alle dieselbe Chance haben sollten.«

Studienabgängerin:

»Nein.«

Lehrerin:

»Ist das nicht so, sage ich das falsch?«

Studienabgängerin:

»Das mit dem Multikulturalismus ist ja eine Riesendiskussion.«

Diese Problematik der Rezeption wissenschaftlicher Textproduktionen ist nicht neu und veranschaulicht auch im vorliegenden Kontext, weshalb sich eine Implementierung neuerer Ansätze in der Schule als Herausforderung erweist.

Im Gespräch wurde deutlich, dass hinsichtlich der Zielsetzungen eine große Einigkeit besteht. Auch wenn einzelne Begrifflichkeiten und Formulierungen im Thesenpapier kritisch diskutiert wurden, konnten sich alle Beteiligten am Gespräch mit den Feststellungen, Forderungen und Zugängen identifizieren. Explizite Divergenzen betreffend Zielsetzung wurden hinsichtlich der Verantwortung und der Wirkmacht rassismuskritischer Bildung geäußert. Während sowohl für die Studienabgängerin, die Lehrerin als auch die beiden Forscher*innen die Frage im Zentrum steht, welche professionellen Handlungsräume sich in der Institution Schule eröffnen, um sich kritisch mit rassistischen Wissensordnungen und rassistischer Diskriminierung auseinanderzusetzen, sieht die Schülerin insbesondere auf struktureller Ebene Handlungsbedarf.

Schülerin:

»Es sollten beispielsweise die Bewerbungen anonymisiert werden: Namen weg, Bild weg. Der Name ist ein großes Problem, man sieht einen Namen, den man mit dem Islam assoziiert und fertig. Die Person bekommt den Job nicht. Man müsste diese Sachen wegnehmen, die die Grundlage bieten zur Diskriminierung.«

Diese Handlungsfelder sollen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Für eine rassismuskritische Auseinandersetzung ist es allerdings hilfreich, eine Perspektive einzunehmen, welche die Verschränkung von struktureller, institutioneller und interpersoneller Ebene in den Blick nimmt. Dieser Zugang bleibt aber weiterhin die Antwort auf die Frage der Zielsetzung einer rassismuskritischen Bildung schuldig. Dabei verschiebt sich der Blick auf die verschiedenen involvierten Akteure im Feld Schule. So kann eine kritische Auseinandersetzung mit rassistischen Wissensordnungen einen Beitrag dazu leisten, dass sich Wahrnehmungen und damit verbunden auch Beurteilungen von Schüler*innen durch die Lehrpersonen verändern können (vgl. Neuenschwander/Niederbacher 2019). Damit hat der Ansatz das Potenzial, auf institutioneller Ebene Ungleichbehandlungen abzubauen.

Aufseiten der Schüler*innen kann ein Raum der Reflexion eröffnet werden, in dem eigene Zuschreibungserfahrungen, rassistische Wissensordnungen und damit verbundene Diskriminierungseffekte und Privilegien thematisiert werden können. Im Sinne einer Critical Diversity Literacy soll dies den Beteiligten ermöglichen, vorherrschende gesellschaftliche Ordnungen und damit verbundene Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu »lesen« (Steyn 2014: 381). Dieser analytische Schritt soll dazu führen, die eigene Handlungsmacht als Subjekt zu erkennen, das in diese Ordnungen eingebettet ist (ebd.: 380). In unserem multiperspektivischen Dialog wird deutlich, wie sich diese Handlungsmacht unterscheiden kann, abhängig von

der eigenen Position im Feld. So steht als Schüler*in die Suche nach Handlungsweisen im Vordergrund, um institutionelle Diskriminierungsformen zu umgehen oder zu durchbrechen.

Schülerin:

»Ich sehe mehr Schweizer*innen am Gymnasium, als ich zum Beispiel in der Primarschule gesehen habe. Auch ich persönlich habe viele Hürden gehabt, um an das Gymnasium zu gelangen. Und auch am Gymnasium. Also hätte ich mich von dem beeinflussen lassen, wäre ich nicht da. Das ist ganz klar.«

Critical Diversity Literacy hat dabei eine bestärkende Wirkung, um strukturelle und institutionelle Diskriminierungsformen zu erkennen und von daraus resultierenden Effekten nicht auf persönliche Unzulänglichkeiten zu schließen. Die Schule hat dabei das Potenzial, einen entsprechenden Raum darzustellen, um sowohl gesellschaftliche Machverhältnisse als auch die damit verbundenen Erfahrungen zu reflektieren. Damit ein solcher Raum bestehen kann, muss dieser aber aktiv durch pädagogische Fachpersonen eröffnet und müssen Reflexionen angebahnt werden. Erst dann wird es möglich, dass die Schule eine angemessene Stütze dabei sein kann, um persönliche Handlungsstrategien im Umgang mit hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen zu entwickeln und zu erproben.

Lehrerin:

»Sich bewusst sein, ich lebe in einer Gesellschaft, wo ich wenig Chancen habe. Dass man sich dieser Realität stellt, aber dann die Power hat und sagt, wegen dem stecke ich nicht zurück. Dabei ist es wichtig, dass man Unterstützung von den Eltern oder von der Schule bekommt.«

Wie sich bei unserem Gespräch gezeigt hat, müssen hierzu hegemoniale Wissensordnungen und strukturelle wie institutionelle Diskriminierungsformen ebenso thematisiert werden wie persönliche Erfahrungen, Positionen und Strategien. Das Ziel einer rassismuskritischen Bildung ist es,

»eine neue Realität zu schaffen. Und darum finde ich, ist die Frage: Wie kann ich in den Köpfen der Menschen eine andere Realität schaffen? Und deshalb finde ich es wichtig, dass man die Themen, die wir jetzt diskutieren, auch in der Schule diskutiert.« (Studienabgängerin)

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1975): Gesammelte Schriften: Zweite Hälfte, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (1992): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten, 2. Aufl., Hamburg: Argument.
- Baron, Reuben M./Tom, David Y./Cooper, Harris M. (1985): »Social Class, Race and Teacher Expectations«, in: Jerome B. Dusek (Hg.), Teacher Expectations, Hillsdale NJ, S. 251-69.
- Battaglia, Santina (1995): »Interaktive Konstruktion von Fremdheit: Alltagskommunikationen von Menschen binationaler Abstammung«, in: Journal für Psychologie 3 (3), S. 16-23.
- Benhabib, Seyla (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit: politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bojadžijev, Manuela (2007): Die windige Internationale: Rassismus und Kämpfe der Migration, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bonefeld, Meike/Dickhäuser, Oliver (2018): »(Biased) Grading of Students« Performance: Students« Names, Performance Level, and Implicit Attitudes«, in: Frontiers in Psychology 9.
- Bundesamt für Statistik (2017): »Bevölkerung nach Migrationsstatus«, online: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatus.html> [8.3.2021].
- Dehne, Brigitte (2006): »Schülerorientierung«, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider/Bernd Schönemann (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 159-60.
- Dusek, Jerome B./Gail, Joseph (1983): »The Bases of Teacher Expectancies: A Meta-Analysis«, in: Journal of Educational Psychology 75 (3), S. 327-346.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden: Springer.
- Falk, Francesca (2019): Gender Innovation and Migration in Switzerland. Palgrave Studies in Migration History, Cham: Springer.
- Goldberg, David Theo (2009): The threat of race: reflections on racial neoliberalism, Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gorbahn, Katja (2016): »Identität«, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 67 (3/4), S. 215-29.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der sozialen Arbeit: eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2009): »Bildungskonzepte für die Einwanderungs-gesellschaft«, in: Sara Fürstenau/Mechtild Gomolla (Hg.), Migration und schu-lischer Wandel: Unterricht, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45-60.
- Ivanova, Alina (2020): Zeitgemäße Bildung von Lehrkräften in der Migrationsge-sellschaft: Dominanzkritische Perspektiven auf interkulturelle Bildung, Wies-baden: Springer.
- Jäger, Marianna (2011): »Doing Difference in einer Schweizer Primarschulklas-se. Das Fremdbild des Erstklässlers Amir aus ethnographischer Perspektive«, in: Isabell Diehm/Argyro Panagiotopoulou (Hg.), Bildungsbedingungen in eu-ropäischen Migrationsgesellschaften, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissen-schaften, S. 25-44.
- Jain, Rohit/Randeria, Shalini (2015): »Wider den Migrationskomplex: Perspektiven auf eine andere Schweiz«, in: Caritas Schweiz (Hg.), Sozialalmanach 2015. Her-ein: Alle(s) für die Zuwanderung, Luzern: Caritas Verlag, S. 199-210.
- Kalpaka, Annita (2006): »Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungs-falle. Über den Umgang mit ›Kultur‹ in Verhältnissen von Differenz und Do-minanz«, in: Rudolf Leiprecht (Hg.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft: ein Handbuch, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 387-403.
- Kamm, Chantal (2019): »Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit und deren Bear-beitung in der Organisation Schule«, in: Chantal Kamm (Hg.), Konzeptionen von Förderung, Selektion und Gerechtigkeit: Eine rekonstruktive Studie an Pri-marschulen in herausfordernden Lagen, Wiesbaden: Springer, S. 17-37.
- Kronig, Winfried (2000): Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleis-tungsschwächen: eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wir-kung integrierender und separierender Schulformen, Freiburg CH: Dissertati-on.
- Messmer, Roland (2015): »Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen«, in: Forum: Qualitative Social Research 16 (1): Art. 3.
- Michel, Noémi (2019): »Racial Profiling und die Tabuisierung von ›Rasse‹«, in: Se-rena O. Dankwa/Tarek Naguib/Patricia Purtschert/Sarah Schilliger/Mohamed Wa Baile (Hg.), Racial Profiling. Struktureller Rassismus und antirassistischer Widerstand, Bielefeld: transcript, S. 87-105.
- Müller, Jost (1992): »Rassismus und die Fallstricke des gewöhnlichen Antiras-sismus«, in: Redaktion diskus (Hg.), Die freundliche Zivilgesellschaft, Ber-lin/Amsterdam, S. 25-44.

- Neuenschwander, Markus/Niederbacher, Edith (2019): »Förderliche und gerechte Beurteilung: der SCALA-Ansatz«, in: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik Nr. 7-8, S. 50-55.
- Nguyen, Toan Quoc (2013): »Was heißt denn hier Bildung? – Eine PoC-Empowerment-Perspektive auf Schule anhand des ›Community Cultural Wealth‹-Konzepts«, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.), Empowerment, MID-Dossier, Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, S. 53-65.
- Nieswand, Boris/Drotbohm, Heike (2014): »Einleitung. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung«, in: Boris Nieswand/Heike Drotbohm (Hg.), Kultur, Gesellschaft, Migration, Wiesbaden: Springer, S. 1-37.
- Petrik, Andreas (2014): »Adressatenorientierung«, in: Wolfgang Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 241-248.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, Bielefeld: transcript.
- Rommelspacher, Birgit (2011): »Was ist eigentlich Rassismus?«, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.), Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 25-38.
- Scharathow, Wiebke (2017): »Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen«, in: Karim Fereidooni/Meral El, (Hg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer, S. 107-127.
- Scherr, Albert/Inan, Çağdem (2018): »Leitbilder in der politischen Debatte: Integration, Multikulturalismus und Diversity«, in: Frank Gesemann/Roland Roth (Hg.), Handbuch Lokale Integrationspolitik, Wiesbaden: Springer, S. 201-226.
- Sperisen, Vera/Affolter, Simon (2020a): »Den Blick auf das Politische schärfen. Vom Umgang mit hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen in der Politischen Bildung«, in: Moritz P. Haarmann/Steve Kenner/Dirk Lange (Hg.), Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung, Wiesbaden: Springer, S. 217-232.
- Sperisen, Vera/Affolter, Simon (2020b): »In meinem Schulzimmer sind oft bis zwölf Nationen versammelt: schulischer Unterricht zu ›Migration‹ als pädagogische Praxis der Differenzmarkierung«, in: Didactica Historica 6, S. 85-90.
- Steyn, Melissa (2014): »Critical Diversity Literacy: Essentials for the Twenty-First Century«, in: Steven Vertovec (Hg.), Routledge International Handbook of Diversity Studies, Oxfordshire: Routledge, S. 379-389.
- Tenenbaum, Harriet R./Ruck, Martin D. (2007): »Are Teachers' Expectations Different for Racial Minority Than for European American Students? A Meta-Analysis«, in: Journal of Educational Psychology 99 (2), S. 253-273.
- Völkel, Bärbel (2015): »Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff«, in: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Chris-

- toph Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 73-91.
- Wahrig-Burfeind, Renate/Wahrig, Gerhard (2012): Wahrig Fremdwörterlexikon, München: DTV.
- Weis, Michael (2013): »Rassismus – ein schwieriges Thema. Stolperfalle in der rassismuskritischen Bildungsarbeit«, in: Sprachrohr Nr. 10, S. 9.
- Yosso, Tara J. (2005): »Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth«, in: Race Ethnicity and Education 8 (1), S. 69-91.