

8. Idealtypen- und Thesenbildung

Dem methodischen Vorgehen entsprechend (vgl. unter 6.2) werden im Folgenden zunächst die Idealtypen gebildet und danach weitere Erkenntnisse in Form theoriebildender Thesen festgehalten. Abschließend wird im Sinn eines Ausblicks auf diejenigen Aspekte hingewiesen, die in der vorliegenden Untersuchung erst konturiert, aber noch nicht ausdifferenziert werden konnten und ein entsprechendes Forschungsdesiderat darstellen.

8.1 IDEALTYPENBILDUNG

Während im vorangegangenen Kapitel vier Fälle rekonstruierend dargelegt wurden, die sich *maximal* kontrastierend zueinander verhalten, gilt es nun, diese Fälle noch einmal in *minimal* kontrastierende Relationen zu weiteren Fällen zu setzen, um schließlich durch Zuspitzung und Abstrahierung zur Bildung von Idealtypen zu gelangen.

8.1.1 Idealtypus A: «Werben um Wertschätzung für alle»

Die Grundstruktur des Falls «Lucas Benito» findet sich in zwei weiteren Fällen wieder, die ebenfalls an einem «Werben um Wertschätzung für alle» orientiert sind:

Stefan Marković erlebt – ähnlich wie Lucas Benito – Grenzziehungsprozesse, die zum Teil wenig greifbar, aber für ihn dennoch gut spürbar sind. Auch bei ihm beziehen sie sich auf die «Arbeitsmigration»⁹⁹, also auf die Verwobenheit

⁹⁹ Mit der «Arbeitsmigration» ist nicht etwa die Migration Hochqualifizierter gemeint, bei der oft von «Expatriates» gesprochen wird, sondern gewissermaßen umgekehrt die

von sozioökonomischen Verhältnissen und dem Umstand eines «Migrationshintergrunds». Obwohl Stefan Marković mütterlicherseits Bezüge zu Italien und väterlicherseits zu Kroatien hat, ist es sein serbisch klingender Nachname, der ihm am meisten Bemerkungen einbringt, die seine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit in Frage stellen. Solche Infragestellungen erlebt er bereits als Kind in Form scheinbar harmloser und beiläufiger Kommentare anderer Kinder oder Lehrpersonen, später insbesondere bei der Wohnungs- und Stellensuche, etwa als er auf eine Bewerbung bei einer Bank eine Absage mit der Begründung erhält, sein Name klinge zu wenig schweizerisch. Ähnlich wie Lucas Benito reagiert er darauf mit einem sanften Handeln, mit dem er sich den Begrenzungen weder unterwirft, noch sich ihnen konfrontativ entgegenstellt. Auch er wendet dabei eine Strategie an, Hierarchien durch das Betonen von Gleichheit zu verändern, respektive sich den begrenzenden Ungleichheiten – wie erwähnt – nicht zu unterwerfen und sich stattdessen in seinen vielfältigen natio-ethno-kulturellen Bezügen zu positionieren. In seinen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrer zeigen sich ebenfalls deutliche Parallelen zu denjenigen von Lucas Benito, indem auch er sich dabei proaktiv und wertschätzend auf die Herkunftsbezüge seiner Schülerinnen und Schüler «mit Migrationshintergrund» einlässt, dabei auch seine eigenen einbringt, Elterngespräche auch auf Italienisch oder Serbokroatisch führt oder sich als Übersetzer für Elterngespräche bei seinen Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung stellt. Allerdings ist die Strategie, Grenzen durch Verweis auf höhere Werte zu entkräften, bei Stefan Marković nur im Ansatz vorhanden, sodass auf diesen Aspekt in der idealtypischen Beschreibung verzichtet wird.

Ivana Marić Kovacević hat eine Lebensgeschichte, die hier als interessanter Kontrast dienen kann, da sie als junge Erwachsene und als bereits ausgebildete Lehrerin aus Kroatien in die Schweiz migriert ist. Obwohl sich diese Geschichte in vielem von Lucas Benitos und Stefan Markovićs Geschichten unterscheidet, zeigt sich darin dennoch der sinnhafte Zusammenhang relativ subtil wirkender Ausgrenzungserfahrungen, einem sanft handelnden, gewinnenden Werben um Anerkennung und einer pädagogischen Orientierung als Lehrerin, bei der die Wertschätzung und Anerkennung von Schülerinnen und Schülern «mit Migrationshintergrund», insgesamt aber das Werben um Wertschätzung für alle – «mit oder «ohne Migrationshintergrund» – einen hohen Stellenwert einnimmt.

Migration wenig Qualifizierter, die als Migrierte in der Schweiz typischerweise einen tiefen sozioökonomischen Status haben (vgl. unter 4.2).

Der *Idealtypus A* ist also davon gekennzeichnet, in Grenzziehungsdimensionen unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle Dimensionen involviert zu sein, die latent oder potenziell vorhanden, eher subtil wirksam, in dieser Form spürbar und prägend, gleichzeitig aber auch gestaltbar sind. Darauf wird mit einem gestaltenden aktiven Handeln reagiert, mit dem versucht wird, potenziellen oder real erlebten Abwertungen oder Ausgrenzungen entgegenzuwirken, dabei Ungleichheiten auszubalancieren und also Gleichheit anzustreben. Zu diesem Zweck wird ein bewusst wertschätzender Umgang mit Migrationsgeschichten oder herkunftsbezogenen Besonderheiten gepflegt.

Typischerweise steht dabei die Unterscheidungsdimension eines «Migrationshintergrunds» in Verbindung mit der «Arbeitsmigration» im Vordergrund, sodass darin natio-ethno-kulturelle mit sozioökonomischen Dimensionen eng verwoben sind. Während diese Unterscheidungsdimension im Sinn einer Fremdzuschreibung bedeutsam ist, spielt sie auch als Selbstzuschreibung eine Rolle, indem Beziehungsnetze gebildet und gepflegt werden, die darauf basieren, die Gemeinsamkeit eines solchen «Migrationshintergrunds» zu teilen, also die Gemeinsamkeit, Nachkommen von «Arbeitsmigrantinnen und -migranten» zu sein und als solche in der Schweiz zu leben. Diese Selbstzuschreibung besteht dabei nicht unabhängig von der Fremdzuschreibung, sondern kann auch als Reaktion darauf gesehen werden, indem nicht nur die Nachkommenschaft von «Arbeitsmigrantinnen und -migranten» geteilt wird, sondern mitunter auch die Erfahrung mehr oder weniger subtiler Ausgrenzung.

Die Unterscheidungsdimension der «Arbeitsmigration» spielt im Zuge des Erwachsenwerdens, der Bildung und des sozialen Aufstiegs – der durch die Ausbildung zur Lehrperson verwirklicht wird – erneut eine bedeutsame Rolle, indem in diesen Zusammenhängen Umdeutungsprozesse der Herkunftsbezüge stattfinden. Diese Umdeutungsprozesse beinhalten sowohl Distanzierungen wie auch Aufwertungen. Distanzierungen entstehen etwa durch ein kritisches Hinterfragen elterlicher Lebensweisen oder politischer Verhältnisse in den Herkunftsländern, Aufwertungen etwa durch die Beschäftigung mit herkunftsbezogener Literatur oder Musik. Damit einher geht auch das Pflegen der herkunftsbezogenen Sprachkenntnisse, wobei Wert darauf gelegt wird, dass sie eher ohne Dialekt, also im Sinn einer «gehobenen» Variante gesprochen werden.

Für die Berufsausübung als Lehrperson wird bei diesem Typus bewusst ein Umfeld gesucht, in dem vielfältige natio-ethno-kulturelle Bezüge zum Alltag gehören, dies sowohl im Sinn einer Negativ- wie auch einer Positivwahl: Die Negativwahl besteht darin, in einem solchen Umfeld nicht zu sehr um die eigene Akzeptanz fürchten zu müssen, die Positivwahl darin, mit einem solchen Umfeld

vertraut zu sein und die eigenen migrationsbezogenen Erfahrungen und Kenntnisse einbringen zu können.

Dabei wird auch gegenüber dem Kollegium, den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern die außerberuflich bewährte Strategie angewendet, abwertenden oder ausgrenzenden Tendenzen durch einen bewusst wertschätzenden Umgang mit herkunftsbezogenen Besonderheiten entgegenzuwirken. Zu diesem Zweck werden solche Besonderheiten herausgehoben und zum Thema gemacht. Diese Haltung zeigt sich insbesondere am Umgang mit Sprachen, indem migrationsbezogene Sprachkenntnisse proaktiv eingebracht werden, etwa im Rahmen von Elterngesprächen. Auch im Unterricht finden migrationsbedingte Sprachkenntnisse Beachtung, indem die Absicht verfolgt wird, sie als Ressourcen zu betrachten und sie in sprachliche Auseinandersetzungen und Lernprozesse einzubeziehen.

Insgesamt werden die selbst entwickelten Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit als Folie verwendet für die Vorstellungen darüber, was die Schülerinnen und Schüler diesbezüglich lernen sollen: Auch sie sollen lernen, Negativwertungen oder Stereotypisierungen zu hinterfragen und sich in gegenseitigem Respekt üben, wobei insbesondere diejenigen «mit Migrationshintergrund» auch dazu aufgefordert werden, sich diesen Respekt mit einem «anständigen» und auch ihrerseits respektvollen Verhalten zu «verdienen», sich also in der für diesen Typus bewährten Manier zu potenziellen Begrenzungen nicht konfrontativ, sondern vielmehr sanft handelnd, mitunter auch respektvoll entgegenkommend zu verhalten. Letztlich wird bei diesem Idealtypus in vielfältiger Weise angestrebt, Wertschätzung für alle zu erreichen.

8.1.2 Idealtypus B: «Kampf gegen sozialen Ausschluss»

Die Grundstruktur des Falls «Tom Branković» kann mit dem Fall «Tim Jones» in minimal kontrastierende Relation gesetzt werden:

Tim Jones wächst in den Vereinigten Staaten auf und ist dort als Dunkelhäutiger in Zeiten der Bürgerrechtsbewegung der 1960er-Jahre einer latenten Bedrohungslage sowie rassistisch motivierten Angriffen und Herabwürdigungen ausgesetzt, die seine Lebensgeschichte maßgeblich prägen. Angesichts anhaltender Ausgrenzung und Bedrohung migriert er als junger Erwachsener in die Schweiz in der Hoffnung, in diesem sozialen Umfeld mehr Anerkennung zu finden, stößt aber erneut auf Diskriminierung und Missachtung, insbesondere im beruflichen Umfeld, sodass er trotz Qualifizierungen im wirtschaftlichen Sektor und wiederholter Anpassungen und Wechsel Schwierigkeiten hat, ausreichend Einkommen zu generieren. Aus diesem Grund absolviert er in seinen 50er-

Jahren noch eine Ausbildung zum Primarlehrer und unterrichtet zur Zeit des Interviews seit einem Jahr an einer öffentlichen Schule.

Obwohl sich diese Geschichte in vielem von derjenigen von Tom Branković unterscheidet, finden sich darin doch Parallelen in den Grundzügen der sinnhaften Zusammenhänge: Auch Tim Jones macht – wie Tom Branković – schon als Kind Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen, denen er relativ wehrlos gegenübersteht und für die er auch kaum sozialen Rückhalt erfährt. Sozialer Rückhalt wäre wohl durch eine Mitgliedschaft in verschiedenen Gruppierungen von «Schwarzen» möglich, allerdings erscheinen Tim Jones die darin vertretenen Haltungen problematisch, sodass er ihnen kritisch gegenüber steht und sich von ihnen distanziert. Entsprechend fühlt sich also auch Tim Jones in jungem Alter und als Einzelner einer Übermacht gegenüber, der nicht beizukommen ist, sodass das «Erleiden» der Situation Bestandteil seines Erlebens ausmacht. Außerdem zeigt sich darin ebenfalls eine Tendenz zur Vereinzelung und Individualisierung, indem auch Tim Jones seinen Weg zunehmend als Einzelner geht und sich durch diese Positionierung in eigenwilliger Weise den Begrenzungen und Missbilligungen, mit denen dunkelhätige Kollektive adressiert werden, zu widersetzen versucht. Auch er entfernt sich außerdem nach Möglichkeit aus dem ausgrenzenden sozialen Umfeld und sucht gleichzeitig die intellektuelle Auseinandersetzung, mit der auch er eine Distanzierung und Relativierung vornimmt: Er distanziert sich aus dem direkten Geschehen, interessiert sich aber sehr dafür, die sozialen Mechanismen aus der Distanz zu beleuchten und relativiert diese Mechanismen auf der Basis systemtheoretischer Überlegungen. Diese systemtheoretischen Überlegungen überträgt er aus der Sicht als Lehrer auch auf das Schweizer Schulsystem und erklärt damit Phänomene der mangelnden Anerkennung, Stigmatisierung, Ausgrenzung und Marginalisierung bei Schülerinnen und Schülern ebenso wie bei Lehrpersonen und dies bezogen auf natio-ethno-kulturelle Dimensionen ebenso wie auf andere Dimensionen wie Geschlecht oder Behinderung. Auch bei Tim Jones lässt sich darin eine starke Orientierung erkennen, in der Rolle als Lehrer dem sozialen Ausschluss entgegenzuwirken.

Dem *Idealtypus B* liegen also Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit zu grunde, die unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle Dimensionen ausgrenzend, abwertend und in einer Weise einschneidend sind, dass sie die Lebensgeschichte maßgeblich prägen. Das Einschneidende und Prägende liegt etwa darin, dass sie als Kind und mit wenig sozialem Rückhalt gemacht werden und dass kaum gestaltend auf sie eingewirkt werden kann.

Typischerweise finden diese Ausgrenzungen und Abwertungen unter Verweis auf eine bestimmte natio-ethno-kulturelle Kategorie statt, die auch durch

den gesellschaftlichen Diskurs negativ gewertet und belastet wird, was wiederum mitunter eine ist, die mit dem sozioökonomischen Status eng verwoben ist, da es die kapitalschwächeren Gruppen sind, die im ausländerfeindlichen Diskurs oft besonders unter Beschuss stehen (vgl. Ausführungen dazu unter 4.1.3).

Die Umgangsweisen mit diesen Erfahrungen sind davon gekennzeichnet, in verschiedenster Weise mit der Undurchlässigkeit und Härte der erlebten Grenzen zurechtzukommen. Zunächst steht dabei das ‹reaktive Erleiden› im Vordergrund, da es für die betroffene Person zunächst keine andere Möglichkeit gibt als sich den sozialen Begrenzungen zu fügen. Dann wird aber auch versucht, Zugehörigkeit durch Assimilation, also durch ‹Überschreitung› der ausschließenden Grenzlinie zu erlangen, was gleichzeitig bedeutet, die Ausschließenden herauszufordern, ihre Grenzlinie zu verschieben, indem sie ihre Kategorie ‹öffnen› und also expansiver gestalten, was angesichts der Undurchlässigkeit der Grenzlinie und der relativ großen Machtunterschiede aber kaum geschieht, sodass dieser Versuch typischerweise unbefriedigend bleibt. In der Folge findet eine zunehmende Vereinzelung und Individualisierung statt. Auch diese Vereinzelung und Individualisierung bildet dabei eine Umgangsweise mit Zuschreibung und Ausgrenzung, indem angestrebt wird, Zuschreibungen, die an Kollektive adressiert werden, durch das Betonen von Anderssein und Individualität zu entkräften. Mitunter wird außerdem in ähnlicher Weise versucht, die Bedeutsamkeit solcher Zuschreibungen zu reduzieren, indem auf die gemeinsame Humanität oder Biologie aller Menschen verwiesen wird.

Auch bei diesem Typus finden im Zusammenhang mit dem Erwachsenwerden, der Bildung und dem sozialen Aufstieg Umdeutungsprozesse der Herkunftsbezüge statt. Diese Umdeutungsprozesse beinhalten sowohl eine Distanzierung wie auch eine Relativierung der Herkunftsbezüge, indem diese Bezüge kritisch hinterfragt und als Zuschreibungsprozesse relativiert werden. In diesem Sinn finden also intellektuelle Auseinandersetzungen mit sozialen Mechanismen statt, durch die soziale Ausschlusszonen aus einer nüchtern-distanzierten Warte betrachtet und durchleuchtet werden können.

Für die Berufsausübung als Lehrperson wird typischerweise ein soziales Umfeld gewählt, in dem die Gefahr natio-ethno-kultureller Zuschreibungen vermindert ist, etwa indem ein soziales Umfeld gewählt wird, in dem Migrationsbezüge und ihre Thematisierung *nicht* zum Alltag gehören.

Beim Ausfüllen der Rolle als Lehrperson steht zunächst im Vordergrund, die relativ hohe soziale Position, die durch die berufliche Stellung erlangt wurde, nicht zu gefährden. Das Handeln ist deshalb davon geprägt, den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern gegenüber eine führende Rolle einzunehmen und dabei die Thematisierung eigener Migrationsbezüge und damit auch das

Einbringen migrationsbezogener Sprachkenntnisse zu vermeiden. Außerdem wird auch hier die außerberuflich relativ bewährte Strategie angewendet, sich unter Betonung von Individualität zu positionieren und damit die eigene Position zu stabilisieren, auch dem Kollegium gegenüber.

Gleichzeitig nimmt die Problematik sozialer Ausgrenzung in der pädagogischen Orientierung einen zentralen Stellenwert ein. Mit Vehemenz werden vor allem die Schülerinnen und Schüler in höheren sozialen Positionen heraus- und aufgefordert, niemanden ungerechtfertigt auszugrenzen oder abzuwerten. Entsprechend wird das Betonen von Besonderheiten, insbesondere von Besonderheiten, die ausgrenzende und abwertende Wirkung zur Folge haben können, vermieden. Insgesamt steht dieser Typus im Zeichen eines Kampfs gegen sozialen Ausschluss.

8.1.3 Idealtypus C: «Muslimisches Kopftuch als Stein des Anstoßes»

Der Fall «Salima Hamoudi» kann mit keinem weiteren Fall minimal kontrastiert werden, da die Verbindung von natio-ethno-kulturellen und religiös-muslimischen Dimensionen der Zuschreibung und Zugehörigkeit einen eigenen Typus darstellt und im Sample nur einmal vertreten ist.

Dieser *Idealtypus C* ist ähnlich wie der Typus B von Erfahrungen mit undurchlässigen und kaum gestaltbaren Grenzen gekennzeichnet, unterscheidet sich davon aber durch religiöse Bezüge sowie dadurch, dass die erlebte Grenzziehungs-dynamik von einem stärkeren Handlungsmoment geprägt ist, da sie im Erwachsenenalter stattfindet und mit eigenen Entscheidungen verbunden ist.¹⁰⁰

Diese Grenzziehungs-dynamik wird hauptsächlich entlang der Unterscheidung zwischen «muslimisch» und «nicht-muslimisch» und am Merkmal des muslimischen Kopftuchs ausgetragen, ist aber gleichzeitig – da die Elterngeneration muslimische Herkunftsbezüge hat und aus wirtschaftlichen Gründen in die Schweiz migriert ist – mit der «Arbeitsmigration», also der Verbindung von Migration und sozialer Klasse eng verwoben.

100 Damit soll nicht gesagt werden, religiöse Bezüge und Zugehörigkeiten wären immer eine Frage der Wahl und diese würde immer im Erwachsenenalter stattfinden. Denkbar wäre natürlich auch eine natio-ethno-kulturelle Grenzziehungs-dynamik mit religiösen Bezügen im Kindesalter, sodass ein solcher Fall noch näher am Typus B gelagert wäre. Ein solcher Fall kommt im vorliegenden Sample allerdings nicht vor und kann hier deshalb nicht beschrieben werden.

Die Umgangsweisen sind dabei in zweifacher Hinsicht stark an familiären und religiösen Erwartungen orientiert: Zum einen werden Grenzen belassen und es findet ein «sich Fügen» statt, auch ein «sich Einfügen» in Zugehörigkeitsordnungen, die durch das religiöse Bekenntnis entstehen und die in der Dynamik von Selbst- und Fremdzuschreibungen verstärkt werden. Dabei ist die Selbstbeschreibung als Muslimin durchaus gewollt, und negative Fremdzuschreibungen werden in Kauf genommen oder als Konsequenz ertragen. Zum anderen wird angestrebt, Grenzen durch normative Umkehrung zu verändern, indem gerade die religiöse Orientierung beinhaltet, sich an hohen moralischen Werten zu orientieren und sich auf diese Weise auch vom gesellschaftlichen Mainstream abzuheben.

Im Zuge des Erwachsenenwerdens, der Bildung und des sozialen Aufstiegs finden auch bei diesem Typus Umdeutungsprozesse der Herkunftsbezüge statt: Muslimische Bezüge werden nicht mehr – wie bei der Elterngeneration – eng auf die familiäre Herkunft und die von dort bekannte religiöse Praxis beschränkt, sondern auf vielfältige natio-ethno-kulturelle Bezüge innerhalb einer muslimischen Gemeinschaft in der Schweiz ausgeweitet, wobei auch das Islamverständnis diskutiert und verändert wird. Auf diese Weise findet aber auch eine Annäherung an die natio-ethno-kulturellen Herkunftsbezüge der Elterngeneration statt, indem diese Herkunftsbezüge über die gemeinsame muslimische Orientierung gestärkt werden.

In der Berufsausübung als Lehrerin erlebt dieser Typus beim Tragen eines muslimischen Kopftuchs undurchlässige Grenzlinien und damit harte Begrenzung: An öffentlichen Schulen wird das Tragen eines solchen Kopftuchs nicht toleriert und dies in kategorischer Weise, also ohne Verhandlungsspielraum oder inhaltliche Auseinandersetzung.

Angesichts dieser Begrenzungen wird typischerweise ein Arbeitsort gewählt, an dem Migrationsbezüge und damit auch verschiedene religiöse Bezüge zum Alltag gehören, sodass einerseits – im Sinn einer Negativwahl – weniger um die eigene Akzeptanz gefürchtet werden muss und andererseits – im Sinn einer Positivwahl – größere Vertrautheit besteht und auch eigene migrationsbezogene Erfahrungen und Kenntnisse eingebracht werden können.

Als Umgangsweisen gibt es zunächst einzige die Möglichkeit, die Grenze zu überschreiten, um den Beruf in einer öffentlichen Schule überhaupt ausüben zu können, dies im Sinn einer selektiven Assimilation durch Ablegen des Kopftuchs während der Unterrichtszeit. Diese Grenzüberschreitung ist gleichzeitig eine Heraus- oder Aufforderung an die Ausgrenzenden, ihre Kategorie zu expandieren und Musliminnen als Lehrerinnen anzuerkennen. Dieser Aufforderung wird im Kollegium mitunter nicht nachgekommen, sodass auch hier Infragestellungen

und damit verbundene subtile Grenzziehungsprozesse entstehen. In Reaktion darauf wird typischerweise eine zweite Umgangsweise entwickelt, bei der die eigene Höherwertigkeit der beruflichen Tätigkeit betont und dabei herausgehoben wird, dass die eigenen Erfahrungen mit Migration und dem Leben in der ‹Arbeiterklasse› einen verständnisvolleren, differenzierteren und weniger stereotypisierenden Umgang mit zugewanderten Familien ermöglichen, dies also in umgekehrter Abgrenzung zu Kolleginnen und Kollegen, die diesen Ansprüchen – auch durch das Fehlen solcher Erfahrungen – weniger genügen können. Entsprechend werden bei diesem Typus auch migrationsbezogene Sprachkenntnisse im Sinn eines wertschätzenden Entgegenkommens eingewanderten Familien gegenüber mit großer Selbstverständlichkeit eingebracht.

Als Zielsetzung für die Schülerinnen und Schüler steht dabei das Betonen von Gleichheit im Vordergrund, da sie lernen sollen, potenzieller Abwertung durch bewusste Gleichbehandlung entgegenzuwirken.

Insgesamt ist dieser Typus hauptsächlich davon geprägt, das Tragen eines muslimischen Kopftuchs mit der Berufsausübung als Lehrerin an einer öffentlichen Schule zu vereinbaren.

8.1.4 Idealtypus D: „Selbstbestimmte Zugehörigkeit durch sozialen Aufstieg“

Die Grundstruktur der sinnhaften Zusammenhänge im Fall ‹Sabrina Monti Giordano› finden sich in vier weiteren Fällen wieder:

Auch *Lea Vuković* hat eine Lebensgeschichte, die maßgeblich davon strukturiert wird, dass sie sich aus etwas Ungewolltem herausarbeiten möchte und dieses Herausarbeiten mit dem Lehrerin-Werden und dem damit verbundenen sozialen Aufstieg verwirklicht. In ihrem Fall besteht das Ungewollte darin, dass sie als Jugendliche und auf Wunsch ihrer Eltern ihre in der Schweiz begonnene Schulbildung im elterlichen Herkunftsland Kroatien abschließt, dort eine Ausbildung als Augenoptikerin absolviert, danach in die Schweiz zurückkehrt und als Optikerin eine Stellen- und Arbeitssituation vorfindet, die für sie und mit ihrer kroatischen Ausbildung von Benachteiligung und Ausbeutung geprägt ist. Da sie ihre Zukunft in der Schweiz verbringen will, beschließt sie, sich mit einer Zweitausbildung zur Primarlehrerin in der Schweiz den Wunsch nach sozioökonomischer Besserstellung zu erfüllen und bewältigt die Ausbildung mit Entschlossenheit und Engagement trotz großer Ängste zu scheitern. Das Bewältigen dieser Ausbildung und der Übergang ins Berufsleben als Primarlehrerin bildet einen zentralen Moment ihrer Geschichte und prägt auch ihre Zugehörigkeitsfragen: Sie spricht davon, durch das Bewältigen dieser Ausbildung nun ‹ange-

kommen» zu sein, jetzt auch zu wissen, was sie will und auch über die Wahl ihrer Freundschaften vermehrt selbst zu bestimmen. Diese Freundschaften bilden sich auch bei ihr zum Teil im Sinn eines ‹dritten Bezugs› (vgl. auch unter 8.2) zu anderen mit Migrationsgeschichten. Außerdem finden im Zuge dieser Entwicklungen auch bei Lea Vuković Umdeutungen der Herkunftsbezüge statt, indem sie sich etwa von katholisch-religiösen Überzeugungen der Elterngeneration löst, auch südosteuropäische Zugehörigkeitsordnungen auf der Basis ethnischer und religiöser Kategorien kritisch betrachtet und religiöse Bezüge stattdessen mit einem ‹aufgeklärten› und hinterfragenden Duktus gestaltet. Insgesamt zeigt sich also in Lea Vukovićs Lebensgeschichte ein ähnlich aktives Handlungsmoment wie bei Sabrina Monti Giordano, das mit einer sozioökonomischen Besserstellung und mit selbstbestimmten Zugehörigkeiten einhergeht. Für die Berufsausübung als Lehrerin bedeutet das eine gewisse Unabhängigkeit von Zugehörigkeitsfragen. Lea Vuković sucht sich zwar für den Berufseinstieg einen Arbeitsort in einem Einwanderungsquartier, liebäugelt aber gleichzeitig mit einem weniger von Einwanderung geprägten sozialen Umfeld, weil die Kinder dort mehr leisten würden. Insgesamt zeigt sich bei ihr eine starke Orientierung an Leistungsfragen, dabei ein relativ geringes Interesse an migrationsbezogener Wertschätzung, stattdessen eher ein forderndes Auftreten gegenüber Familien ‹mit Migrationshintergrund› und eine Tendenz zu Stereotypisierungen und eigener Abgrenzung von Zugewanderten mit tieferem sozioökonomischem Status.

Die Lebensgeschichte von *Adrián Bakics* ist in mehrfacher Hinsicht ähnlich strukturiert. Auch er möchte sich aus etwas Ungewollten herausarbeiten indem er Lehrer wird, in seinem Fall heraus aus dem Künstlerleben seiner aus Ungarn und Deutschland stammenden Eltern und der damit verbundenen finanziellen Unsicherheit. Auch er erlebt danach als ausgebildeter Lehrer eine soziale Positionierung, die von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsfragen relativ unabhängig ist und unterrichtet während vieler Jahre in einem Dorf mit politisch konservativer Ausrichtung, ohne davon einen Nachteil zu erleben. Stattdessen wird er zu einem langjährigen Dorforschullehrer, der sowohl im Kollegium wie auch in gemeindepolitischen Entscheidungen zunehmenden Einfluss hat. Zur Zeit des Interviews blickt er auf 35 Jahre Berufserfahrung zurück und schildert unter anderem größere Veränderungen in der Bevölkerungsstruktur im Zuge neuer ‹Arbeitsmigration›, etwa aus Portugal und Albanien. Mit dieser neuen Zuwanderung sind für Adrián Bakics Herausforderungen als Lehrer verbunden, die sich vor allem auf die sprachliche Verständigung und auf die Erreichung von Lernzielen beziehen. Dabei engagiert er sich insbesondere dafür, dass die Kinder aus den eingewanderten Familien die deutsche Sprache möglichst schnell lernen. Er bedauert, dass diese Schülerinnen und Schüler eine ‹bremsende› Wirkung auf die

Lernprozesse der Klasse haben und grenzt sich insgesamt von dieser Bevölkerungsgruppe der neu Zugewanderten ab. Was also in den Lebensgeschichten von Sabrina Monti Giordano und Lea Vuković im Ansatz vorhanden ist, zeigt sich bei Adrián Bakics im Zuge seiner langjährigen Tätigkeit als Lehrer mit größerer Deutlichkeit: Die Bedeutsamkeit des Lehrer-Werdens im Sinn eines Herausarbeitens und sozialen Aufstiegs und die damit verbundene gesicherte, später auch etablierte Position stehen in sinnhaftem Zusammenhang mit einer Abgrenzung von der neuen Zuwanderung, insbesondere derjenigen mit einem tieferen sozioökonomischen Status.

Im Weiteren sind es die Geschichten von *Sara Ilić* und *Valeria Pietro*, die ebenfalls in erster Linie am Lehrerin-Werden im Sinn eines sich Herausarbeitens und sozialen Aufstiegs orientiert sind. Beide haben familiäre Migrationsgeschichten, *Sara Ilić* mit Bezügen zu Bosnien und Kroatien und *Valeria Pietro* zu Italien, beide sind allerdings kaum in diesbezügliche Grenzziehungsdynamiken involviert. Vielmehr finden auch bei ihnen ihrerseits Abgrenzungsprozesse im Zusammenhang mit Herkunftsbezügen statt, die aber vor allem auf limitierende sozioökonomische Verhältnisse bezogen sind. Mit der erlangten Position als Lehrerinnen findet die Wahl des Arbeitsorts bei beiden unabhängig von Überlegungen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten statt. Gleichzeitig besteht kein besonderes Interesse an der Thematisierung von Migrationsbezügen, und der Umgang mit migrationsbezogener Vielfalt oder Grenzierungsdynamiken wird von ihnen kaum reflektiert.

Der *Idealtypus D* ist also dadurch gekennzeichnet, dass das Lehrperson Werden im Sinn eines ‹Herausarbeitens› aus etwas Ungewolltem und im Sinn eines sozialen Aufstiegs einen zentralen Stellenwert einnimmt. Da die Familiengeschichte von Migration – typischerweise von Arbeitsmigration – geprägt ist, steht das Herausarbeiten auch in einem Zusammenhang mit Herkunftsbezügen, und es findet eine Abgrenzung von sozioökonomisch limitierenden Verhältnissen statt, die ihrerseits mit natio-ethno-kulturellen Dimensionen eng verwoben sind.

Diese eigene Abgrenzung von den herkunftsbedingten sozioökonomischen Verhältnissen beinhaltet auch bei diesem Typus ein Umdeuten der Herkunftsbezüge, indem auch hier – ähnlich wie bei Typus A – nach der Distanzierung und dem sozialen Aufstieg eine ‹Aufwertung› dieser Herkunftsbezüge stattfindet und etwa ein ‹gehobener› Sprachgebrauch von Herkunftssprachen präferiert wird, während diese Sprachkenntnisse auf diese Weise also durchaus gepflegt, geschätzt und angewendet werden.

Angesichts der erlangten Position nach dem ‹Herausarbeiten› und dem sozialen Aufstieg spielen Zugehörigkeitsfragen und Sicherungen der sozialen Positio-

nierung eine untergeordnete Rolle. Beziehungsnetze werden vielmehr selbstbestimmt gestaltet, manchmal auch im Rahmen eines «dritten Bezugs» zu anderen mit Migrationsgeschichten in der Schweiz.

Entsprechend wird auch der Arbeitsort für die Berufsausübung als Lehrperson nicht aus einer Verteidigungshaltung heraus, sondern relativ unabhängig von Zugehörigkeitsfragen gewählt. Mitunter wird ein soziales Umfeld gewählt, in dem Migrationsbezüge eine kleine Rolle spielen, mitunter auch eines, in dem sie durchaus eine Rolle spielen, sodass eigene Erfahrungen und Sprachkenntnisse eingebracht werden können. Dabei besteht allerdings gleichzeitig eine Tendenz, sich von der «neuen Zuwanderung», insbesondere von Familien mit tieferem sozioökonomischem Status, abzugrenzen (vgl. auch Ausführungen dazu unter 3.3) oder ihnen gegenüber selbstbewusst und fordernd aufzutreten. Diese Forderungen beziehen sich dabei vor allem auf Integration, Anpassung, Deutsch Lernen und Leistungserbringung und gehen mit einem Engagement einher, diese Leistungen der Schülerinnen und Schüler möglichst zielstrebig zu fördern. Die pädagogische Orientierung ist also an einer Überzeugung ausgerichtet, dass Gleichheit im Sinn einer Integration durch Leistung und Assimilation angestrebt werden kann. Dabei besteht ein deutlich geringeres Interesse an der Auseinandersetzung mit Migrationsbezügen oder an einem verteidigenden Wertschätzen und Anerkennen von migrationsbezogener Besonderheit wie bei den Typen A und C.

8.1.5 Die vier Idealtypen im tabellarischen Überblick

In einer zuspitzenden Übersichtsdarstellung lassen sich die Kontraste zwischen den vier Idealtypen folgendermaßen zusammenfassen:

Tabelle 11: Überblick über die Idealtypen A, B, C und D

Idealtypus A: Werben um Wert- schätzung für alle	Idealtypus B: Kampf gegen sozialen Ausschluss	Idealtypus C: Muslimisches Kopftuch als Stein des Anstoßes	Idealtypus D: Selbstbestimmte Zu- gehörigkeit durch so- zialen Aufstieg
Außerberuflich erlebte Grenzziehungs dynamik			
Erfahrungen mit eher schwach wirksamen Grenzziehungsprozessen, die sich gestalten lassen	Erfahrungen mit stark wirksamen und abwertenden Grenzziehungsprozessen, die sich kaum gestalten lassen – in der Kindheit	Erfahrungen mit stark wirksamen Grenzziehungsprozessen, die sich kaum gestalten lassen – im Erwachsenenalter	Wunsch nach Veränderung im Zusammenhang mit Herkunftsbezügen
Dimensionen der Grenzziehung			
«Arbeitsmigration»: soziale Klasse und Migration	Natio-ethno-kulturelle Kategorie unter Verwendung eines diesbezüglichen gängigen Schimpfworts, mitunter verbunden mit «Arbeitsmigration», also sozialer Klasse und Migration	Islam und weibliches Geschlecht, zum Teil in Verbindung mit der «Arbeitsmigration», also sozialer Klasse und Migration	Eigene Abgrenzung von limitierenden sozioökonomischen Verhältnissen
Außerberufliche Umgangsweisen			
– Hierarchie verändern durch Gleichstellung	– sich fügen und Begrenzungen erleiden – Grenzen überschreiten durch Assimilation und Grenzen verschieben durch Expansion – Grenzen entkräften durch Individualisierung – Grenzen entkräften durch Verweis auf die gemeinsame Biologie oder Humanität aller Menschen	– sich fügen und Begrenzungen belassen – Grenzen verändern durch normative Umkehrung	– Selbstbestimmte Zugehörigkeit im Zuge von sozialem Aufstieg
Umdeuten der Herkunftsbezüge: – Distanzierung – Aufwertung	Umdeuten der Herkunftsbezüge: – Distanzierung – Relativierung der Herkunftsbezüge als Resultat v. Zuschreibungsprozessen	Umdeuten der Herkunftsbezüge: – Annäherung über den muslimischen Glauben	Umdeuten der Herkunftsbezüge: – Distanzierung – Aufwertung
«Dritter Bezug» zu anderen in die Schweiz Migrierten, v.a. der «zweiten Generation»	Vereinzelung / Individualisierung	«Dritter Bezug» zu anderen Musliminnen in der Schweiz	«Dritter Bezug» zu anderen in die Schweiz Migrierten, v.a. der «zweiten Generation» oder selbstbestimmter Freundeskreis
Insgesamt Umgangsweisen, mit denen gestaltend auf Grenzen eingewirkt wird	Insgesamt Umgangsweisen, mit denen versucht wird, mit der Undurchlässigkeit der Grenzen zurechtkommen	Insgesamt Umgangsweisen, die an familiären und religiösen Erwartungen orientiert sind	Insgesamt Umgangsweisen, bei denen Zugehörigkeiten aktiv handelnd gestaltet werden

Erlebte Grenzziehungsdynamik als Lehrperson			
Erleben eines <i>»passenden«</i> Umfelds in einem städtischen Einwanderungsquartier	Erleben einer zwar relativ gesicherten sozialen Position als Lehrer, aber dennoch stetiges Achten, die Position zu erhalten und deshalb mitunter migrationsbezogene Themen zu vermeiden	Harte Begrenzungserfahrungen aufgrund des muslimischen Kopftuchs	Kaum prägende Begrenzungserfahrungen unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle Dimensionen und relativ sichere, selbstverständliche Positionierung
Umgangsweisen als Lehrperson			
Bei der Wahl des Arbeitsorts Migrationsbezüge suchen <ul style="list-style-type: none"> – im Sinn einer Negativwahl: weniger Akzeptanzprobleme – im Sinn einer Positivwahl: mehr Vertrautheit 	Bei der Wahl des Arbeitsorts Migrationsbezüge meiden	Bei der Wahl des Arbeitsorts Migrationsbezüge suchen <ul style="list-style-type: none"> – im Sinn einer Negativwahl: weniger Akzeptanzprobleme – im Sinn einer Positivwahl: mehr Vertrautheit 	Bei der Wahl des Arbeitsorts relativ große Flexibilität <ul style="list-style-type: none"> – mitunter Migrationsbezüge suchen im Sinn einer Positivwahl: Vertrautheit
– Hierarchie verändern durch Gleichstellung	<ul style="list-style-type: none"> – Grenzen entkräften durch Individualisierung – Bestreben, die soziale Position nicht zu gefährden 	<ul style="list-style-type: none"> – Grenzen überschreiten durch selektive Assimilation und Grenzen verschieben durch Expansion – Hierarchie verändern durch normative Umkehrung 	– Eigene Abgrenzung gegen die <i>»neue Zuwanderung«</i>
Umgang mit migrationsbezogenen Sprachen			
Migrationsbezogene Sprachen einbringen und einbeziehen <ul style="list-style-type: none"> – in Elterngesprächen im Sinn wertschätzenden Entgegenkommens – im Unterricht als Ressourcen beim Sprachenlernen 	Migrationsbezogene Sprachen meiden	Migrationsbezogene Sprachen einbringen <ul style="list-style-type: none"> – in Elterngesprächen im Sinn wertschätzenden Entgegenkommens – (inwiefern die Sprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht Beachtung finden, bleibt unklar) 	Migrationsbezogene Sprachen einbringen <ul style="list-style-type: none"> – in Elterngesprächen zur besseren Verständigung – (inwiefern die Sprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht Beachtung finden, bleibt unklar)
Pädagogische Zielsetzung für die Schülerinnen und Schüler			
– Hierarchie verändern durch Gleichstellung	<ul style="list-style-type: none"> – Niemanden ausgrenzen oder abwerten 	<ul style="list-style-type: none"> – Hierarchie verändern durch Gleichstellung 	<ul style="list-style-type: none"> – Position verändern durch individuelle Überschreitung im Sinn von Assimilation
Umgang mit Anerkennung in der Gleichheit und Anerkennung in der Verschiedenheit			
<ul style="list-style-type: none"> – Betonen von Besonderheit – dabei Vermeiden von Stereotypisierungen 	<ul style="list-style-type: none"> – Vermeiden der Betonung von Besonderheit, insbesondere, wenn sie ausgrenzende Wirkung zur Folge haben kann 	<ul style="list-style-type: none"> – Betonen der Gleichheit, um potenzieller Abwertung entgegenzuwirken 	<ul style="list-style-type: none"> – Betonen, dass Gleichheit durch Leistung und Assimilation angestrebt werden kann, dadurch in der Tendenz ein Aberkennen von Besonderheit

8.2 THESEN BILDUNG

Nebst der Bildung von Idealtypen führen die Analysen zu einer Reihe weiterer Ergebnisse, die nun in Form theoriebildender Thesen formuliert werden:

These 1: Soziale Grenzziehungs dynamik, die lebensgeschichtlich prägend ist und zu individuellen Auseinandersetzungen führt, findet insbesondere unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle Dimensionen der Grenzziehung statt, die mit sozio-ökonomischen Dimensionen eng verwoben sind.

Die vorliegenden Analysen zu sozialen Grenzziehungsprozessen wurden am Vergleichsmoment der natio-ethno-kulturellen Dimension der Grenzziehung ausgerichtet. Dabei wird deutlich, dass das Involviertsein in solche Grenzziehungsprozesse insbesondere dort prägend und folgenreich ist und zu individuellen Auseinandersetzungen und Umgangsweisen führt, wo diese Prozesse nicht nur unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle Dimensionen stattfinden, sondern mit sozioökonomischen Dimensionen eng verwoben sind. Diese Verwobenheit findet sich entsprechend in allen vier vorgängig vorgestellten Idealtypen, anhand derer die unterschiedlichen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit im Zusammenhang mit einer Migrationsgeschichte herausgearbeitet wurden.

In dieser festgestellten Verwobenheit bestätigt sich also die Definition sozialer Grenzziehungsprozesse, wie sie von Wimmer (2013) vorgeschlagen wurde. Diese Definition enthält sowohl natio-ethno-kulturelle wie auch sozioökonomische Dimensionen, indem soziale Grenzziehungsprozesse unter Verweis auf Max Weber und Pierre Bourdieu sowohl als «soziale Schließung» wie auch als Streben nach persönlichem Gewinn und letztlich als Antwort auf die Frage gesehen werden, «who legitimately should occupy which seat in the theater of society» (ebd., S. 5, vgl. auch unter 3.3).

These 2: Die Entscheidung Lehrperson zu werden ist bei einer familiären Arbeitsmigrations-Geschichte eng verbunden mit Überlegungen des sozialen Aufstiegs und der finanziellen Sicherheit.

Auch bei den Berufswahlmotiven zeigt sich die Bedeutsamkeit der sozioökonomischen Dimension, denn die Entscheidung für den Lehrberuf ist im Fall einer Arbeitsmigration der Eltern eng mit den sozioökonomischen Verhältnissen ver-

bunden. Mit einer Arbeitsmigration wird typischerweise eine sozioökonomische Besserstellung verfolgt, insbesondere auch für die Nachfolgegeneration, indem angestrebt wird, dass die Kinder die Bildungschancen im Einwanderungsland nutzen und sozialen Aufstieg verwirklichen können. Gleichzeitig verfügen diese Familien allerdings oft über eine relativ geringe Kapitalausstattung, sodass dieser für die Nachfolgegeneration erhoffte soziale Aufstieg nur in geringem Maß unterstützt werden kann (Juhasz & Mey, 2003; vgl. auch Ausführungen dazu unter 4.2).

Unter diesen Bedingungen stellt die Entscheidung, Lehrperson zu werden, einen Weg der Mitte dar, indem der soziale Aufstieg zwar erreicht wird, der finanzielle Aufwand dafür aber eher klein ist und nach der Ausbildung außerdem relativ zuverlässig mit finanzieller Sicherheit gerechnet werden kann, dies insbesondere im Vergleich zu einem Hochschulstudium. Diese Überlegungen spielen in den ausführlich vorgestellten Lebensgeschichten von *Lucas Benito*, *Tom Branković*, *Salima Hamoudi* und *Sabrina Monti Giordano* eine bedeutsame Rolle, und auch in den Lebensgeschichten von *Valeria Pietro*, *Sara Ilic*, *Lea Vuković*, *Angela Frattini Zuber* und *Arjona Zeqiri* zeigen sich diese Zusammenhänge.

Die Berufswahlmotive des relativ geringen Aufwands und der finanziellen Sicherheit sind allerdings keine migrationsgeschichtliche Besonderheit, sondern lassen sich allgemein bei der Wahl zum Lehrberuf beobachten, indem dabei Fragen um Bildungskosten und -rendite sowie Erfolgswahrscheinlichkeit und also finanzielle Sicherheit häufige Orientierungsmuster darstellen (Kappler, 2013, S. 278-279).

Über diese Motive hinaus ist die Entscheidung für diesen Beruf an einer großen Vielfalt an individuellen Interessen und Talenten orientiert. Diejenigen Aspekte, die mit einer Migrationsgeschichte zusammenhängen, sind typenabhängig und wurden in der Auseinandersetzung mit den vier Fällen von *Lucas Benito*, *Tom Branković*, *Salima Hamoudi* und *Sabrina Monti Giordano* dargelegt (vgl. unter 7 und 8.1).

These 3: Ob lebensgeschichtlich prägende Auseinandersetzungen mit Grenzziehungsprozessen unter Verweis auf natio-ethno-kulturelle Dimensionen stattfinden, lässt sich nicht an der Unterscheidung zwischen ‹mit› und ‹ohne Migrationsgeschichte› festmachen.

Dass diese Unterscheidung nicht ausreicht, um Unterschiede bei prägenden Auseinandersetzungen mit Grenzziehungsprozessen zu erklären, zeigt sich zunächst daran, dass das Sample auch zwei Fälle *mit* einer näheren familiären Migrations-

geschichte enthält, bei denen kaum Auseinandersetzungen mit Fragen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit stattfinden: Bei *Valeria Pietro* gibt es sowohl bei ihren Eltern wie auch bei ihr selbst kaum Identifizierung mit der italienischen Herkunft, und sie erlebt auch keine Zuschreibungs dynamik, die ihre Zugehörigkeit zur Schweizer Mehrheitsgesellschaft in Frage stellen würde. Bei *Sara Ilić* ist die Lebensgeschichte von großer Sorge um die psychische Erkrankung der Mutter und einer schwierigen Beziehung zum Vater geprägt, sodass Fragen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten dabei – falls sie denn Relevanz hätten – in den Hintergrund rücken.

Umgekehrt findet sich im Sample auch ein Fall *ohne* nähere familiäre Migrationsgeschichte, in dem durchaus Momente der Infragestellung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit stattfinden: *Tamara Danesi* erlebt als Lehrerin, dass sie von Eltern, die ihr kritisch gegenüberstehen, als «Ausländerlehrerin» (Interview 7a, Z. 429) beschimpft wird, dies unter Verweis auf ihren Namen, der für diese Eltern «ausländisch» klingt. Sie fühlt sich dadurch und durch die gesamthaft für sie unbefriedigende Arbeitssituation veranlasst, die Stelle zu wechseln und sucht sich bezeichnenderweise ein städtisches Einwanderungsquartier, weil sie davon ausgeht, der Umgang mit «ausländischen Eltern» wäre dort einfacher (vgl. auch unter These 6). Insgesamt bleibt ihre Auseinandersetzung mit der erlebten Grenzziehungsdynamik aber vergleichsweise oberflächlich, was sich am überzeugendsten damit erklären lässt, dass es sich dabei lediglich um eine einzelne Episode in ihrer Lebensgeschichte handelt und dass sie für die Zuschreibung im Grunde wenig erreichbar ist, da sie sich nicht mit einem Status als «Ausländerin» und einer damit verbundenen Zuwanderungsgeschichte identifiziert.

Allerdings enthält das Sample drei Fälle, in denen es keine nähere familiäre Migrationsgeschichte gibt und die von kritischen Auseinandersetzungen mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten auch weitgehend unberührt scheinen. Sowohl *Maja Baumgartner* wie auch *Nicole Steiner* und *Martin Nauer* erleben offenbar eine Form selbstverständlicher und fragloser Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft, die sie kaum veranlasst, diese Zugehörigkeit zu thematisieren oder sich mit dem eigenen Involviertsein in Grenzziehungsprozesse auseinanderzusetzen. Darin zeigt sich, dass Zugehörigkeit insbesondere dann bedeutsam und zum Gegenstand von Auseinandersetzungen wird, wenn sie ihre Fraglosigkeit verliert (Pfaff-Czarnecka, 2012, S. 12; 19-20; 27; vgl. auch Kapitel 1).

Insgesamt bestätigen sich in dieser These die Erkenntnisse von Hachfeld, Schröder, Anders, Hahn und Kunter (2012) sowie von Strasser und Waburg (2015), dass die alleinige Unterscheidung in «mit» und «ohne Migrationshintergrund» nicht zielführend ist, wenn es darum geht, besonders intensive Auseinandersetzungen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit oder ein besonderes Po-

tenzial im Umgang mit migrationsbezogener Heterogenität auszumachen (vgl. auch unter 2.2).

These 4: In den Zusammenhängen von Erwachsenwerden, Bildung und sozialem Aufstieg (durch die Berufsausbildung zur Lehrperson) finden Umdeutungsprozesse von elterlichen nicht-schweizerischen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsbezügen statt, sofern diese lebensgeschichtlich bedeutsam sind.

Es ist auffallend, dass in allen vier beschriebenen Idealtypen Umdeutungsprozesse elterlicher natio-ethno-kultureller – einschließlich religiöser – Bezüge stattfinden, insbesondere dann, wenn es dabei nicht um wenig in Frage gestellte und wenig hinterfragte Bezüge zur schweizerischen Mehrheitsgesellschaft geht und auch dann, wenn diese nicht-schweizerischen Bezüge gleichzeitig lebensgeschichtlich bedeutsam sind, etwa indem Verwandtschaftsbeziehungen im Herkunftsland gepflegt werden, Rückkehrabsichten bestehen oder Zuschreibungsdimensionen die Auseinandersetzung mit diesen Bezügen aufdrängen (siehe Herleitung der typenspezifischen Umdeutungsprozesse in Kapitel 7).

Dabei wird erneut die sozioökonomische Dimension von Zugehörigkeit und Differenz deutlich: Mit dem sozialen Aufstieg und also dem Verändern der sozioökonomischen Position – außerdem dem Erwachsenwerden und der Bildung – verändern sich auch die natio-ethno-kulturellen Bezüge in ihrer Ausprägung, wie sie davor vom Erfahrungshintergrund und vom Milieu der Elterngeneration gestaltet waren.

In diesen Umdeutungsprozessen spielen Bezüge eine Rolle, die als etwas ‹Drittes› gesehen werden können. Mit diesem Begriff des ‹Dritten› wird auf ein Stereotyp reagiert, nach dem zwischen ‹Hier› und ‹Dort› unterschieden wird, auch im Sinn eines ‹Entweder-oder› und einer entsprechenden Ausschließlichkeitslogik, die etwa zum Ausdruck kommt, wenn gefragt wird: «Bist du Spanier oder Schweizer?» (Interview 5a, Z. 1427). Der Begriff des ‹Dritten› soll dagegen ausdrücken, dass die umgedeuteten Bezüge keine simple Entscheidung für ‹das eine› oder ‹das andere› darstellen und auch keine bloße Kombination zweier Bezüge (vgl. auch unter 4.2).

Inwiefern dieser ‹dritte Bezug› natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten zulässt, hängt dabei nicht nur von der Entscheidung und Präferenz Einzelner ab, sondern auch davon, wie die Grenzziehungsdimension erlebt und gestaltet wird. So ist es den Idealtypen A und D – *Lucas Benito* und *Sabrina Monti Giordano* – gut möglich, angesichts relativ gestaltbarer Grenzlinien ein Beziehungsnetz mit vielfältigen natio-ethno-kulturellen Bezügen zu pflegen. Im Kon-

trast dazu formen sich die Beziehungsnetze bei den Idealtypen B und C – *Tom Branković* und *Salima Hamoudi* – angesichts harter Begrenzungserfahrungen nicht über die erlebten Grenzlinien hinweg, sondern diesen Grenzlinien entlang: Im Fall des Idealtypus B im Sinn einer Vereinzelung und im Fall des Idealtypus C in Form eines Beziehungsnetzes, das sich an der Unterscheidung zwischen muslimisch und nicht-muslimisch ausrichtet.

Dieser Befund, dass im Zuge eines Bildungsaufstiegs Umdeutungsprozesse von Herkunftsbezügen stattfinden, findet sich auch in der Studie von Karakaşoğlu-Aydın (2000), in der sie feststellt, dass die von ihr befragten Lehramts- und Pädagogikstudentinnen mit alevitischer und sunnitischer Orientierung und einer Migrationsgeschichte aus der Türkei nach Deutschland im Zusammenhang mit ihrem Bildungsaufstieg die religiöse Orientierung ihrer Eltern hinterfragen und umdeuten (vgl. auch Ausführungen unter 2.1).

These 5: Bei Lehrpersonen, die sich in ihrem lebensgeschichtlichen Verlauf aufgrund von Migrationsbezügen mit Differenz und Zugehörigkeit auseinandergesetzt haben, stehen die daraus entwickelten Umgangsweisen in sinnhaftem Zusammenhang mit den Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrperson.

Die Ausführungen zu den vier idealtypischen Strukturen sinnhafter Zusammenhänge im Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit zeigen, dass die außerberuflich entwickelten Umgangsweisen mit den beruflichen in engem Zusammenhang stehen.

Helsper (2002; vgl. auch Ausführungen dazu unter 5.2) hat vorgeschlagen, die prägenden biografischen Erfahrungen für die pädagogische Orientierung – insbesondere im Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen – vor allem in den Primärbeziehungen, dem Einüben der Schülerinnen- oder Schülerrolle und den ersten Berufsjahren zu sehen. Im Fall der Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit stellen sich gemäß vorliegender Erkenntnisse allerdings diejenigen Erfahrungen als besonders bedeutsam heraus, bei denen Auseinandersetzungen mit Grenzziehungsprozessen stattfinden, was typischerweise in der Interaktion mit dem außerfamiliären sozialen Umfeld, mitunter auch im schulischen Kontext, der Fall ist.

Auch die Überzeugungen darüber, was die Schülerinnen und Schüler in ihrem Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit lernen sollen, wird insbesondere daran ausgerichtet, was die Lehrpersonen – je nach Idealtypus – in ihrer eigenen Lebensgeschichte selbst als bedeutsam erlebt haben.

These 6: Das Erleben unterschiedlicher Anerkennungsverhältnisse an unterschiedlichen Schulen zeigt sich insbesondere an der Wahl des Arbeitsorts mit seinem jeweiligen sozialen Umfeld: Wenn die eigene Anerkennung als unsicher erlebt wird, werden eher städtische Einwanderungsquartiere als Arbeitsort gewählt.

Angesichts der unterschiedlichen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit von Lehrpersonen an öffentlichen Schulen stellt sich die Frage, welches Licht diese umgekehrt auf die öffentlichen Schulen mit ihren ‹Anerkennungsverhältnissen› (Helsper, 2008) und Grenzziehungsprozessen werfen (vgl. Ausführungen dazu unter 5.2).

Dabei ist auffallend, dass diejenigen, die sich aufgrund ihrer familiären Migrationsgeschichte in ihrer Anerkennung unsicher fühlen, eher städtische Einwanderungsquartiere als Arbeitsort wählen und sich dort ihre Anerkennung sowohl von Seiten des Kollegiums wie auch von Seiten der Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler als begünstigt erhoffen. Beim Idealtypus B, also in den Geschichten von *Lucas Benito*, *Stefan Marković* und *Ivana Marić Kovacević*, bewährt sich diese Wahl des Arbeitsorts im erhofften Sinn, wobei mitunter eine latente Unsicherheit dem Kollegium gegenüber bestehen bleibt. Gleichzeitig betonen sie ihren besonders engagierten, verständnisvollen und entgegenkommenden Umgang mit zugewanderten Familien und positionieren sich damit auch im Kontrast zu manchen ihrer Kolleginnen und Kollegen. Umgekehrt betrachtet scheint also auch in Schulen städtischer Einwanderungsquartiere ein solcher Umgang mit zugewanderten Familien durch Lehrpersonen keine selbstverständliche pädagogische Orientierung darzustellen.

Dass die Wahl eines städtischen Einwanderungsquartiers mit einem Gefühl unsicherer Zugehörigkeit in Zusammenhang steht, zeigt sich auch am Fall von *Tamara Danesi*, die – wie oben erwähnt (siehe These 3) – in einer ländlichen Schulgemeinde Beschimpfungen durch Schweizer Eltern als «Ausländerlehrerin» (Interview 7a, Z. 429) erlebt und sich in der Folge ein städtisches Einwanderungsquartier als neuen Arbeitsort sucht, weil sie davon ausgeht, die «ausländischen Eltern» seien «ein bisschen einfacher als die Schweizer Eltern» (Interview 7a, Z. 586-587), was sich im weiteren Verlauf für sie auch bestätigt.

Dass die Anerkennung aber auch in Schulen städtischer Einwanderungsquartiere begrenzt sein kann, wird an *Salima Hamoudis* Erfahrungen deutlich, bei denen sie erlebt, dass ihr das Tragen eines muslimischen Kopftuchs von den Vorgesetzten untersagt wird und dass sie mit ihrer muslimischen Glaubensüberzeugung auch im Kollegium auf Widerstand stößt.

Einen besonderen Fall stellt in dieser Frage der Typus B dar, der sich seiner Zugehörigkeit und Anerkennung nicht sicher ist und den Zuwanderungskontext gerade deshalb meidet (vgl. Ausführungen dazu unter 8.1.2). *Tom Branković* – bei dem sich die Struktur des Typus B zeigt – positioniert sich nicht in Mehrfachzugehörigkeiten wie die Typen A, C und D, sondern strebt vor allem nach Anerkennung in der Mehrheitsgesellschaft, während er erlebt, dass diese Anerkennung gerade durch die Thematisierung von Migrationsbezügen in Frage gestellt werden kann. Entsprechend sucht er sich einen Arbeitsort, an dem diese Thematisierung nicht zum Alltag gehört, was er in einer Schule findet, die sich in einem sozialen Umfeld mit einer einkommensstarken Bevölkerungsschicht befindet.

Diese unterschiedlichen Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit als Lehrpersonen werfen also ein Licht auf die Anerkennungsverhältnisse in Schulen, bei denen sich vor allem Schulen in städtischen Einwanderungsquartieren von anderen unterscheiden, dies sowohl in Bezug auf die Haltungen im jeweiligen Kollegium wie auch in Bezug auf das Verhalten der Eltern. Positionierungen in natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten als Lehrpersonen finden in Schulen städtischer Einwanderungsquartiere eher Anerkennung, wobei sie mitunter auch da noch der Rechtfertigung dem Kollegium gegenüber bedürfen. Das Tragen eines muslimischen Kopftuchs hingegen findet auch in diesen Schulen durch die Vorgesetzten und durch das Kollegium keine oder wenig Anerkennung.

These 7: Die von Wimmer vorgeschlagenen «Strategien» im Umgang mit der sozialen Grenzziehungsdynamik können mit vier weiteren ergänzt werden: dem «Erleiden», dem «Belassen», der «Individualisierung» und der «intellektuellen Relativierung».

Die von Wimmer (2013) entwickelte Aufstellung unterschiedlicher Strategien im Umgang mit der sozialen Grenzziehungsdynamik lässt sich in mehrfacher Hinsicht durch die vorliegende Untersuchung bestätigen, indem folgende Strategien auch in den Umgangsweisen der befragten Lehrpersonen gefunden werden konnten (siehe grau unterlegte Kästen in der nachfolgenden Diagramm-Darstellung):

- Hierarchien durch normative Umkehrung verändern
- Hierarchien durch Gleichstellung verändern

- Die Position durch individuelle Überschreitung im Sinn von Assimilation verändern, wobei diese Strategie in engem Zusammenhang steht mit jener, Grenzen zu verschieben, indem mehr eingeschlossen werden
- Grenzen unter Verweis auf die gemeinsame Humanität entkräften

Allerdings stellen diese von Wimmer als ‹Strategien› benannten Orientierungen nicht immer zielgerichtete Handlungen dar, sondern sie ergeben sich mitunter auch notgedrungen und mit wenig Handlungsspielraum. Es scheint daher angemessener, sie nicht als ‹Strategien›, sondern eher als ‹Umgangsweisen› zu bezeichnen.

In der Analyse der Daten ist es dabei hilfreich, für die Sensibilisierung von Umgangsweisen mit einem geringen Handlungsspielraum, die Schütze'sche (1981; 1984) Unterscheidung zwischen ‹aktivem Handeln› und ‹reaktivem Erleiden› einzubringen (vgl. Ausführungen dazu unter 6.1.2). Dabei zeigen sich insbesondere zwei weitere Umgangsweisen, die gemeinsam mit ‹sich Fügen› überschrieben werden können:

Dieses ‹sich Fügen› kann einerseits im Sinn eines ‹Erleidens› stattfinden, indem der davon betroffenen Person im Sinn der Prozessstruktur einer ‹Verlaufskurve› (vgl. unter 6.1.2) die Handlungsmöglichkeiten weitgehend entzogen sind und ihr kaum eine andere Wahl bleibt als die Verhältnisse zu ‹erleiden›. Ein Beispiel dafür sind die frühen Episoden in der Lebensgeschichte von *Tom Branković*, in der ihm nichts anderes bleibt als die ausgrenzenden und abwertenden Angriffe der Gleichaltrigen über sich ergehen zu lassen (vgl. unter 7.2.3).

Das ‹sich Fügen› kann aber auch im Sinn eines ‹Belassens› von Grenzen entstehen, indem sich die jeweilige Person im Sinn der Prozessstruktur eines ‹institutionellen Ablaufmusters› (vgl. unter 6.1.2) institutionellen Vorgaben überantwortet und sich daran orientiert, die damit verbundenen Erwartungen zu erfüllen. Obwohl der Handlungsspielraum dabei eingeschränkt wird, beinhaltet das Überantworten doch auch einen aktiv handelnden Anteil. Grenzlinien, die aus dieser Orientierung entstehen, werden entsprechend nicht nur erlitten, sondern – dem stärker aktiv handelnden Anteil entsprechend – eher in Kauf genommen und also ‹belassen›. Ein Beispiel dafür sind die Umgangsweisen von *Salima Hamoudi* im Zusammenhang ihres Kopftuch Tragens: Sie entscheidet sich dafür, die Erwartungen der religiösen Gemeinschaft zu erfüllen, stößt in der Folge auf Grenzlinien, die sich kaum verändern lassen und ‹belässt› sie, indem sie sich mit den Verhältnissen arrangiert (vgl. unter 7.4.3 bis 7.4.5).

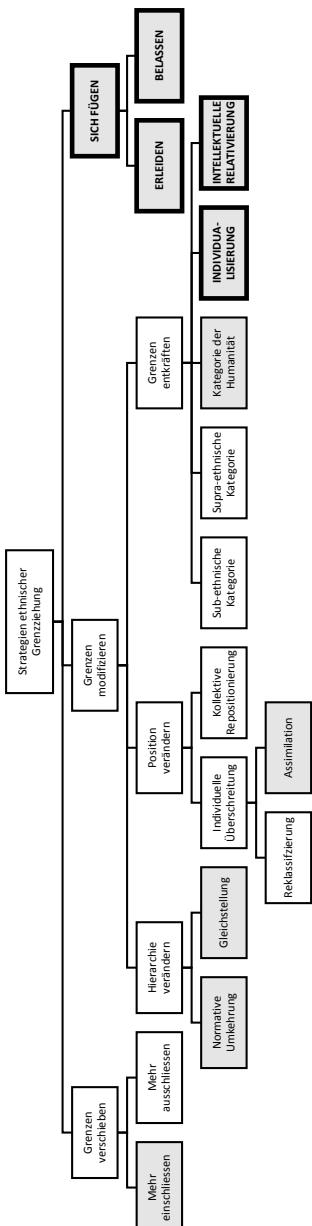
Außerdem zeigen die Analysen zwei weitere Umgangsweisen, die dem von Wimmer entwickelten Schema angefügt werden können:

Auch die ‹Individualisierung› kann als Umgangsweise gesehen werden, mit der versucht wird, Grenzen in ihrer Bedeutsamkeit zu entkräften. Statt dabei auf ein anderes Kollektiv wie etwa auf eine sub-ethnische oder supra-ethnische Kategorie zu verweisen, wird dabei auf die eigene Individualität und Besonderheit verwiesen und auf diese Weise deutlich gemacht, in dieser Besonderheit nicht in die zugeschriebene und ausgrenzende Kategorie zu passen. Typischerweise ist diese Umgangsweise eine Reaktion auf nicht gelungene Assimilationsbemühungen, durch die erfahren wurde, dass eine volle Anerkennung nicht erlangt werden kann, sodass die Vereinzelung und Individualisierung einen Ausweg aus dieser verwehrten Zugehörigkeit darstellt. Beispiele dafür finden sich sowohl in der Lebensgeschichte von *Tom Branković* wie auch von *Tim Jones* (vgl. unter 8.1.2), die beide mit einer zunehmenden Individualisierung und Vereinzelung auf die Ausgrenzungserfahrungen und die verwehrte Anerkennung reagieren.

Schließlich ist auch das ‹intellektuelle Relativieren› eine Umgangsweise, mit der angestrebt werden kann, Grenzen in ihrer Bedeutsamkeit zu entkräften: Mit dem intellektuellen Durchleuchten sozialer Mechanismen wird versucht, sie als solche zu entlarven und die als absolut formulierten Zuschreibungen relativierend zu entkräften. Beispiele dafür finden sich auch dazu sowohl bei *Tom Branković* wie auch bei *Tim Jones*, die beide darum bemüht sind, den Zuschreibenden und Ausgrenzenden auf diese Weise einen Spiegel vorzuhalten.

Diese vier weiteren Vorschläge zu Wimmer'schen Aufstellung finden sich in der nachfolgenden Darstellung als ergänzende Kästen (grau unterlegt und fett gedruckt):

Abbildung 2: «Strategien» – respektive «Umgangsweisen» mit – ethnischer Grenzziehung (Erweiterte Version, nach Wimmer, 2013, S. 73)



8.3 AUSBLICK

Obwohl mit der vorliegenden Untersuchung einiges an neuen Erkenntnissen gewonnen werden konnte, bleibt doch nach wie vor ein weites Feld ungeklärter Fragen:

So konnten zwar die außerberuflichen Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit in ihren Zusammenhängen mit den beruflichen Umgangsweisen herausgearbeitet, die dabei entstehenden pädagogischen Orientierungen aber lediglich in ihren Konturen beschrieben werden. Gerade die von Helsper beschriebenen Antinomien (vgl. unter 5.2) stellen ein Potenzial zur weiteren Analyse dar, das mit der vorliegenden Untersuchung bei weitem nicht ausgeschöpft werden konnte. Die vorliegenden Erkenntnisse geben insbesondere Auskunft darüber, welche Akzente von unterschiedlichen Lehrpersonen mit ihren jeweiligen Erfahrungshintergründen gesetzt werden, wenn es darum geht, mit den widersprüchlichen Anforderungen in der Anerkennung der Schülerinnen und Schüler umzugehen (vgl. unter 8.1). Dabei bleibt aber weitgehend ungeklärt, wie sie diese Akzentsetzungen in effektiven Handlungen zum Ausdruck bringen, wie diese Handlungen von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden und wie sie sich auf deren Lernprozesse und Laufbahnen auswirken. Dafür wäre es nützlich, mit weiteren methodischen Zugängen zu arbeiten, etwa mit ethnografischen und dem Einbezug der Perspektive der Schülerinnen und Schüler, wie auch weitere theoretische Blickwinkel einzubringen, etwa mit Fokussierungen auf berufsspezifische Reflexionsanforderungen oder Kompetenzprofile im Umgang mit Differenz und Zugehörigkeit (vgl. Rotter, 2014; Strasser & Waburg, 2015 für den deutschen Kontext).

Im Weiteren wäre es überaus nützlich, noch mehr über den jeweiligen Zuschreibungskontext im Rahmen von Bildungsinstitutionen zu erfahren. Die hier dargelegten Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit finden zwar unter anderem in diesem Kontext statt und stellen in gewisser Weise eine Negativfolie dieses Kontexts dar. Über das positive *«Pendant»* und die damit verbundene Dynamik zwischen individuellem Handlungsspielraum und institutionellen Anerkennungsverhältnissen könnte aber ein noch differenzierteres Bild entstehen, wenn dieses selbst zum Untersuchungsgegenstand gemacht würde. Es gibt bislang wenig Erkenntnisse über das Selbstverständnis von Schweizer Bildungsinstitutionen, wenn es um den Umgang mit *«Eigenem»* und *«Fremdem»* geht (vgl. unter 5.1). Zu diesem Zweck könnten einzelne Schulen unter dem Gesichtspunkt ihrer Anerkennungsverhältnisse in den Blick genommen (vgl. Helsper et al., 2001) oder bildungspolitische Prozesse zu dieser Frage untersucht werden, und auch eine historische Perspektive wäre dafür höchst aufschlussreich

(etwa so wie bei Krüger-Potratz, 2009; 2013). Zudem ist auch über das Auftragsverständnis Pädagogischer Hochschulen im Umgang mit ‹Eigenem› und ‹Fremdem› und die damit einhergehenden Konstruktionen und Grenzziehungsprozesse wenig bekannt (vgl. Döll und Knappik, 2015 für den österreichischen Kontext).

Schließlich muss darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den in der vorliegenden Untersuchung befragten Lehrpersonen um lauter Lehrpersonen handelt, die zur Zeit des Interviews ihren Beruf als Lehrpersonen ausübten. Das Bild könnte aber mit Lehrpersonen erweitert werden, die den Beruf zwar ausüben wollten, sich aber dagegen entschieden haben oder sich dagegen entscheiden mussten, sei es schon vor Beginn der Ausbildung, während der Ausbildung oder im Rahmen der Berufsausübung. Eine Befragung solcher Lehrpersonen würde noch verstärkten Aufschluss darüber geben, inwiefern soziale Grenzziehungsprozesse in den Selektionsmechanismen für den Lehrberuf eine Rolle spielen.

Zuletzt sei angefügt, dass die Auseinandersetzung mit der sozialen Grenzziehungs dynamik bei der Verfasserin einen tiefen Eindruck hinterlassen hat. Es erscheint gleichermaßen bedrückend wie beeindruckend, in welchem Maß Lebensgeschichten durch die Dynamik sozialer Grenzziehung geprägt, gestaltet, strukturiert und auch kreativ gewendet werden können. Dabei bleibt zu hoffen, dass die Bedeutsamkeit von Zugehörigkeit nicht nur dann bewusst wird, wenn sie am eigenen Leib als instabil oder verweigert erfahren wird, sondern auch dann, wenn sie dazu verleitet, zur Sicherung der eigenen Position andere von ihrer Zugehörigkeit und Teilhabe auszuschließen.