

Entmigrantisierung von Migrationsforschung und Bildung

Christina Mittmasser¹

Migrant entrepreneurship in Switzerland: Studying diverse im/mobility trajectories and unequal opportunities

1. Introduction

"When migrants become starters" ([Farine 2019](#), translation by the author) proclaims the headline of a Swiss newspaper, telling the story of successful migrant entrepreneurs in Switzerland. Entrepreneurship, simply defined as creating a business, is presented as an opportunity for migrants to use their various skills to overcome barriers within the labor market. This echoes a wider discussion among global political, economic and humanitarian actors who state that "migrants' entrepreneurship is perhaps one of the most obvious illustrations of their agency for their economic inclusion" ([IOM 2019, 203](#)). Here, a migration background is framed as advantageous to entrepreneurial activities, and migrants' diverse experiences and networks are expected to lead to innovation, new approaches to problem-solving and the introduction of new products to local markets ([UNCTAD 2018, 10](#)). In a similar vein, research shows that migrants increasingly capitalize on their knowledge and contacts in different parts of the world for entrepreneurial projects ([Sandoz et al. 2021](#); [Zapata-Barrero/Rezaei 2020](#)). In this context, they are viewed as possible actors of development, who may not only be beneficial to their destination countries but may also transfer knowledge, capital and innovation back to their countries of origin ([Brinkerhoff 2008](#); [Faist/Fauser/Kivisto 2011](#)).

At a time when migrants are often framed as economic burdens associated with labor-market deficits and unemployment, this refreshing narrative sheds light on migrants' contributions to society. Yet, by focusing on success stories, it encourages migrants to imagine a professional future in the entrepreneurial field without addressing the multiple challenges involved in the process of starting a business. When lacking the necessary support and stability, the gap between the image of a successful entrepreneurial career and subjective realities may become a new source of frustration for people in already precarious situations. More-nuanced analyses are needed which do not portray migrants as a homogenous group but, rather, examine their differentiated experiences regarding entrepreneurship ([Portes/Martinez 2020](#)). Moreover, the above-mentioned debates reproduce a simplistic and static image of migration as a single movement between country A and country B, which does not necessarily relate to the diversity of mobility patterns extending the origin/destination binary in contemporary societies ([Harima/Baron 2020, 33](#)).

¹ *Christina Mittmasser* is a Doctoral Student at the Institute of Geography of the University of Neuchâtel (Switzerland) and Research Fellow at the *nccr – on the move*, the National Centre of Competence in Research – The Migration–Mobility Nexus. Her research focuses on transnational mobilities, migrant entrepreneurship and statelessness.

This chapter goes beyond static and homogenous conceptions of migration by engaging with the lived experiences of diverse migrant entrepreneurs in Switzerland. My research consists of qualitative fieldwork from 2018–2020, including 34 biographic interviews and ethnographic observations within an organization that supports migrant entrepreneurship in Zurich. I build on the mobility perspective ([Sheller/Urry 2006](#)) to overcome a simplistic conception of migration as a one-time movement, focusing instead on how multiple movements beyond origin and destination countries shape the entrepreneurial careers of migrants. In the analysis, I thus examine the opportunities and constraints which different groups of migrant entrepreneurs encounter and how intersecting markers of difference such as socioeconomic position, gender/family situation or legal status can interfere in the process of starting a business.

The text is structured in seven parts. The next section will briefly review the literature on migrant entrepreneurship and indicate existing research gaps, followed by a section on the theoretical perspective applied, an overview of the research context in Switzerland and the methodology of the presented case study. The sixth section presents the stories of three interviewees who illustrate the overall findings of this study, before concluding with a final discussion.

2. Migrant entrepreneurship: Evolution of the research field

There is a long tradition of migrant entrepreneurship research in the social sciences. Classical works focused on the concept of *ethnic entrepreneurship*, defined as the self-employed activities of migrants in destination countries. This applied mainly to migrant businesses in low-income labor sectors within urban centers – such as restaurants – using specific cultural symbols and serving diasporic communities (Waldinger/Aldrich/Ward 1990). Within the last two decades, this approach has come under criticism because of its essentializing ideas of ethnicity and static orientation that focus on integration in one place, ignoring the potential of cross-border activities in migrant entrepreneurship. By applying a transnational perspective ([Glick Schiller/Basch/Blanc-Szanton 1992](#)), the focus shifted from migrant businesses in single-sited national contexts to the activities of migrant entrepreneurs embedded in both origin and destination countries through the cross-border trading of goods, services and ideas ([Drori/Honig/Wright 2009](#)). Researchers have studied different kinds of entrepreneur through this lens – from IT specialists to traders of textiles and other items. In most cases, migrants' networks and experiences in their home countries are seen as relevant business resources. This phenomenon, often referred to as *transnational entrepreneurship*, has received increasing attention in recent years by business and migration scholars, although both mainly communicate with colleagues in their own domains of research (for an overview of the field see [Sandoz et al. 2021](#); [Valenzuela-Garcia et al. 2018](#)).

While this field of literature has advanced significantly, I would like to point out two major research gaps. First, I agree with the scholarly critique that most research

ignores the multiple mobilities of migrant entrepreneurs and limits its analytical focus to the origin–destination country relationship ([Harima/Baron 2020, 33](#); [Solano 2016, 178](#)). Disregarding locations beyond this binary reproduces a simplistic view of migration that does not correspond to the complexity and dynamic nature of migration processes. In fact, following multiple migrations and the development of social networks across various geographical sites, migrant entrepreneurs might utilize places and contacts beyond their national origin in their entrepreneurial practices, which the transnational perspective often seems to ignore ([Sandoz et al. 2021, 8](#)). My second objection pertains to the fact that many studies frame the migration backgrounds of these entrepreneurs as a competitive advantage ([Elo/Vincze 2019](#); [Harima 2014](#)). Yet, this oversimplification – the portrayal of migrants as a homogenous group – leads to less attention being paid to the fact that not every migrant can mobilize transnational resources for an entrepreneurial project in the same way ([Portes/Martinez 2020](#)). To overcome this gap, some authors call for more differentiated analyses of the unequal opportunities that migrant entrepreneurs face ([Sandoz et al. 2021, 9](#)), highlighting, for example, the obstacles encountered by migrant women ([Dannecker/Cakir 2016](#)) and refugees ([Desai/Naudé/Stel 2021](#)) or the impact of class and socioeconomic position ([Cederberg/Villares-Varela 2019](#)). This chapter contributes to the field of migrant entrepreneurship by responding to these issues.

3. Conceptualizing im/mobility trajectories

In my research, I apply the *mobility paradigm* ([Sheller/Urry 2006](#)). Overall, it sheds light on the variety of spatial movements that shape both the everyday lives of mobile individuals and contemporary society at large. Scholars use this approach to criticize classical migration research for applying a simple departure-movement-arrival-integration framework and to gain distance from nation-state logics in which sedentariness is seen as the norm and migrants as an exceptional social group ([Dahinden 2016, 2215](#)). Instead of a single and linear move of a person from country A to country B, this strand of research highlights diverse types of spatial movement by people and other entities, thus rejecting the bias of stasis. Moret, for example, studied the post-migration mobility practices of Somalis in Europe and argues that the mobility lens “makes it possible to look at migrants’ biographies and life trajectories in the long term” ([Moret 2018, 15](#)). According to her, it allows scholars to unpack not only diverse mobilities across various places but also their “meanings” or “representations and valuations within specific contexts” ([Moret 2018, 14](#)). Thereby, it enriches the transnational approach and provides more depth.

Yet, the mobility paradigm has been criticized for celebrating spatial movements and ignoring their embeddedness in power relations and interactions with social inequalities ([Cresswell 2010](#); [Faist 2013](#)). Following this critique, scholars pay closer attention to the interplay between mobility and immobility and the different conditions under

which people move or stay. They show that certain groups may aspire to move but are trapped because of national border restrictions or a lack of supportive networks that facilitate their movements. The promotion of easy mobility for EU citizens in contrast to the illegalization of migrants from so-called third countries is one of many examples within Europe ([Schapendonk/Steel 2014](#)). Research also highlights that many people can improve their living conditions by moving in space, while others experience a shortage of opportunities after moving, e.g. due to an unstable legal status ([Moret 2018, 202](#)). In this context, it is crucial to examine how intersecting social markers of difference such as nationality, race, legal status, gender, family situation or education shape im/mobilities and their meanings in different ways ([Anthias 2016](#); [Faist 2013](#)).

The concept of *im/mobility trajectories* allows an understanding of these complex dynamics over the course of individual lives. These are understood as open and dynamic spatial-temporal processes, the interplay of multiple moments of mobility and immobility and the outcomes of multiple intersections of individual aspirations, social networking, policy interventions and mobility regimes ([Schapendonk/Bolay/Dahinden 2021, 3246](#)). I use this approach to explore the multiple spatial movements that shape mobile biographies over time and the differentiated impacts of mobility experiences on people's livelihoods. In this sense, I examine the extent to which im/mobility trajectories lead to entrepreneurial advantages for migrants in the form of access to different locations and networks and which factors can hinder this process.

4. Research context

This study was conducted in Switzerland, which provides an interesting context. The country is considered as an attractive place to live because it offers political stability, relatively high salaries and strong connections to the international economy. Almost one third of its population is foreign-born while 25 percent do not have Swiss citizenship. Two-thirds of adults moving to Switzerland originate from European Union (EU) or European Free Trade Association (EFTA) countries and more than 60 percent have completed tertiary education ([D'Amato/Wanner/Steiner 2019, 11](#)). This results from the fact that, like other European countries, Switzerland applies a selective and skill-focused immigration program that favors certain characteristics of migrants over others, especially in terms of nationality and education. The country grants free movement to EU/EFTA citizens while limiting admission to others. Non-EU/EFTA citizens can enter Switzerland as workers only if they are considered to be specialists and are sponsored by a company. This makes immigration to Switzerland very difficult for non-Europeans, especially those from Africa, South America and Asia, who often need to legitimize their stay by requesting a student visa, family reunification or asylum ([Sandoz 2020, 224](#)).

Switzerland is one of the top-ranking OECD countries when it comes to the participation of foreign-born individuals within the labor market ([OECD 2021](#)). Nearly 25

percent of the foreign working population pursue scientific professions, while around 15 percent work in service and sales, 14 percent as technicians and 13 percent as craft workers ([Statista Research Department 2021](#)). Yet, the unemployment rate among the population with a migration background (7 percent) is more than twice as high as in the population without a migration background (3 percent) ([Federal Statistical Office 2020a](#)). Thus, 21 percent of migrant employees hold low-wage jobs, compared to 13 percent of non-migrant employees ([Federal Statistical Office 2020b](#)). In particular, research shows that people arriving through study-, family-, or protection-oriented migration channels experience difficulties finding employment commensurate with their skill levels ([Sandoz 2020](#)). Studies have highlighted not only status-based inequalities but also disparity along social markers of difference, including nationality, gender and family status. For example, highly skilled women who follow their partners to Switzerland from non-EU/EFTA countries often struggle with de-qualification and unemployment after arriving, due to discriminatory employment practices, unequal childcare responsibilities and national family-related policies which lag behind other OECD countries ([Riaño 2021](#)). Switzerland creates differences in the opportunities available to migrants according to intersecting social characteristics. Yet little is known about how these unequal opportunities relate to migrant entrepreneurship.

My study was carried out in the city of Zurich. More than 45 percent of its approximately 434,000 inhabitants are foreign-born – including 170 different nationalities. Half hold a permanent residence permit (C-permit), 45 percent hold a temporary five-year residence permit (B-permit), and 3 percent have asylum status ([Stadt Zürich, Integrationsförderung 2020](#)). Zurich's urban spaces are attractive to entrepreneurs due to the presence of certain economic sectors, specific customers and growing support structures. The canton had the highest rate of business creation between 2015 and 2020 compared to other parts of Switzerland ([Kyora and Rockinger 2020, 38](#)). Interestingly, the city states that its migrant population is active in diverse entrepreneurial fields such as IT, construction, gastronomy and retail ([Stadt Zürich 2021](#)) and different organizations provide entrepreneurial training for migrants and refugees, arguing that starting a business can improve their livelihoods ([UNCTAD 2018, 144](#)). However, the self-employment rates of migrants in Switzerland (in 2018, 10.3 percent of those born in a EU country, 9.1 percent of those born outside the EU, compared to 12.4 percent of Swiss-born) are lower than the EU average (in 2018, 13.7 percent of those born in another EU country, 13.1 percent of those born outside the EU, compared to 14.9 percent of those born in the reporting country) ([OECD/EU 2019, 162](#)). Moreover, in 2019, the migrant population in the region of Zurich had a significantly lower share of self-employed persons with employees (3 percent) compared to non-migrants (6.4 percent) ([Federal Statistical Office 2020c](#)). In my research, I aim to look closer at the opportunities and constraints which the different groups of migrant entrepreneurs encounter.

5. Methodological approach

This chapter is based on qualitative data gathered during fieldwork in Zurich between 2018 and 2020. My ethnographic observations included visiting different shopping districts, co-working spaces and entrepreneurial networking events. I also volunteered with an organization that supports migrant entrepreneurs. Engaging in a long-term collaborative relationship with this organization and following their activities over the course of two years gave me an intimate perspective on my chosen field. To understand how entrepreneurship is embedded in individual im/mobility trajectories, I conducted biographic interviews ([Denzin 1989](#)) with 34 migrant entrepreneurs from diverse backgrounds, mostly during the summer of 2019. I accessed research participants through support organizations, personal contacts and social media platforms such as LinkedIn. A theoretical sampling approach inspired by grounded theory (Glaser/Strauss 1967) allowed me to iteratively switch between data collection, analytical steps and theoretical considerations. I applied four criteria within the sampling process. First, I selected individuals with migration experience, meaning that I did not define migrants in terms of nationality or legal status but in terms of their experiences of moving to another country. Second, I selected individuals who had created a business or entrepreneurial social project or were in the process of doing so. In this sense, I used a broad and processual definition of entrepreneurship. I included individuals with the official professional status of self-employment but did not restrict the sample to these established entrepreneurs. Individuals who had not officially registered their business or had not managed to sustain a livelihood with their entrepreneurial activity – remaining dependent on the social welfare system, family or other regular employment – are also part of the sample. This enabled me to gain more varied insights into the difficulties of starting a business and the strategies that individuals apply to overcome them. Third, although I did not limit my study to a specific economic sector, I was particularly interested in entrepreneurs who engaged in cross-border activities (importing or exporting goods and services or outsourcing labor). Fourth, I attempted to represent a range of experiences related to entrepreneurship by gathering data on diverse cases in terms of gender, family situation, country of birth and other characteristics (see Table 1). This allowed me to better understand how these factors shape entrepreneurial careers. Most of my interviewees had completed tertiary education.

The average length of the interviews was 81 minutes. I asked research participants about their mobile biography, professional history, business evolution, difficulties experienced and support received. In addition, I used geographic maps (see Figure 1) to visualize past, present and future mobilities which were important to participants. Sketching im/mobility trajectories and marking locations on maps served as an icebreaker while also drawing attention to complex im/mobility patterns.

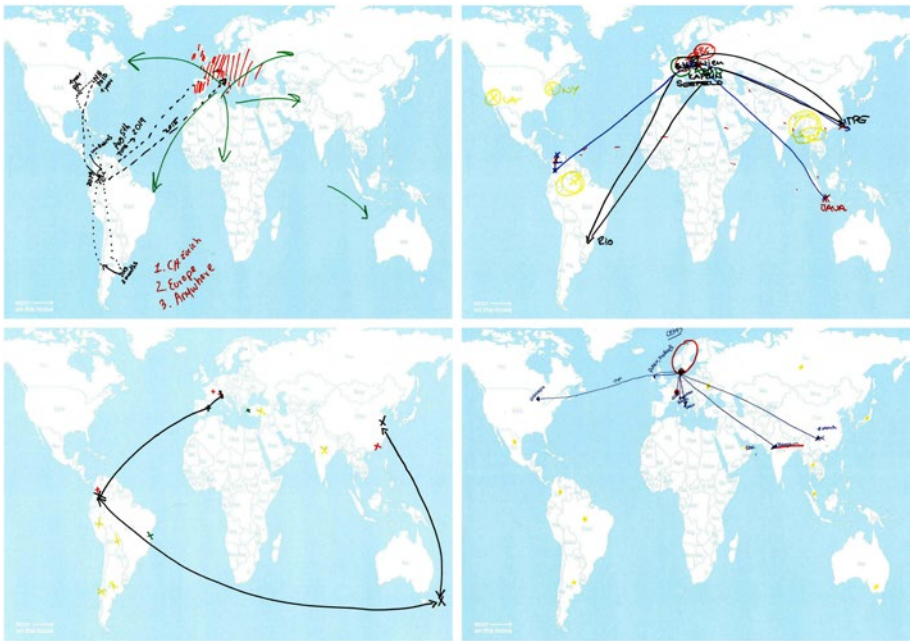
Table 1. Characteristics of 34 interviewees in Zurich

	No.
Gender	
Female	23
Male	11
Family	
Married	23
Children	17
Highest educational level	
High school/some college	5
Bachelor's degree	8
Master's degree	18
PhD	3
Region of birth	
Europe	14
Middle East and Asia	9
Americas	8
Africa	3
Main reason for moving to Switzerland	
Work	9
Study	2
Family	16
Protection	7
Years in Switzerland	
0–5	8
6–10	16
11–20	5
>20	5
Legal status	
Asylum-seeker	2
Five-year residence permit (B)	11
Permanent residence (C)	11
Swiss citizen	10
Main business sector	
Design / arts / fashion	17
Community-building	5
Consulting	5
Technology	4
Gastronomy	3
Years of entrepreneurial activity	
0–2	17
3–5	9
>5	8

Note: N = 34. Participants were, on average, 40 years old.

The interviews were transcribed, anonymized and interpreted using charts and principles of life-course analysis (Riaño 2021, 4). As a first step, I focused on individual biographies and how they evolve over space and time. I then compared the experiences of interviewees based on opportunities and constraints encountered and paid close attention to how intersecting markers of difference created inequalities between interviewees. During the process of analysis, the socioeconomic position, gender/family situation and legal status of my interviewees appeared to be the most relevant factors. In the following section, I portray three biographies that represent contrasting situations featuring these characteristics.

Figure 1: Research participants’ drawings of im/mobility trajectories using maps



6. How im/mobility trajectories create entrepreneurial opportunities and constraints

Over 80 percent of the entrepreneurs in my research sample had biographies which included multiple movements beyond traditional views of migration as a one-time movement from an origin to a destination country. They actively use knowledge and networks from multiple places to develop transnational businesses, having lived in at least two countries during their lives. This is also evident in the ongoing patterns of spatial mobility within their present business activities. More than two-thirds of the

34 interviewees travel at least once a year across national borders to maintain and explore the relevant business networks of producers, clients or collaborators. Nearly all of the entrepreneurs move goods, capital, services and ideas between places that are relevant to their biographies and beyond. In this sense, their entrepreneurship is deeply embedded in complex im/mobility trajectories. Yet, the interviewees face very different conditions under which they are (or are not) able to move across space and transform their mobility experiences into resources for entrepreneurship. I now introduce the stories of three interviewees – Sonja Lechner, Ana Stoyanova and Luca Awad – which illustrate some of the differences I observed.²

Sonja Lechner was born in the early 1980s in Austria, close to Salzburg. As a child, Sonja moved to Zurich with her mother, who married in Switzerland. While her mother returned to Austria shortly afterwards, Sonja stayed to finish high school. For her post-secondary studies she moved back to Austria, obtaining a Master's degree in Social Anthropology, followed by a PhD examining the empowerment strategies of indigenous communities. During this period, she continued to be very mobile. She spent many semester breaks in Zurich with friends and eight months in Brazil pursuing career opportunities. Most importantly, she lived in Taiwan for almost three years to take on a research fellowship and carry out fieldwork for her thesis. In 2013, she settled in Zurich to be closer to her friends. She decided to follow her passion for slow fashion and started her own business selling second-hand luxury clothes and other textiles. The business consists of two stores, one located in the center of Zurich and the other in Salzburg, mostly managed by Sonja's mother. Sonja also founded an NGO, based on her doctoral project, which supports indigenous communities in Asia by bringing their textiles to the European market. Cross-border mobility is essential to these entrepreneurial projects. Sonja travels to Taiwan every year to maintain her networks and import new products. She also meets her mother at least every other month in Salzburg to discuss their business activities. The shop there is already well-established due to her mother's many contacts, so Sonja regularly moves goods from Salzburg to Zurich. She is now a successful entrepreneur, able to sustain both her own livelihood and the salaries of two employees in each shop.

Sonja's life course is a result of multiple moments of mobility and immobility. In her trajectory, moments in the past influence the present as she mobilizes contacts and knowledge previously developed in multiple countries for each new project. In Taiwan, she capitalizes on her position as a European academic, providing the necessary capital and client base. In Austria, she collaborates with her mother, who can activate a broad social network. Sonja does not face many constraints within her diverse spatial movements and the development of her transnational business. Due to her socioeconomic position, she has enjoyed financial security throughout her life and can make profes-

² All names have been anonymized.

sional decisions without economic pressure. Her Austrian passport offers extensive mobility rights, allowing her to travel to many countries without restrictions. Thus, she easily acquired a permanent residence permit in Zurich due to her EU citizenship and previous residence during her childhood. She is a native German-speaker and has a supportive network of family and friends in Switzerland, having grown up there. Moreover, because Sonja does not have children to care for, she has the personal freedom to follow her individual aspirations and take risks. This resonates with the experiences of other interviewees who do not face financial restrictions (they have enough economic resources to travel and invest in their business ideas), legal difficulties (they have an EU passport or were able to acquire Swiss citizenship) or family obligations (they do not have children or a partner who rely on their care or income). These interviewees can use their mobility experiences to their advantage, transforming multi-sited connections into entrepreneurial opportunities in an agentic and creative way. Yet not all interviewees in this study are in such a privileged situation.

Ana Stoyanova illustrates one such case. She was born in the 1970s in a small town in what is now the Republic of North Macedonia. After studying law, she managed a private clinic in the capital, Skopje, where she met and married her Swiss partner. Ana was about 30 years old when she followed her husband to Tajikistan. He worked for an international organization while Ana gave birth to and raised their three children. Afterwards, she followed her partner to France and finally to Switzerland in 2011. As the wife of a Swiss man, Ana had no difficulties acquiring a permanent residence permit in Switzerland. Yet she did not succeed in finding employment commensurate with her qualifications. In 2019, she created a business selling toys and other handicrafts, both online and at trade fairs, produced by socially disadvantaged women. Ana imports these products in cooperation with organizations from her previous countries of residence. In North Macedonia, she works with an NGO close to her hometown, where she was active during and after her studies, and can rely on her family network for informal support. In Tajikistan, she collaborates with an NGO network established by Ana's husband and his colleagues during their stay. Yet, her care responsibilities for her children prevent her from working full-time and from visiting business partners in Tajikistan and North Macedonia more than twice a year. Thus, she struggles to establish her business in Switzerland as she lacks the necessary language skills, knowledge of business regulations and access to local networks. At the time of the interview, she had just completed an entrepreneurial program for migrants which helped her to develop new strategies. Her family cannot yet fully live on these entrepreneurial activities but Ana is excited and hopeful for the future.

Like Sonja, Ana capitalizes on her experiences and contacts in different places for developing an entrepreneurial project. Abroad, she can portray herself as a highly skilled entrepreneur with access to the Swiss market, which helps her to create business collaborations. Yet, in contrast to Sonja, Ana experiences more barriers in this process.

Her entrepreneurial aspirations are not only driven by her individual desires but are also shaped by her roles as a wife and mother. This is representative of other cases in my sample, as 23 of the 34 interviewees are female. Many of these women become entrepreneurs out of necessity after suspending their professional careers due to care responsibilities and subsequently finding that they are unable to re-enter the labor market in their chosen professions. Their family obligations also slow the development of their business by making it more difficult for them to travel and maintain transnational connections. Thus, they struggle to establish themselves in their local communities, as they have not been previously active in the Swiss labor market. However, the stories of interviewees like Ana show how markers of social difference can interact beneficially: they are able to bypass certain challenges with support from their partners, who offer financial stability and facilitate stable legal residence in Switzerland.

Luca Awad's story is an example of where such mechanisms are *not* at play. He was born in the United Arab Emirates in the 1980s, where he studied business administration and informatics. In Dubai, he had regular employment and founded a real-estate business on the side. His parents are Palestinian refugees. He is considered stateless and never obtained stable legal status in the Emirates. When he was in his mid-20s, he could not renew his residence permit and decided to move to Syria. There, he continued his professional career and met his wife. In 2013, the couple fled to Lebanon due to the civil war in Syria and subsequently moved to Switzerland, where he was granted asylum and a five-year residence permit. In 2017, Luca joined an entrepreneurial program for migrants and refugees, during which he developed an online marketplace. His goal was to sell luxury Swiss goods in the Middle East, capitalizing on his experiences, knowledge and contacts from his previous countries of residence. At the time of the interview, he had set up a webpage and social media profiles for his business. However, he decided that it would be more reasonable to focus on finding a regular job. He considers his entrepreneurship too much of a risk for his family, as he now has three children. While his wife is taking care of them, he is responsible for sustaining their livelihoods financially. Luca spent most of his savings escaping the war in Syria and is now dependent on social assistance. Officially registering his business would mean losing access to this state-based support, which does not provide enough income to sustain his family's financial needs. At the same time, staying reliant on the Swiss welfare state for too many years could endanger his legal residence in Switzerland. Moreover, due to his current dependency on social assistance, he is not allowed to regularly leave Switzerland. This restriction on international travel, coupled with the unstable political situation in Syria and his precarious legal status in the United Arab Emirates, constrains his transnational activities and his ability to meet business contacts abroad. Luca cannot freely follow his entrepreneurial dreams. While struggling to gain further training and regular employment commensurate with his qualifications, he works on his transnational business digitally on the side, which instills enthusiasm and hope for the future.

As illustrated above, the interaction of Luca's socioeconomic position, gender, family situation and legal status does not allow him to become a successful entrepreneur who is able to capitalize on his mobility experiences. This is a common situation among the sample under study. In fact, 23 out of the 34 interviewees are not able to sustain their livelihoods with entrepreneurial projects and remain dependent on the social welfare system, family or other regular employment. Some cannot risk fully investing in their business ideas because they lack financial security. Others cannot work on their projects full-time due to care responsibilities, the lack of a professional network in Switzerland or the pressure to secure an income in order to support a family. Certain interviewees cannot officially start a business or obtain mobility rights for business-related travel due to legal restrictions, in particular those who arrive from non-European countries for humanitarian reasons. Overall, the stories of Sonja, Ana and Luca illustrate how migrants' entrepreneurship is deeply embedded in their im/mobility trajectories, which evolve over time and multiple places. Furthermore, they show that the process of capitalizing on migratory experiences is linked to how im/mobilities and entrepreneurial careers are enabled or disabled by social networks and regulatory regimes according to intersecting social markers of difference, namely socioeconomic position, gender, family situation and legal status.

7. Discussion and conclusion

This study has questioned how the entrepreneurial projects of migrants in Switzerland are connected to their mobile biographies. The overall aim was twofold: first, to overcome static biases in the field, which mostly focus on the home and host countries of migrant entrepreneurs when showing how they use transnational resources for their business projects; and, second, to unpack the unequal opportunities which these individuals face. Applying the concept of im/mobility trajectories ([Schapendonk/Bolay/Dahinden 2021](#)), I analyzed the biographies of 34 interviewees from a spatial-temporal perspective, paying close attention to the intersecting social markers of difference which affect their entrepreneurial careers. I highlighted the stories of three interviewees who represent contrasting conditions under which the different migrant entrepreneurs may attempt to create a business and thus echo what I observed overall. I now discuss the most important findings.

First, the im/mobility trajectories of most interviewees go beyond a single movement – from an origin to a destination country – to include ongoing mobilities between several countries. The mobility lens has allowed me to take the spatial multiplicity of my interviewees' migration experiences into account. I have demonstrated how they use their knowledge of the different places where they have previously lived, studied or worked and take advantage of the multi-sited networks which they have developed in the past and maintained over time. Thus, my findings emphasize that spatial and temporal aspects are deeply intertwined in creating opportunities for migrants' entre-

preneurial agency. Therefore, I argue that migrant entrepreneurship has to be studied both spatially – by dismantling the multi-sited nature of mobile biographies – and also as a process that evolves over time, by examining the different temporalities that compose im/mobility trajectories.

Second, I have highlighted the fact that migrants face different conditions for creating a business and using resources in multiple locations. Intersecting social characteristics – such as socioeconomic position, gender, family situation and legal status – are crucial to a migrant entrepreneur's ability to take business risks and activate transnational resources. The most relevant challenges for the migrant entrepreneurs in my study concern financial restrictions, care obligations and legal difficulties regarding mobility and settlement rights. The analyzed social markers of difference thus interact – for example, a stable socioeconomic and legal position can help to overcome barriers related to traditional gender-based family care roles over time.

Overall, I conclude that, due to structural inequalities, not every migrant is in a position to start a successful entrepreneurial project which provides economic self-sufficiency and, thus, a meaningful alternative to more-dependent forms of employment. While the stories of these interviewees clearly illustrate agency, creativity and hope, they also call for a differentiated view on migrant entrepreneurship and support measures that speak to the factors involved in unequal access to entrepreneurial opportunities. In terms of policies, I therefore recommend that state institutions and support organizations need to address the economic limitations which certain individuals face by facilitating access to funding or the prolongation of social aid during the first phase of business creation. Thus, it is relevant to take the family care responsibilities of migrant entrepreneurs seriously by facilitating access to flexible and inexpensive childcare. Finally, those who need to travel in order to develop transnational projects would benefit from an extension of their mobility rights. In this regard, support organizations could also invest in digital training, which helps migrant entrepreneurs to develop and maintain their transnational business networks virtually.

In conclusion, I would like to point out some limitations of this study and avenues for future research. Due to the wide range of experiences present in the sample overall, there is certainly a possibility for generalization. Yet, the majority of the research participants hold university degrees and only a limited number of individuals in precarious legal situations were interviewed. Future studies should overcome these selection biases. It would also be interesting to push the application of the mobility paradigm further by applying mobile and multi-sited methods in order to provide even more context to the diverse im/mobilities trajectories experienced by migrant entrepreneurs. Finally, I would welcome future research projects that examine more closely the institutions and organizations which support migrant entrepreneurs, as well as evaluate their impact on the inequalities that exist within this group.

Acknowledgements

The research presented here is part of a larger project entitled “Migrant entrepreneurship: mapping cross-border mobilities and exploring the role of spatial mobility capital”, based at the *nccr – on the move* and funded by the *Swiss National Science Research Foundation* (SNSF, Grant No. 51NF40-182897 for IP32 project). For more details see: <https://nccr-onthemove.ch/projects/migrant-entrepreneurship-mapping-cross-border-mobilities-and-exploring-the-role-of-spatial-mobility-capital/>. Moreover, I wish to thank all research participants for sharing their time and stories with me. I am particularly thankful to the members of the studied organization for providing me with such deep insights into their work.

References

- Anthias, Floya 2016: ‘Interconnecting boundaries of identity and belonging and hierarchy-making within transnational mobility studies: framing inequalities’, *Current Sociology*, vol. 64, no. 2, 172–190. <https://doi.org/10.1177/0011392115614780>.
- Brinkerhoff, Jennifer M. 2008 (ed.): *Diasporas and development: exploring the potential*, Bolder.
- Cederberg, Maja/Villares-Varela, Maria 2019: ‘Ethnic entrepreneurship and the question of agency: the role of different forms of capital, and the relevance of social class’, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 45, no. 1, 115–132. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1459521>.
- Cresswell, Tim 2010: ‘Towards a politics of mobility’, *Environment and Planning D: Society and Space*, vol. 28, 17–31. <https://doi.org/10.1068/d11407>.
- Dahinden, Janine 2016: ‘A plea for the “de-migranticization” of research on migration and integration’, *Ethnic and Racial Studies*, vol. 39, no. 13, 2207–2225. <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.1124129>.
- Dannecker, Petra/Cakir, Alev 2016: ‘Female migrant entrepreneurs in Vienna: mobility and its embeddedness’, *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, vol. 41, no. 1, 97–113. <https://doi.org/10.1007/s11614-016-0193-y>.
- D’Amato, Gianni/Wanner, Philippe/Steiner, Ilka 2019: ‘Today’s migration-mobility nexus in Switzerland’, in Ilka Steiner/Philippe Wanner (eds.): *Migrants and expats: the Swiss migration and mobility nexus*, Cham, 3–20. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05671-1_1.
- Denzin, Norman 1989: *Interpretive biography*, Thousand Oaks. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412984584>.
- Desai, Sameeksha/Naudé, Wim/Stel, Nora 2021: ‘Refugee entrepreneurship: context and directions for future research’, *Small Business Economics*, vol. 56, 933–945. <https://doi.org/10.1007/s11187-019-00310-1>.
- Drori, Israel/Honig, Benson/Wright, Mike 2009: ‘Transnational entrepreneurship: an emergent field of study’, *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 33, no. 5, 1001–1022. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00332.x>.

- Elo, Maria/Vincze, Zsuzsanna 2019: 'Transnational intrapreneurship: opportunity development in transnational teams in the Nordic periphery', *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, vol. 36, no. 1–2, 103–125. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2019.096954>.
- Faist, Thomas 2013: 'The mobility turn: a new paradigm for the social sciences?', *Ethnic and Racial Studies*, vol. 36, no. 11, 1637–1646. <https://doi.org/10.1080/01419870.2013.812229>.
- Faist, Thomas/Fauser, Margit/ Kivisto, Peter 2011 (eds.): *The migration-development nexus: a transnational perspective*, London. https://doi.org/10.1057/9780230305694_1.
- Farine, Mathilde 2019: "Quand les migrants deviennent startapers", *Le Temps*, 22 March 2019. Retrieved February 8, 2021 from https://www.letemps.ch/economie/migrants-deviennent-startapers?fbclid=IwAR1WOwMJV9ywnPocN_Dn77kBN-7H4Wylw5OnZEnWQD0vcG-no5UHQ5d-ko9s.
- Federal Statistical Office 2020a: *Unemployment Rate based on ILO Definition*. Retrieved July 5, 2021 from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/population/migration-integration/integration-indicators/indicators/unemployment.html>.
- Federal Statistical Office 2020b: *Share of Low Wages*. Retrieved July 5, 2021 from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/population/migration-integration/integration-indicators/indicators/low-wages.html>.
- Federal Statistical Office 2020c: *Quote der Selbstständigerwerbenden mit Angestellten 2019*. Retrieved February 8, 2021, from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/integrationindikatoren/indikatoren/selbstaendigerwerbende.html>.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. 1967: *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, New Brunswick.
- Glick Schiller, Nina/Basch, Linda G. /Blanc-Szanton, Cristina 1992: 'Transnationalism: a new analytic framework for understanding migration', *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 645, no. 1, 1–24. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1992.tb33484.x>.
- Harima, Aki 2014: 'Network dynamics of descending diaspora entrepreneurship: multiple case studies with Japanese entrepreneurs in emerging economies', *Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation*, vol. 10, no. 4, 65–92. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2578697>.
- Harima, Aki/Baron, Thomas 2020: 'Is this transnational entrepreneurship? Five cases in which it is hard to say "yes" or "no"', *Journal of Entrepreneurship and Innovation in Emerging Economies*, vol. 6, no. 1, 12–40. <https://doi.org/10.1177/2393957519887561>.
- IOM (International Organization for Migration) 2019: *World Migration Report 2020*, Geneva. Retrieved February 8, 2021 from <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020>.
- Kyora, Stefan/Rockinger, Michael 2020: *Swiss Startup Radar 2020/2021*, Lucerne. Retrieved July 6, 2021 from <https://www.startupticker.ch/en/swiss-startup-radar>.

- Moret, Joëlle 2018: *European Somalis: post-migration movements, mobility capital and the transnationalisation of resources*, Berlin, Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95660-2>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)/ EU (European Union) 2019: *The missing entrepreneurs 2019: Policies for inclusive entrepreneurship*, Paris. <https://doi.org/10.1787/3ed84801-en>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) 2021: *Foreign-born participation rates*. Retrieved July 6, 2021 from <https://data.oecd.org/migration/foreign-born-participation-rates.htm>.
- Portes, Alejandro/Martinez, Brandon P. 2020: 'They are not all the same: immigrant enterprises, transnationalism, and development', *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 46, no. 10, 1991–2007. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1559995>.
- Riaño, Yvonne 2021: 'Highly skilled migrant and non-migrant women and men: how do differences in quality of employment arise?', *Administrative Sciences*, vol. 11, no. 1. <https://doi.org/10.3390/admsci11010005>.
- Sandoz, Laure 2020: 'Understanding access to the labour market through migration channels', *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 46, no. 1, 222–241. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1502657>.
- Sandoz, Laure/Mittmasser, Christina/Riaño, Yvonne/Piguet, Etienne 2021: 'A review of transnational migrant entrepreneurship: perspectives on unequal spatialities', *Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie*. <https://doi.org/10.1515/zfw-2021-0004>.
- Schapendonk, Joris/Steel, Griet 2014: 'Following migrant trajectories: the im/mobility of Sub-Saharan Africans en route to the European Union', *Annals of the Association of American Geographers*, vol. 104, no. 2, 262–270. <https://doi.org/10.1080/00045608.2013.862135>.
- Schapendonk, Joris/Bolay, Matthieu/Dahinden, Janine 2021: 'The conceptual limits of the 'migration journey': de-exceptionalising mobility in the context of West African trajectories', *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 47, no. 14, 3243–3259. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1804191>.
- Sheller, Mimi/Urry, John 2006: 'The new mobilities paradigm', *Environment and Planning A: Economy and Space*, vol. 38, no. 2, 207–226. <https://doi.org/10.1068/a37268>.
- Solano, Giacomo 2016: 'Multifocal entrepreneurial practices: the case of Moroccan import/export businesses in Milan', *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, vol. 29, no. 2, 176–198. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2016.078698>.
- Stadt Zürich 2021: *Ethnic Business*. Retrieved July, 5 2021 from https://www.stadt-zuerich.ch/prd/de/index/stadtentwicklung/integrationsfoerderung/integrations-themen/projekte_und_studien.html.
- Stadt Zürich, Integrationsförderung 2020: *Ausländerinnen und Ausländer in der Stadt Zürich. Zahlen und Fakten*. Retrieved February, 8 2021 from https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/prd/Deutsch/Stadtentwicklung/Publikationen_und

[Broschueren/Integrationsfoerderung/ABR/UeberDieAuslaenderInnen/Zahlen-Fakten2020.pdf](#).

Statista Research Department 2021: 'Anzahl der erwerbstätigen Ausländer in der Schweiz nach Berufsgruppen im Jahr 2020'. Retrieved July 5, 2021 from <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/293956/umfrage/erwerbstaetige-auslaender-in-der-schweiz-nach-berufsgruppen/>.

UNCTAD (United Nations Conference on Trade and Development) 2018: *Policy Guide on Entrepreneurship for Migrants and Refugees*, New York, Geneva. Retrieved February 8, 2021 from <https://unctad.org/webflyer/policy-guide-entrepreneurship-migrants-and-refugees>.

Valenzuela-Garcia, Hugo/Güell, Berta/Parella, Sònia/Molina, José Luis/Lubbers, Miranda J. 2018: 'Placing migrant entrepreneurship: migrant economy debates through new spatial lenses', *Sociologica*, vol. 12, no. 2, 39–56. <https://doi.org/10.6092/issn.1971-8853/8619>.

Waldinger, Roger David/Aldrich, Howard/Ward, Robin 1990: *Ethnic entrepreneurs: immigrant business in industrial societies*, Newbury Park.

Zapata-Barrero, Ricard/Rezaei, Shahamak 2020: 'Diaspora governance and transnational entrepreneurship: the rise of an emerging social global pattern in migration studies', *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 46, no. 10, 1959–1973. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1559990>.

Christoph Kühberger¹

Ethnografische Annäherungen an informelles historisches Lernen – Herausforderungen für die Migrationsgesellschaft

1. Annäherungen

Die geschichtsdidaktische Beschäftigung mit historischem Lernen in der Migrationsgesellschaft hat eine schmale, aber dennoch erkennbare Tradition. Bezog sich der Geschichtsunterricht lange Zeit nahezu ausschließlich eng auf den Nationalstaat, widersprach die schulische Realität innerhalb einer sich immer rascher wandelnden Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts immer stärker einem solchen ethnozentrischen Zugang (Alavi 1998; Körber 2001; Barsch et al. 2020). Durch den Wandel innerhalb der Geschichtswissenschaft und eine Öffnung hin zu neuen räumlichen Konzepten (z. B. Globalgeschichte, Transnationalgeschichte) eröffneten sich neue Wahrnehmungshorizonte – auch für den Geschichtsunterricht (Popp/Forster 2003; Kühberger 2012). Dennoch stand bislang vor allem das formale Schulsystem mitsamt seinen Lehrplänen, Schulbüchern, Unterrichtsmaterialien und Vermittlungssituationen im Zentrum der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Mit dem vorliegenden Beitrag wird versucht, die laufenden geschichtsdidaktischen Diskussionen um zwei Aspekte zu verbreitern, die bislang zu kurz kamen, nämlich (a) das informelle, nichtschulische historische Lernen im privaten Raum und (b) in der Migrationsgesellschaft. Dabei werden Fragen des Samplings einer ethnografischen Untersuchung zur Geschichtskultur im Kinderzimmer in den Mittelpunkt gerückt und anhand von Fallbeispielen diskutiert. Es gilt, in diesem Zusammenhang danach zu fragen, inwiefern Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer privaten Lebenswelt mit einer Geschichtskultur konfrontiert werden, die einer Mehrheitsgesellschaft in Österreich in Teilen fremd ist. Dabei wird ganz im Sinne des Vorschlags von Janine Dahinden (2016) zur Überwindung einer migrantologischen Forschung nicht davon ausgegangen, dass die Unterscheidungslinien per se zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund verlaufen. Vielmehr zeigen die folgenden Beispiele, dass genau das nicht der Fall ist, wobei die langjährige Forschung des Autors zum informellen historischen Lernen von Kindern ohne Migrationshintergrund als Hintergrund für diesen Artikel dient.

Die im Rahmen einer ethnografischen Herangehensweise im privaten Raum generierten Einblicke sind für die Erforschung der Geschichtskultur im Kinderzimmer und hinsichtlich der von den Kindern (im Alter zwischen 7 und 13 Jahren) geleisteten

¹ *Christoph Kühberger* ist Universitätsprofessor für Geschichts- und Politikdidaktik am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind Geschichts- und Politikdidaktik, Neue Kulturgeschichte, Theorie und Ethik der Geschichte, Public History/ Geschichtskultur.

historischen Denkmale von besonderer Güte, da die Kinder nicht in einer ihnen fremden Testsituation oder im staatlich-schulischen Kontext mit Beispielen konfrontiert werden, die sie vielleicht noch nie gehört oder gesehen haben, sondern die Gespräche über Vergangenheit und Geschichte anhand „ihrer Dinge“ aus ihren Kinderzimmern ausgestaltet werden. Zwar kann damit nicht das Spielen der Kinder mit den Dingen dokumentiert werden (vgl. Kühberger/Karl 2021), aber doch nach deren Stellenwert und nach Begegnungen mit den Objekten gefragt werden, um herauszufinden, wie die Geschichtskultur von Kindern strukturiert ist, welche Formen der Begegnung feststellbar sind und wie die kindlichen Vorstellungen und die Dinge zusammenhängen.

2. Rahmenbedingungen der ethnografischen Annäherung

Gemäß den Anforderungen, die an eine moderne ethnografisch ausgerichtete Forschung gestellt werden, werden die Kinderzimmer als eigene kulturelle Räume gelesen, die sich einer einfachen Erschließung durch Erwachsene entziehen. Das Erhebungssetting dieser *rapid ethnography* sah daher vor, dass die Kinder als Expert_innen ihrer eigenen Kultur einzubinden sind und ihre Kultur selbst erklären.²

Die Feldforschung vor Ort in den Kinderzimmern war dabei von drei methodischen Zugriffen geprägt: (a) einer audio-digital aufgezeichneten Führung im Kinderzimmer durch das Kind, das den Raum bewohnt, (b) einer fotografisch-digitalen Dokumentation des Zimmers und besonderer Gegenstände durch die Forscher_innen und durch das Kind sowie (c) einem audio-digital aufgezeichneten Interview mit dem Kind zum eigenen Zimmer und zum Spiel(zeug). Darüber hinaus wurden Feldtagebücher angelegt und soziografische Grunddaten erhoben. Auf diese Weise gelang es nicht nur, Objekte der Kinder als Teil ihrer persönlichen materiellen (Geschichts-)Kultur beschreibbar zu machen, sondern auch, die Perspektive der Kinder im Umgang mit den Objekten (Bücher, Spielzeug, Erinnerungsstücke etc.) sowie deren Stellenwert zu berücksichtigen (Kühberger 2020). Die Besuche der Kinderzimmer wurden von meinen Studierenden und mir selbst ab dem Jahr 2017 durchgeführt. In der Zwischenzeit sind 39 Fälle dokumentiert. Der Zugang zum Feld wurde über private Kontakte und im Schneeballsystem umgesetzt. Die Eltern der Kinder waren eingeladen, die ethnografischen Besuche in den Kinderzimmern zu beobachten, aber dazu angehalten, sich nicht in die Gespräche einzumischen. Das methodische Vorgehen wurde der Ethikkommission der Universität Salzburg vorgelegt und von dieser genehmigt.

² Als *rapid ethnography* wird eine ethnografische Herangehensweise bezeichnet, die sich nicht durch zeitlich ausgedehnte Forschungsaufenthalte im Feld auszeichnet, sondern durch Arbeiten mit kurzen Feldaufenthalten, die ganz grundlegend auch auf ältere Erfahrungen und ein gesättigtes Arbeitswissen der Forscher_innen zurückgreifen kann (vgl. Vindrola-Padros 2021).

3. Theoretisches Sampling

Versucht man eine ethnografische Annäherung an Kinderzimmer im Westen Österreichs im 21. Jahrhundert umzusetzen, gilt es, auf die aktivierten Netzwerke für die Kontaktaufnahme mit den Haushalten zu achten, um insgesamt ein ausgewogenes Bild des beforschten Gegenstandes zeichnen zu können. Aus diesem Grund wurde nach dem Prinzip einer „konzeptuellen Repräsentativität“ gearbeitet. Dabei wird kein statistisches Samplingverfahren mit Bezugnahme auf eine Grundgesamtheit angestrebt; vielmehr sollen durch die erhobenen Fälle möglichst alle Eigenschaften und Dimensionen im soziografischen wie fallanalytischen Sinn abgedeckt werden, damit eine gegenstandsbezogene Theorie entwickelt werden kann (Strübing 2014, 32–33). Die Erhebung muss dementsprechend auch so lange fortgesetzt werden, bis eine theoretische Sättigung eintritt. Dies ist deshalb sinnvoll, weil die angestrebte Ethnografie nicht auf statistische Repräsentativität abzielt, sondern auf eine hinreichende Erfassung relevanter Eigenschaften und Dimensionen. Bis jetzt wurden ethnografische Besuche von immerhin 39 Kinderzimmern durchgeführt. Damit sind im Sample ausreichend unterschiedliche Varianten von Kinderzimmern dokumentiert, sodass keine weiteren Erhebungen notwendig erscheinen.

Im Rahmen der ethnografischen Erhebungen wurden verschiedene soziografische Kategorien beobachtet, um im Vergleich der Kinderzimmer Aussagen zu Eigenschaften und Dimensionen einer Geschichtskultur im Kinderzimmer treffen bzw. qualitativ modellierte Typologien erstellen zu können. So wurden Daten zu Kinderzimmern in städtischen und ländlichen Wohnumgebungen erhoben, in (Reihen-)Häusern und Wohnungen, auf Bauernhöfen und in Wohnblöcken. Diese Wohnumgebungen lagen in Groß- und Kleinstädten, in ländlichen Gemeinden, aber auch in abgeschiedenen Randzonen. Zudem wurden Kinder aus ganz unterschiedlichen Schichten erreicht, wenn man vom Berufsstand der Eltern ausgeht (Busfahrer, Lehrerin, Konsulent, Krankenpflegerin, Kraftfahrer, Sekretärin, Arzt, Landwirt, Köchin etc.). Es stellte sich jedoch als schwierig heraus, Vater-Kind- oder Mutter-Kind-Haushalte zur Teilnahme zu motivieren – derzeit befindet sich nur ein derartiges Fallbeispiel im Sample – oder Familien in prekären sozialen Situationen für diese Erhebungen zu gewinnen, wodurch auch schon Limitationen angedeutet werden. Damit sind von der Analyse vor allem Aussagen über eine breit ausgestaltete Mittelschicht zu erwarten.

Gleichzeitig sollte man sich gegenüber derartigen traditionellen und letztlich an quantitativen Auswertungsformen orientierten Kategorisierungen kritisch positionieren. Es ist in einer sich globalisierenden Migrationsgesellschaft, wie eben auch in Österreich, problematisch, einfache Markierungen (z. B. über das Geburtsland der Eltern) vorzunehmen und die sich daraus ergebende Gesamtheit zu betrachten. Damit würde ja letztlich mehr über die vorab festgelegte Kategorie ausgesagt als über das zu beobachtende Phänomen. Gerade im Zusammenhang mit den Erhebungen in privaten Räumen war in einigen Fällen bereits vor dem Besuch eindeutig, dass

es sich um eine Familie mit Migrationsgeschichte handelt, wodurch die Kategorie „Migrationshintergrund“ als Diversitätskategorie samt der diskursiven Wissensbestände, die mit ihr verbunden sind, bereits a priori feststand und nicht erst im Rahmen der Erhebung vorgefunden wurde. Daraus kann eine – unbedingt zu vermeidende – reifizierende Struktur erwachsen, indem eine so identifizierte Gruppe – dies bringen auch Geier et al. (2020, 303) zum Ausdruck – ethnisiert oder kulturalisiert wird. Zudem handelt es sich bei dem jeweils festgestellten Migrationshintergrund um ganz unterschiedliche Bezüge (Türkei, Kroatien, Bosnien-Herzegowina, Italien, Niederlande etc.).

Daraus ergibt sich zunächst eine Spannung zwischen dem Anspruch, Reifikation zu vermeiden, und dem, was wissenschaftliche Herangehensweisen immer kennzeichnet: differenzierendes Kategorisieren. Im Rahmen einer reflexiven Herangehensweise ist es jedoch sinnvoll, Halyna Leontiy und Miklas Schulz (2020) hinsichtlich einer Auslotung der anzuwendenden Forschungskategorien zu folgen. Sie betonen den Vorteil der Nutzung von Grenzbereichen im Umgang mit Diversität (mit einem Bewusstsein für Intersektionalität und damit einhergehenden Machtverhältnissen), um trennende, zu meist bipolare Zuschreibungen zu vermeiden:

Eine Grenze ist das trennende Moment, das die geschiedenen Teile gleichzeitig miteinander in Verbindung hält. Grenzverhältnisse fokussieren demnach in analytischer Perspektive die Überwindung einer allzu fixierten Auflösung in zwei einander abschließend gegenübergestellte Bereiche. (Leontiy/Schulz 2020, 3)

Für ethnografische Beobachtungen innerhalb einer Gesellschaft kann eine derartige konstruktivistische Perspektive, die ein Miteinander mit mehr oder weniger ausgeprägten Kontaktzonen berücksichtigt, durchaus vorteilhaft sein, weil damit klassische Differenzkategorien hinterfragt und in andere Wahrnehmungsformen überführt werden. Dadurch kann stärker eine systemische Verwobenheit innerhalb einer Migrationsgesellschaft sichtbar gemacht werden anstatt einer vermeintlich eindeutigen, in der Regel bipolaren Abgrenzung, bei der ältere kategoriale Setzungen Verwendung finden (vgl. Lücke 2018). Ein bewusstes Verlagern der Perspektive auf die individuellen Lebenswelten einzelner Subjekte, sowohl hinsichtlich ihres Denkens als auch hinsichtlich der sie umgebenden materiellen Kultur, kann eine voreilige Zuordnung zu an sich kontingenten Kategorien – insbesondere in der qualitativen Forschung – verhindern (vgl. Kühberger 2015).

Für die ethnografische Beschreibung von Kinderzimmern und der darin auffindbaren Versatzstücke einer Geschichtskultur würde dies bedeuteten, dass nicht bekannte soziografische Kategorien a priori für das Verstehen ausschlaggebend sind, sondern die Frage, inwiefern im Rahmen der ethnografischen Erhebung in der Interaktion zwischen dem Kind und der Ethnografin Diversität sozial hergestellt wird oder ob sich Diversität im Forschungsgegenstand (lies: der auffindbaren Geschichtskultur und ihrer Produkte)

selbst zeigt (Geier et al. 2020, 303). Damit rückt also viel stärker die interaktive und situative Produktion von Identität und Differenz im Forschungsprozess in den Mittelpunkt – die etwa Margit Kaufmann als „doing diversity“ begreift (Kaufmann 2019, 133) –, ohne dass dabei vernachlässigt wird, dass auch Differenzhandlungen (eben bei der Einbindung von Gegenständen) im Sinn eines sozialkonstruktivistischen ethnologischen Zugangs eine Rolle spielen (Fuchs 2007, 17–18). Auf diese Weise werden Diversitätskategorien nicht als gegeben hingenommen (und gleichsam essenzialisiert), sondern nur dort als Verständnishintergrund herangezogen, wo eine Markierung von Diversität durch die Subjekte selbst oder durch die soziale Interaktion geschieht.

In den hier vorgestellten ethnografischen Erhebungen wurde bei den soziografischen Daten auch nach dem Migrationshintergrund gefragt, indem die Herkunft der Eltern und Kinder erhoben wurde. Damit sind die Voraussetzungen für die Analysen der Geschichtskultur im Kinderzimmer von einer Spannung gekennzeichnet, die daher rührt, dass man einerseits anhand angelegter Kategorien Fallbeispiele identifizieren kann (hier: Kinder mit Migrationshintergrund), andererseits aber auch davon unabhängig innerhalb der so identifizierten Fälle danach fragen kann, inwieweit sich überhaupt divergierende Muster oder Settings hinsichtlich des Forschungsgegenstandes (hier: Umgang mit Geschichte bzw. geschichtskulturellen Produkten) zeigen oder ob es sich eher um Schwellenräume oder bereits weitgehend assimilierte Räume innerhalb einer sich globalisierenden Migrationsgesellschaft handelt. Insgesamt konnten aus dem Korpus sieben Fallbeispiele identifiziert werden. Diese bieten jedoch keine „Lösungsperspektive“ für die ethnografische Beschreibung anhand der a priori festgelegten Kategorien, sondern vielmehr eine „Problemaggregation“, innerhalb derer Formen von Diversität und Identität erst zu beobachten sind (Wulf 2007, 83).

4. Zwei Kinderzimmer von Mädchen: Kamelya und Altun

Kamelya ist 11 Jahre alt und besucht die erste Klasse einer Neuen Mittelschule in einer Landgemeinde.³ Sie lebt gemeinsam mit ihren Eltern und ihren drei Brüdern in einem Einfamilienhaus in einer ruhigen Wohnsiedlung. Während sie und ihr ältester Bruder (16 Jahre) je ein eigenes Zimmer haben, wohnen die jüngeren Brüder (13 und 9 Jahre) gemeinsam in einem Zimmer. Ihre Mutter ist Hausfrau, ihr Vater arbeitet als Kraftfahrer.

Das Kinderzimmer von Kamelya gehört im Rahmen unserer Studie zu jenen Zimmern, in denen man bereits eine eindeutige Hinwendung zum Jugendzimmer erkennen kann. Die reinweißen Möbel (Kasten, Bett, Nachtkästchen, Stuhl, Tisch etc.) heben sich darin markant von den altrosa gestrichenen Zimmerwänden ab. Das Zimmer wirkt aufgrund des einheitlichen Farbkonzeptes geordnet und aufgeräumt. Es erinnert auch

³ Fall 27w; alle interviewten Kinder wurden anonymisiert.

etwas an ein Hotelzimmer. Verschiedene Wohnaccessoires (Vorhang, Zierkissen, Spiegel, Bilderrahmen, Leuchten etc.), die ebenfalls in Weiß gehalten sind, verstärken diesen Eindruck. Auch der Flachbildfernseher leistet dazu einen Beitrag. Aufgrund der Größe des Zimmers (ca. 10 m²) und seines geordneten Zustandes kann davon ausgegangen werden, dass das Zimmer immer mehr oder weniger aufgeräumt ist, zumal das Mädchen angibt, darin eigentlich nicht zu spielen. Ob auch an anderen Tagen die Tagesdecke und die Zierkissen verwendet werden, bleibt unklar.

Nur an einigen Stellen kommt Persönliches zum Vorschein, etwa die gerahmten Familienfotos oder die Schminksachen, Haar- und Körperpflegeprodukte, die das Mädchen auf dem Schreib- bzw. Schminktisch aufbewahrt. Die Verschlusskappen von sieben Behältern sind von ihr selbst mit Gesichtern und teilweise mit Mützen versehen worden. Sie betont im Interview, dass dies so „lustiger“ aussehen würde. Auf diese Weise kam es aber auch zur ganz persönlichen Aneignung dieser Produkte, wodurch diese auch zu den wenigen individuellen Elementen im Raum werden. Zu erwähnen sind hier auch eigene Bastelstücke aus der Volksschule, die Kamelya ausstellt: eine Sparbüchse in Form eines Bärenkopfes, ein kunstvoll verziertes „Himmel-und-Hölle“-Spiel sowie einen „Ewigen Kalender“ aus Holz, der aus Würfeln besteht und von einer Froschfigur gehalten wird.

Da in dem kleinen Zimmer nach den Angaben von Kamelya nicht gespielt wird, sondern dazu vor allem die Räume der Brüder genutzt werden, ist es nicht verwunderlich, dass sie in ihrem Zimmer nur wenige Spiele bzw. Spielsachen zeigen kann. Sie selbst gibt an, sich am liebsten mit dem Basteln von Gummibändern zu beschäftigen, die man als „Armreifen“ tragen kann. Stofftiere und Figuren hat sie keine. Gerne spielt sie auch „UNO“ und mit Lego-Bausteinen; offenbar verlieren sich die Kinder gerne in Konstruktionsspielen, bei denen Autos und Häuser gebaut werden. Auch Fußballspielen im Freien gehört zu ihren Beschäftigungen. Kamelya besitzt auch Computerspiele bzw. eine Playstation, wenngleich ihr Interesse daran eher gering ist.

Im Interview wird versucht, nach geschichtskulturell geprägtem Spielzeug zu fragen. Dabei weicht Kamelya jedoch immer aus und berichtet von anderen Spielsachen (Feuerwehr, Wohnwagen, Zelte oder Ähnlichem). Einen Zugang zur Geschichtskultur eröffnet erst ein Gespräch über Filme. An dieser Stelle hebt Kamelya auch erstmals die türkische Herkunft eines Filmes als etwas Abweichendes hervor, das es ihrerseits zu erwähnen gilt. Denn sie habe einen Film über die Vergangenheit gesehen, es sei „*aber* ein türkischer Film“ gewesen, wodurch sie der Erwähnung seiner Herkunft besonderen Nachdruck verleiht. Die Interviewerin erwidert, dass sie „*trotzdem*“ davon erzählen solle, also nicht darauf achten solle. Das Mädchen war sich also offenbar nicht sicher, ob der Film, der ihr während des Interviews einfiel, auch passend sei. Die Interviewerin fordert sie jedoch auf, von dem Film zu erzählen. Das „*Trotzdem*“ kann dabei in zwei Richtungen gedeutet werden: (a) dass der Film trotz seiner türkischen Herkunft besprochen werden sollte, oder (b) dass der Film auf alle Fälle zu besprechen wäre.

I: [...] Und hast du ein Computerspiel, das sich irgendwie mit der Vergangenheit beschäftigt, oder einen Film einmal gesehen, der sich mit der Vergangenheit beschäftigt?

Kamelya: Ja, aber ein türkisches Film.

I: Okay, aber du kannst mir trotzdem sagen, wie der heißt oder um was [es] da geht? Wenn du das weißt.

Kamelya: Es heißt, also auf Deutsch gesehen heißt es „Der Vater und der Sohn“.⁴

I: Aha.

Kamelya: Es, es gibt einen kleinen Jungen, also, am Anfang gibt es eine Frau mit einem Mann. Sie sind verheiratet, und dann bekommen sie ein Baby, und zu dieser Zeit war Krieg, und in den Straßen war niemand. Mitten in der Nacht kommt das Baby, und der Mann hat dann in der Früh das Baby in der Hand, und es ist überall Blut, aber die Frau ist gestorben. Jetzt ist der Mann mit dem Baby allein, und zu dieser Zeit (...), der Mann war ein, also er schreibt ja so die Zeitungen und so, und zu dieser Zeit haben sie gesagt, dass es nicht fair ist, so etwas zu machen, und haben den Mann geschlagen, und in dieser Zwischenzeit (...), in dieser Zeit ist das Baby aber schon so größer geworden immer, und das Kind hat immer Bücher gelesen, und er hat eine große Fantasie und hat sich immer vorgestellt, diese, in diese Charakteren in diesen Büchern kommen raus und hat sich immer umgedreht und in Büchern geschaut, ob sie rauskommen. Und später gehen sie zum Haus, zum Haus des Opas, das woanders ist, und leben dort weiter, und am Ende stirbt dann Vater auch, weil er zu viel geschlagen wurde und eine Krankheit bekommen hat dazwischen.

I: Und in welcher Zeit spielt das ungefähr?

Kamelya: Das weiß ich nicht so genau.

I: Aber was würdest du denn schätzen? Ist das 100 Jahre her oder 200 Jahre oder im Mittelalter oder ...?

Kamelya: So ... Weiß ich jetzt auch nicht so genau. Ich würde schätzen 1998 oder so. (Fallbeispiel 27w)⁵

Die Beschreibung der Filmhandlung verdeutlicht, dass Kamelya deren zeithistorische Einbettung in den Militärputsch 1980 nicht als zentral wahrnimmt, sondern vorrangig den anthropologisch nachvollziehbaren Plot erzählt. Während ihr die menschlichen

⁴ Es handelt sich um den Film „Mein Vater und mein Sohn“/„Babam ve Oğlum“; Regie: Çağan Irmak, Türkei 2005.

⁵ Die Transkriptionen der ethnografischen Untersuchungen orientieren sich an Kuckartz (2014). Dialektale Momente wurden angeglichen, sprachliche Fehler nicht, da diese teilweise auch Teil der hier vorgenommenen Interpretationen sind und auf diese Weise einer intersubjektiven Überprüfung zugänglich bleiben sollen. Runde Klammern mit drei Punkten stehen für kurze Atempausen. Die Namen der Kinder wurden, anders als bei Kuckartz vorgesehen, ausgeschrieben, um sie als Individuen in Erscheinung treten zu lassen.

Herausforderungen nachvollziehbar erscheinen, nimmt sie den Kontext der Handlung entzeitlicht wahr und ordnet das im Film Erzählte eben auch nicht geschichtlich ein.

Als das Gespräch auf Bücher kommt, wird Kamelyas Positionierung nochmals deutlich. Sie gibt von sich aus an, gerne zu lesen, jedoch eher auf Deutsch. Die im Haushalt verfügbaren Bücher seien viel zu dick und auf Türkisch. Sie würde zudem einige Dinge daraus nicht verstehen. Sie besorge sich daher öfter Lektüre aus der Schulbibliothek.

Im Verlauf des Interviews bringt sie jedoch einige Bücher, die offenbar nicht in ihrem Zimmer aufbewahrt werden, herbei, die – wie sie sagt – „die alte Zeit erwähnen“. Die Auswahl der Bücher und Comics ist zwar breit, sie können aber dennoch einer bestimmten Ausrichtung in der historischen Darstellung zugerechnet werden, nämlich einer heroisierenden, ethnozentrischen Nationalgeschichte. Diese Bücher stellen einen markanten Unterschied zu den geschichtskulturellen Elementen dar, die man in anderen Haushalten vorfindet. Kamelya kann sich nämlich an keine Spielsachen mit geschichtskulturellen Elementen erinnern und verfügt auch nicht über aktuelle geschichtskulturelle Produkte in ihrem Zimmer, kann aber im Gespräch sofort eine Verbindung zu den Büchern herstellen.

Folgende Bücher hat Kamelya vorgelegt:

- 1) Fatih Gül, 2012: *Fatih Sultan Mehmed 1453 Ya „İstanbul Beni Alir, Ya Ben İstanbul“* [Fatih Sultan Mehmed 1453 oder „Entweder verschlingt mich Istanbul oder ich Istanbul“]. Istanbul.
- 2) Suat Turgut/Oğan Kandemiroğlu, 2014: *Belgesel Resimli Roman. Kıbrıs 1571–1974* [Dokumentarfilm: Das illustrierte/bebilderte Zypern 1571–1974]. Istanbul.
- 3) Kolektif, 2017: *Kinali Ali – Horasan Erenlerinin Bagından: Canakkale Destanı* [Kinali Ali – vom Weinberg der Horasan Erenleri. Die Legende von Çanakkale]. Istanbul.
- 4) Suat Turgut, 2006: *Kastamonulu Erkek Halime* [Die mannstarke Halime aus Kastamonu]. Istanbul.
- 5) Burhan Bozgeyik, 2018: *Tarih Boyunca Şehit Öyküleri* [Märtyrergeschichten im Laufe der Geschichte]. Istanbul.

Im weiteren Gespräch wird deutlich, dass sie von diesen Büchern nicht besonders angetan ist. Es sind Bücher, die ihr Vater in den letzten Jahren für seine Kinder aus der Türkei mitgebracht hätte. Wovon die Bücher handeln, das wird schnell deutlich, weiß Kamelya nicht genau. Auf die Frage, über welche Zeit die Bücher berichten, liest sie zunächst die Jahreszahlen auf den Buchumschlägen vor. Gleichzeitig kann sie mit den Andeutungen der Titel durchaus etwas verbinden. So merkt sie zu dem Buch von Burhan Bozgeyik an: „Und das ist ... und hier haben sie ein Buch geschrieben, wie die Türken immer so gestorben sind, haben wir/geben wir, einen Namen, der so heißt. [...] Und da steht es, wie der hergegeben wird oder wer so gestorben ist.“ Man erkennt deutlich, dass sie in diesen Sätzen türkische Ausdrücke direkt ins Deutsche überträgt, weshalb sie vom „Hergeben“ (im Sinn von Opfern) spricht. Gemeint sind damit die Märtyrer („şehit“), die in diesem Buch behandelt werden, wobei neben gemarterten Propheten

auch Helden des Unabhängigkeitskrieges, Zypern-Märtyrer oder terroristische Märtyrer angeführt werden (Bozgeyik 2018). Während sie über die Inhalte der anderen Bücher eher spekuliert, gibt sie an, den Comic „Kastamonulu Erkek Halime“ gelesen zu haben. Dabei wird einerseits deutlich, dass Kamelya die Geschichte über ein Mädchen, das sich als Junge verkleidet in den Unabhängigkeitskrieg der türkischen Nationalbewegung (1919–1923) einbringt, spannend fand. Andererseits zeigt sich im Interview auch, dass Kamelya nicht nur das deutsche Fachvokabular fehlt, sondern auch eine hinreichende zeitliche Orientierung, wenn es darum geht, wann die im Comic erzählten Ereignisse überhaupt stattgefunden haben:

Kamelya: In denen erzählen sie die Ritter, die sich dafür geopfert haben, zum Beispiel das war ein Mädchen, das sich so wie ein Junge ausgedrückt hat, das habe ich durchgelesen.

I: Wie heißt die?

Kamelya: (...)

I: Oder wie spricht man das aus?

Kamelya: Also, auf Deutsch gesehen heißt es, also, das heißt „Junge“ [deutet auf erkek], und das ist ein Mädchenname [deutet auf Halime].

I: Okay, mhm. [zustimmend].

Kamelya: Und er hat sich so ausgedrückt, als wäre er ein Junge, und ist da immer mitgegangen, am Ende aber wussten sie, dass es ein Mädchen war.

I: (...) [W]ann war das ungefähr, was würdest [du] sagen? Wie lange ist es her, dass der gelebt hat oder die gelebt haben?

Kamelya: Vielleicht so 1570 oder so. 1570, okay. Würde ich sagen. Weil da gab es auch noch nicht so ganz normale Waffen, sondern so welche, die wie Waffen aussehen, aber auch noch da, Schwerter haben, wo man's reindrücken kann. [gemeint ist ein Bajonett auf einem Gewehr]

I: Okay, wo drückt man das rein?

Kamelya: In Bauch oder so. Damit der andere stirbt. (Fallbeispiel 27w)

Genau wie beim Film spielt die zeitliche Einordnung keine Rolle, und Kamelya überschätzt sich um Hunderte Jahre. Offenbar erlebt sie diese Darstellung als stark von ihrer Gegenwart abweichend, weshalb sie sie als sehr alt (lies: 1570) ansieht.

Die Geschichtskultur, die über die Bücher vermittelt wird, unterscheidet sich von derjenigen anderer Erhebungen nicht nur inhaltlich, sondern auch aufgrund der erkennbar politisch motivierten Interpretationsausrichtung. Während vor allem das Buch „Märtyrergeschichten im Laufe der Geschichte“ als islamisch-nationalistische Erzählung zu klassifizieren ist, die sich in eine neoosmanisch-sunnitische Identitätspolitik einreihet und eine identitätsstiftende, heroische und gleichsam positiv konnotierte Wir-Erzählung anbietet, deuten auch die anderen Veröffentlichungen in diese Richtung. Das Buch „Fatih Sultan Mehmed 1453“ nutzt als Cover ein Bild aus dem türkischen Kinofilm „Fetih

1453“ (Regie: Faruk Aksoy/Türkei 2012), der als die Speerspitze eines Neoosmanismus verstanden werden kann, in dem die Sultane glorifiziert werden und Schlacht- und Märtyrertod „leichte Unterhaltung“ bieten. Hier kann man durchaus eine Erosion keimalistischer Geschichtsbilder vom Ende des 20. Jahrhunderts ausmachen, die von der AKP in der Kulturpolitik unterstützt wird ([Pekesen 2015](#)). Auch die drei Comics reißen sich in ein derartiges Geschichtsbild ein, indem Märtyrer vorgestellt werden. Neben Halime wird auch der 1915 in Gallipoli verstorbene Kinali Ali als Kriegsheld verehrt (Kolektif 2017), genau wie die Männer aus dem Band „Belgesel Resimli Roman Kıbrıs 1571–1974“, der die Zypern-Märtyrer zum Gegenstand hat (Turgut/Kandemiroğlu 2014).

Die Dimension des Migrationshintergrundes zeigt sich also nicht im Kinderzimmer des Mädchens und an den dort auffindbaren Objekten – da es nichts Ungewöhnliches ist, auf Kinderzimmer ohne geschichtskulturelle Produkte zu stoßen –, sondern in den Büchern, die der Familie zur Verfügung stehen. Herauszufinden, ob der Vater tatsächlich einem derartigen Geschichtsbild anhängt und ein solches bei seinen Kindern ausprägen möchte, oder ob der Besitz der Bücher einfach nur modernen Konsumgewohnheiten entspricht, war nicht das Ziel der Untersuchung, daher muss diese Frage hier offenbleiben. Vor allem die Comics könnte der Vater als ansprechende Mitbringsel aus der Türkei für seine Kinder angesehen haben, die zugleich etwas Kulturelles vermitteln. In dem Blog „Milli Kitap“ („Nationales Buch“) wird genau auf diesen Aspekt hingewiesen: „Vergessen wir nicht, dass Comics, die gute Werte/Ideen und Wissen vermitteln, effektiver sind. Die [neuen] Generationen legen mehr Wert auf visuelle Arbeiten und möchten Geschichte auf unterhaltsame Weise lesen/lernen“ ([Milli Kitap 2015](#), Übersetzung des Autors).

Unabhängig von den Intentionen des Vaters, der diese geschichtskulturellen Produkte seiner Familie in Österreich mitgebracht hat, kann festgestellt werden, dass das Bild, das diese Produkte Kamelya von der Geschichte Kleinasiens bzw. der Türkei vermitteln, ein ethnozentrisches bzw. martialisch-heroisches ist, das zudem von einem islamisch-nationalistischen Weltbild geprägt ist. Die Bilder und Narrative, über die das 11-jährige Mädchen beim Vorstellen der Bücher und Comics spricht, verdeutlichen, welche Aspekte davon bei ihr ankommen. Sie spricht von „Soldaten“ und vom Krieg („kriegen“), darüber, „wie die Türken so gestorben sind“, und vom Märtyrer- bzw. Opfertod („şehit“, „Ritter, die sich geopfert haben“). Insbesondere einige Bilder haben sich markant verankert, so etwa das Coverbild von „Kinali Ali“ („eine blutige Hand und die Flagge von der Türkei“) oder eine Szene, in der „Blut aus den Zähnen und der Nase [von Soldaten] gerinnt“, die sich auf türkischer Seite in einen Krieg einbringen.

Diese Geschichtsbilder sind es auch, die für Kamelya offensichtlich einige der wenigen Berührungspunkte mit Geschichte darstellen. Die Orientierungspunkte dafür liegen jedoch in einer türkischen Kultur. Es handelt sich um ein in der Geschichtsdidaktik bereits bekanntes Phänomen: einige Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund treffen im Privaten ausschließlich auf geschichtskulturelle Produkte, die – wie auch in

diesem Fall – aus dem Herkunftsland der Eltern stammen oder über transkulturellen Medienkonsum Eingang in die individuellen Wahrnehmungshorizonte finden (Kühberger/Neureiter 2017, 102). Dass derartige Strukturen durchaus zu ganz unterschiedlichen Ausprägungen des individuellen Geschichtsbewusstseins einzelner Kinder bzw. Jugendlichen führen können, macht die Arbeit von Lale Yildirim (2018) nachvollziehbar. Geschichte muss aber in Kinderzimmern und im familiären Kontext nicht zwangsläufig derartig eindeutige Positionierungen besitzen.

In einem anderen Zimmer macht Altun,⁶ ein weiteres Mädchen, ebenfalls selbstständig auf ihren türkischen Migrationshintergrund aufmerksam, indem sie auf ein zweisprachiges Buch hinweist (Neydim 2005).

Altun: Und dann hab ich hier ein Buch von der Schule bekommen, das ist halt so ein Buch, wo ich halt (...), das gibt es in einer anderen Sprache und Deutsch. Ahm (...) unten [zeigt dorthin] ist zum Beispiel Deutsch.

I: Und das ist jetzt auf welcher Sprache, du hast ja gemeint, das sind zwei Sprachen.

Altun: Ja, Türkisch und Deutsch. Unten ist Deutsch und oben ist Türkisch. Weil das habe ich von der Muttersprache bekommen. Ich versuche eigentlich immer die deutsche [Version] zu lesen, aber ich muss ja auch die türkische, weil es die Muttersprache ist von mir und ja. (Fallbeispiel 18w)

Dieser Umstand spielt jedoch im weiteren Interview keine Rolle und wird auch nicht mehr aufgegriffen. Die wenigen Aspekte aus dem Zimmer, die man mit geschichtskulturellen Produkten in Verbindung bringen kann, sind Barbie-Prinzessinnen und eine Playmobil- Ritterfigur (Barsch 2021; Hummer 2021; Bramann/Ebert 2021). Das Mädchen, dessen Eltern ebenfalls aus der Türkei eingewandert sind, zeigt ein geschichtskulturelles Konsumverhalten, wie es auch bei anderen Kindern im Rahmen der hier vorgestellten ethnografischen Erhebungen anzutreffen war. Die Spielwelt des Kinderzimmers ist eng mit geschichtlichen Darstellungen aus anderen Medien verknüpft. Über ein Imitationsspiel, das die medial vermittelten Geschichten zum Gegenstand hat, finden diese Eingang in das individuelle Spielen des Mädchens.

Altun: Also ist ein Ritter mit dem Pferd, ähm, das hab ich vom mein Cousin bekommen, ähm, damit spiel ich nicht so oft, aber wenn halt viel Besuch zu uns kommt, weil ich hab ganz viele Cousins, damit spielen die gerne, und das macht mich auch glücklich, weil die brauchen ja nicht mit Mädchensachen spielen, und drum bin ich auch froh, dass ich so Jungssachen bekommen (...).

I: Und weißt du, wann die Ritter gelebt haben oder vor wie vielen Jahren? Kannst du das einschätzen?

⁶ Fall 18w (erhoben von Agila Thaci).

Altun: Mhh, nicht so, weil ich guck mir ja nicht solche Filme an, aber ein paar Jungsfilme guck ich mir schon an, aber ich stell mir so vor, als würde das wie diese Prinzessinnenplaymobile so – ähm. Ja, könnte schon ein paar mehr als 20 Jahren schon, oder mehr 50 Jahren schon oder mehr als 100, die schon in Wahrheit gelebt haben.

I: Und interessierst du dich eigentlich für die Zeit, als Ritter gelebt haben?

Altun: Ja, ich hab mich richtig, weil ich guck mir immer solche Playmobil-Videos an, alte Zeit hab ich es auch geguckt so Rittern, so Prinzessinnen und solche großen Schlösser, und das war immer so eine schöne Erinnerung. Ich hab mir auch ein Prinzessinnenplaymobil gewünscht, aber ... Ich hatte auch welche, aber ich hatte keinen Ritter. Aber dann hab ich halt immer versucht, irgendeinen Jungen hinzukriegen, und dann hab ich immer so gespielt, als würde die eine so halt tanzen und so weiter, und da hab ich auch zum Geburtstag ein Schloss bekommen und ja.

I: Mhm (...) und glaubst du eigentlich, dass die Ritter damals in solchen Schlössern gelebt haben? Oder vielleicht auch mit den Prinzessinnen gemeinsam?

Altun: Ja, ich kann mich noch an diesem Film von Rapunzel erinnern, und da war ja dieser ... dieser Bub da, also dieser Mann, der hat wie so ein Ritter ausgesehen, das war eine schöne Erinnerung, weil die Rapunzel halt immer mit ihren Haaren rumgetan hat, und ich hab mir immer gewünscht, dass ich solche langen Haare bekomme. Da hab ich immer drauf gewartet, aber dann, weil Sommer wieder gekommen ist, hab ich meine Haare geschnitten. Aber trotzdem find ichs immer richtig schön damit, das ist eine ganz schöne Erinnerung. (Fallbeispiel 18w)

Der Interviewausschnitt verdeutlicht nochmals eine Haltung, die bereits bei Kamelya anzutreffen war. Altun vermengt verfügbare Versatzstücke aus dem Spielzeug (Ritter, Schloss etc.) mit Märchenerzählungen und Onlinevideos (Rapunzel, Playmobil-Videos), ohne eine Verzeitlichung vorzunehmen. Man kann hierbei ein Konglomerat aus ganz unterschiedlichen Bildern, die im Spielzeug und in verfügbaren Medien angelegt sind, ausmachen, das keine zeitliche Differenz zulässt. Die relative Ähnlichkeit zwischen den Objekten und den – wie sie sie nennt – „echten Filmen“ reicht ihr aus, um die Richtigkeit des Dargestellten zu bestätigen. Damit generiert sie für sich eine stimmige, die Realität abbildende und zeitlich weitläufige Welt.

Zudem zeigt sich in diesem Fallbeispiel, wie unterschiedliche geschichtliche Darstellungen ihren Platz im Kinderzimmer haben und wie basale Wissens Elemente, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht verzeitlicht sind, von Kindern rezipiert und anhand bekannter Muster (hier z. B. Geschlechterrollen) in ein gesellschaftliches bzw. kulturelles Verständnis der Welt eingebaut werden.

Hinsichtlich der Samplebildung kann für die beiden Zimmer festgehalten werden, dass jenes von Kamelya durch einen kulturellen Bezug auf eine gegenwärtige türkische Geschichtskultur auffällt, während Altuns Erfahrungswelt trotz einer individuell

vorgenommenen kulturellen Markierung in ganz ähnlicher Weise auch bei Mädchen mit fehlendem Migrationshintergrund dokumentiert wurde.

5. Ein anderes Beispiel: Emanuele⁷

Das Kinderzimmer von Emanuele ist einfach gehalten. Er bewohnt das 12,5 m² große Zimmer mit seiner vierjährigen Schwester. Demnach ist nicht viel Platz, und neben den Schränken für die Kleidung prägt vor allem ein ausziehbares Bett den Raum. In Regalen befinden sich weit über hundert Bücher und einige Brettspiele. Eine Kinderküche seiner Schwester fällt zudem sofort ins Auge.

Emanuele ist neun Jahre alt. Seine Eltern sind beide in Kroatien geboren. Auch er äußert sich im Zusammenhang mit DVDs zu seiner Zweisprachigkeit:

Emanuele: Das ist kroatisch [zeigt auf eine DVD], also verstehe ich die Sprache nicht. [...]

I: Also hast du eine kroatische DVD auch?

Emanuele: Nein, zwei.

I: Zwei.

Emanuele: Aber da sind verschiedene Serien drinnen.

I: Und hörst du dir die oft an?

Emanuele: Nein, weil ich die Sprache nicht mehr so gut verstehe. Manche Wörter versteh ich nicht und ja. (Fallbeispiel 24m)

Die von ihm gezeigte Zeichentrick-DVD „Avanture neustrašivog Teda [Teda, der verlorene Entdecker]“⁸ (2012) ist jedoch kein genuin kroatisches geschichtskulturelles Produkt, sondern eine Übersetzung aus dem Spanischen („Las aventuras de Tadeo Jones [„Die Abenteuer von Tadeo Stones“]“, Regie: Enrique Gato/Spanien, 2012) und damit ein Beispiel von geschichtskulturellen Produkten, die in einem transnationalen Setting zirkulieren. In diesem Film träumt der Bauarbeiter Ted Stones davon, Archäologe zu werden, und lässt sich auf ein Abenteuer in Peru ein.

Durch eine Bemerkung über ein Modellschiff mit der Aufschrift „Croatia“, ein Mitbringsel aus einem Urlaub, greift Emanuele im Interview nochmals die Herkunft seiner Mutter auf, und auch eine Kerze, die ihn an seine Erstkommunion in Kroatien erinnert, dient dazu. Dabei handelt es sich um zwei Gegenstände seiner eigenen familiären Erinnerungskultur, die er selbst als andersartig markiert. Damit stellt er von sich aus einen Bezug zu Kroatien her.

Hinsichtlich anderer geschichtskultureller Produkte kann festgehalten werden, dass er durchaus über eine bunte Palette verfügt: Neben der erwähnten DVD mit einer an *Indiana Jones* angelehnten Abenteuergeschichte rund um archäologische Funde besitzt

⁷ Fall 24m.

⁸ Die deutsche Version des Films heißt „Tad Stones – Der verlorene Jäger des Schatzes!“

Emanuele eine römische Spielzeugtritterrüstung (Helm, Umhang, Schild, Speer, Schwert), ein Pyramiden-Set von Playmobil (Nr. 4240), das ebenfalls im Altertum angesiedelt ist, einen Plastikdinosaurier, ein Sachbuch über die Römer („Bei den Römern. Wieso? Weshalb? Warum?“), 13 literarische Verarbeitungen von historischen Stoffen⁹ sowie einige liminale geschichtskulturelle Produkte wie die vier Bücher „Die schönsten Märchen und Sagen“, „Der kleine Drache Kokosnuss im Spukschloss“, „Die drei ??? Kids. Gespensterjagd“, „Leselöwe. Das geheimnisvolle Drachenei“, das Ravensburger Puzzle „Dragons“ (EAN: 4005556080649), des Weiteren das Spiel „Schatzsuche Buchstaben-Burg“ (Ravensburger, Nr. 4008498) sowie Figuren und Gebäude aus der Lego-Welt (Nexoknights, Ninjas und Lord Garmadon). Im Vergleich mit anderen dokumentierten Kinderzimmern von Buben aus dem Sample erwachsen daraus jedoch keine besonderen Varianten einer Begegnung mit Geschichte. Auch das Kinderzimmer seines Freundes (mit fehlendem Migrationshintergrund), das im selben Wohnhaus dokumentiert wurde, verdeutlicht, dass die Freunde oft gemeinsam mit ähnlichen oder den gleichen Spielmitteln (lies: geschichtskulturellen Produkten) spielen.

6. Ausblick

Die hier exemplarisch ausgewählten Kinderzimmer zeigen bereits ganz unterschiedliche Formen der Einbindung von Geschichtskultur in die unmittelbare Lebenswelt der Kinder. Intersektionale Momente, insbesondere traditionelle geschlechtsspezifische Rollenklischees werden dabei ebenso erkennbar wie die jeweils eigene Positionierung als Kind mit anderen sprachlichen bzw. kulturellen Wurzeln. Auch die auffindbaren geschichtskulturellen Produkte differieren maximal.

Versucht man, diese Einsichten hinsichtlich der oben erwähnten Grenzbereiche zu bewerten, deutet bereits einiges darauf hin, dass nicht alle Kinderzimmer, die Merkmale der Kategorie „Migrationshintergrund“ aufweisen, in einer bipolaren Opposition zu Kinderzimmern von Kindern mit fehlendem Migrationshintergrund stehen, sondern dass vor allem auch systemische Verwobenheiten deutlich werden, wie dies etwa die Zimmer von Emanuele und seinem Freund verdeutlichen. Diese Einsichten mahnen daher zur Vorsicht vor einer Verwendung starrer sozialwissenschaftlicher Kategorien, die etwa aus politischen Gründen oder zur Steigerung der Vergleichbarkeit von Unter-

⁹ Dazu zählen: „Das magische Baumhaus. Zauberflug ins Abenteuer“ mit den beiden darin präsentierten Bänden „Im Tal der Dinosaurier“ und „Der geheimnisvolle Ritter“, „Das magische Baumhaus. Abenteuer bei den Dinosuriern“, „Mit dem magischen Baumhaus um die Welt“, „Ritterrost. Vorlesegeschichten aus dem Fabelwesenwald“ und „Die drei ??? Kids. Achtung Dinos“ sowie „Jagd auf das Dino-Ei“, „Fünf Freunde. Fünf Freunde und die geheimnisvolle Ruine“, „Die Musketiere auf großer Fahrt“, „Erst ich ein Stück, dann du. Der kleine Drache Kokosnuss bei den Indianern“, „Die drei ??? Kids. Geheimnis der Indianer“, „Die drei ??? Kids. Labyrinth der Piraten“, „Prinzessinnengeschichten“, „Die Schatzinsel. Lesezeug Klassiker“.

suchungsergebnissen oft undifferenziert angewendet werden. Sie haben den Nachteil, weitaus wichtigere Momente für das Verstehen informeller historischer Lernprozesse – also jene Momente, die eigentlich im Zentrum der Untersuchung stehen würden – zu verstellen, wie etwa das Fehlen von geschichtskulturellen Produkten in Kinderzimmern, wie man es häufig auch bei Mädchen ohne Migrationshintergrund beobachten kann. Für alle anderen Fälle kann mittels derartiger Einsichten aus dem privaten Alltagsleben der Schüler_innen jenes Wissen über geschichtskulturelle Produkte generiert werden, die bisher im Geschichtsunterricht wenig bis nicht berücksichtigt werden. Nur so können die in Kinderzimmern auffindbaren Geschichtsbilder und Interpretationen der Vergangenheit in formalen Bildungseinrichtungen kritisch hinterfragt und kontextualisiert werden.

Danksagung

Ich möchte mich bei allen Kindern und deren Familien dafür bedanken, dass die ethnografischen Erhebungen in ihren privaten Räumen durchgeführt werden konnten und dokumentiert werden durften. Darüber hinaus möchte ich mich bei jenen Studierenden des Fachbereichs Geschichte der Universität Salzburg bedanken, die sich bereit erklärten, die Erhebungen zu unterstützen.

Bibliografie

- Alavi, Bettina 1998: *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*, Frankfurt am Main.
- Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Lücke, Martin/Kühberger, Christoph (Hg.) 2020: *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik*, Frankfurt am Main.
- Barsch, Sebastian 2021: ‚Luxus in Pink? Playmobil“-Prinzessinnen, Geschlechtervorstellungen und Geschichtsbewusstsein‘, in Christoph Kühberger (Hg.): *Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit*, Bielefeld, 157–178. <https://doi.org/10.14361/9783839453582-009>.
- Bozgeyik, Burhan 2018: *Tarih Boyunca Şehit Öyküleri* [Martyrergeschichten im Laufe der Geschichte], Istanbul.
- Bramann, Christoph/Ebert, Stephan F. 2021: ‚Playmobil“-Ritter als Ausdruck der Geschichtskultur‘, in Christoph Kühberger (Hg.): *Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit*, Bielefeld, 273–300. <https://doi.org/10.14361/9783839453582-014>.
- Dahinden, Janine 2016: ‚Migration im Fokus? Plädoyer für eine reflexive Migrationsforschung‘, in Jennifer Carvill Schellenbacher/Julia Dahlvik/Heinz Fassmann/Christoph Reinprecht (Hg.): *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich*, Jahrbuch 3/2106, Göttingen, 11–29.

- Fuchs, Martin 2007: ‚Diversity und Differenz. Konzeptionelle Überlegungen‘, in Gertraude Krell (Hg.): *Diversity Studies*, Frankfurt am Main, 17–34.
- Geier, Thomas/Frank, Magnus/Schalück, Laura/Schmidt, Dorothea 2020: ‚Getting to know Islam? Diversitätskategorien in der Produktion ethnographischen Wissens‘, in Halyna Leontiy/Miklas Schulz (Hg.): *Ethnographie und Diversität*, Wiesbaden, 287–307.
- Gül, Fatih 2012: *Fatih Sultan Mehmed 1453 Ya „İstanbul Beni Alir, Ya Ben İstanbul“* [Fatih Sultan Mehmed 1453 oder „Entweder verschlingt mich Istanbul oder ich Istanbul“]. Istanbul.
- Hummer, Robert 2021: ‚„Rosa war in der Zeit eben eine beliebte Farbe.“ Wie Mädchen im Kindergartenalter mit Geschichte spielen‘, in Christoph Kühberger (Hg.): *Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit*, Bielefeld, 137–156. <https://doi.org/10.14361/9783839453582-008>.
- Kaufmann, Margit E. 2019: ‚Diversity als ethnologisches Forschungs- und Arbeitsfeld‘, in Sabine Klocke-Daffa (Hg.): *Angewandte Ethnologie*, Wiesbaden, 129–145.
- Kolektif 2017: *Kinali Ali – Horasan Erenlerinin Bagindan: Canakkale Destani* [Kinali Ali – Vom Weinberg der Horasan Erenleri. Die Legende von Çanakkale]. Istanbul.
- Körber, Andreas 2001 (Hg.): *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung, Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze*, Münster.
- Kuckartz, Udo 2014: *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kühberger, Christoph 2012: *Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System*, Hildesheim/New York.
- Kühberger, Christoph 2015: ‚Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik‘, in Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hg.): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach am Taunus, 13–47.
- Kühberger, Christoph 2020: ‚Informelles Lernen mit Spielzeug? Ethnographische Beobachtungen zu Geschichtsdarstellungen im Kinderzimmer‘, in Sebastian Barsch/Jörg van Norden (Hg.): *Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik*, Bielefeld, 111–124. <https://doi.org/10.14361/9783839450666-007>.
- Kühberger, Christoph/Karl, Kristina 2021: ‚Die Ritterburg im Kindergarten. Ethnographische Annäherungen an den Umgang mit einem geschichtskulturellen Produkt‘, in Christoph Kühberger (Hg.): *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*, Frankfurt am Main, 180–211.
- Kühberger, Christoph/Neureiter, Herbert 2017: *Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive*, Schwalbach am Taunus.
- Leontiy, Halyna/Schulz, Miklas 2020: ‚Die Vielfältigkeit der Diversität. Eine Einführung‘, in Halyna Leontiy/Miklas Schulz (Hg.): *Ethnographie und Diversität*, Wiesbaden, 1–19.

- Lücke, Martin 2018: ‚Dekategorisierung und das Erzählen von Herrschaft. Perspektiven aus geschichtsdidaktischer Sicht‘, in Oliver Musenberg/Judith Riegert/Teresa Sansour (Hg.): *Dekategorisierung in der Pädagogik*, Bad Heilbrunn, 112–118.
- Milli Kitap 2015: ‚Kitap Tanıtımı: Suat Turgut – Oğan Kandemiroğlu – Kıbrıs (Belgesel – Resimli Roman)‘, *Milli Kitap*, 4. Mai 2015. Abgerufen am 19. März 2021 unter <https://www.millikitap.com/2015/05/kitap-tanitm-suat-turgut-ogan.html>.
- Neydim, Necdet 2005: *Sevgiyi Ararken/Auf der Suche nach der Liebe*, Hückelhoven.
- Pekesen, Berna 2015: ‚Vergangenheit als Popkultur. Das Osmanenreich im türkischen Fernsehen der Gegenwart‘, *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Jg. 12, Nr. 1, 140–151. <https://doi.org/10.14765/zsf.dok-1457>.
- Popp, Susanne/Forster, Johanna 2003 (Hg.): *Curriculum Weltgeschichte*, Schwalbach am Taunus.
- Strübing, Jörg 2014: *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*, 3. Aufl., Wiesbaden.
- Turgut, Suat 2006: *Kastamonulu Erkek Halime* [Die mannstarke Halime aus Kastamonlu], Istanbul.
- Turgut, Suat/Kandemiroğlu, Oğan 2014: *Belgesel Resimli Roman. Kıbrıs 1571–1974* [Dokumentarfilm: Das illustrierte/bebilderte Zypern 1571–1974]. Istanbul.
- Vindrola-Padros, Cecilia 2021: *Rapid Ethnographies. A Practical Guide*, Cambridge.
- Wulf, Christoph 2007: ‚Kulturelle Diversität aus der Sicht der historischen Anthropologie‘, in Gertraude Krell/Barbara Riedmüller/Barbara Sieben/Dagmar Vinz (Hg.): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*, Frankfurt am Main, 69–85.
- Yildirim, Lale 2018: *Der Diaspora-Komplex. Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund der dritten Generation*, Bielefeld.

Vera Sperisen und Simon Affolter¹

Differenzierung zur Teilhabe: Ein handlungsorientiertes Konzept für die historisch-politische Bildung

1. Einleitung

Der Nexus Migration – Integration – Flucht ist ein beliebtes Unterrichtsthema, wenn es darum geht, Schüler*innen im Sinne einer grundrechtsbasierten und antirassistischen Bildung für Werte wie Toleranz und Offenheit zu sensibilisieren. Zum einen greifen damit die Lehrpersonen im Sinne Wolfgang Klafkis (1996) ein epochaltypisches Schlüsselproblem auf. Der Unterricht soll dazu beitragen, rassistische Strukturen, Diskriminierungsformen und damit die „Spaltung der Gesellschaft“ ([Achour 2018, 40](#)) kritisch zu beleuchten, Vorurteile abzubauen und den Gemeinsinn zu stärken. Zum anderen wird in der Umsetzung der didaktische Anspruch sichtbar, die Lebensrealitäten der Schüler*innen im Sinne einer Subjektorientierung in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen. Im Forschungsprojekt *Doing/Undoing Difference in der Politischen Bildung* wird dabei deutlich, dass dieser Unterricht entgegen den Zielen der Lehrpersonen mehrheitlich in ein *Doing Difference* mündet – sprich, dass die anwesenden Schüler*innen auf ihren sogenannten Migrationshintergrund zurückgeworfen werden, ohne dass Zugehörigkeitsordnungen einer kritischen Reflexion unterzogen werden (Sperisen/Affolter 2020a). Die Analyse des Datenmaterials hat gezeigt, dass die Unterrichtspraxis und die dahinter liegenden fachlichen und pädagogischen Ziele der Lehrpersonen weit auseinanderdriften. Diese Diskrepanz soll hier als didaktisches Dilemma kritisch diskutiert werden. Schließlich soll mit „Differenzierung zur Teilhabe“ ein handlungsorientiertes Konzept für die pädagogische Praxis vorgestellt werden.

Das didaktische Dilemma besteht darin, dass die Lehrpersonen angesichts ihres didaktischen Anspruchs der Subjektorientierung einen bedeutenden Aspekt aufgreifen: Die Schüler*innen sind in unterschiedlicher Weise von den eingangs erwähnten gesellschaftlichen Verhältnissen betroffen. Dabei werden ihre (familiären) Migrationsbiografien in vielerlei Hinsicht relevant, sei es hinsichtlich gesellschaftlicher Zugehörigkeitserfahrungen oder gesetzlicher Rechte und Pflichten. Doch wie lässt sich

¹ Vera Sperisen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) am Zentrum für Demokratie Aarau. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Migrationspädagogik, rassismuskritische Politische Bildung, Anerkennungs- und Zugehörigkeitstheorien sowie qualitative Bildungsforschung.

Simon Affolter ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) am Zentrum für Demokratie Aarau. Seine Forschungsschwerpunkte sind Migrationspädagogik, Europäisches Grenzregime, rassismuskritische Politische Bildung und ethnografische Forschungsmethodik.

dies in der pädagogischen Praxis berücksichtigen, ohne dabei natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen zu reproduzieren?

Mit dem Ansatz der *Differenzierung zur Teilhabe* wird in diesem Beitrag eine Orientierungshilfe für unterschiedliche schulische Alltagssituationen etabliert. Es geht um eine pädagogisch-didaktische Entscheidungshilfe, die sich an der Teilhabe aller Lernenden orientiert und natio-ethno-kulturelle Fremdzuschreibungen möglichst vermeidet. Ziel dieses Ansatzes ist es, die Lernsettings so auszurichten, dass dem Spannungsfeld zwischen der Gleichbehandlung aller Schüler*innen (Gleichheit) und der gerechten Berücksichtigung von Unterschieden zwischen den Schüler*innen (Gerechtigkeit) aufmerksam und reflexiv begegnet werden kann.

Die Differenzierung zur Teilhabe bezieht sich einerseits auf Interaktionen mit den anwesenden Schüler*innen im Unterricht. Für die historisch-politische Bildung stellen sich folgende Fragen: Wie bringe ich die Schüler*innen mit den Unterrichtsinhalten in Verbindung? Wie unterscheide ich dabei die Schüler*innen im Sinne einer Subjektorientierung? Welche Rolle spielt für mich die (zugeschriebene) Herkunft der Schüler*innen für ihren Einbezug in den Unterricht und deren Beurteilung? Andererseits bezieht sich der Ansatz auch auf die Unterrichtsinhalte: Welche (oder wessen) Geschichte erzähle ich? Welche Subjekte kommen dabei vor? Welche Kollektivkategorien werden herangezogen? Und: Zu welchem *Wir* der Gegenwart wird diese Geschichte in Bezug gesetzt?

Im Folgenden wird, ausgehend von den Ergebnissen des Projekts *Doing/Undoing Difference in der Politischen Bildung*, das Spannungsfeld von Lebensweltbezug und Differenzmarkierung in der pädagogischen Praxis untersucht. Als handlungsorientierendes Konzept schlagen wir anschließend „Differenzierung zur Teilhabe“ vor. Nach einer theoretischen Herleitung und Differenzierung des Konzepts werden schließlich Schlussfolgerungen für die historisch-politische Bildung gezogen.

2. Von der Auseinandersetzung mit Migrationsfragen zur Herstellung von Differenz

In dem Forschungsprojekt *Doing/Undoing Difference in der Politischen Bildung* (Laufzeit 2017 bis 2020) wurden insgesamt sieben Schulklassen an Deutschschweizer Schulen im dritten Zyklus (7. bis 9. Klasse, 12 bis 15 Jahre) besucht, wenn laut der Definition der Lehrpersonen Politische Bildung zu ebendiesem Themenfeld unterrichtet wurde. Das Sampling der sieben Fälle folgte einer Kontrastfallsuche, bei der Kriterien wie das natio-ethno-kulturelle Selbstverständnis der Klasse, der Urbanitätsgrad sowie der unterschiedliche Sozialindex des Schulstandortes berücksichtigt wurden. Dabei stand die Frage im Zentrum, wie im Unterricht der Politischen Bildung mit Zugehörigkeitsordnungen umgegangen wird und wie sich diese in der pädagogischen Praxis manifestieren. Hierzu wurden Unterrichtssequenzen videografiert, in denen nach der Definition der Lehrpersonen Politische Bildung zu Migrationsfragen behandelt wurde. Im direkten Anschluss an die Unterrichtssequenzen fand jeweils ein Gruppengespräch

mit rund sechs Schüler*innen statt, um mit ihnen den Unterricht zu reflektieren sowie deren Einschätzungen und Anliegen zum Unterrichtsthema einzuholen. Zudem wurden in Reflexionsgesprächen mit den Lehrpersonen ausgewählte Unterrichtssequenzen nachbesprochen. Inhalt dieser Interviews waren auch die Ziele, Konzepte und didaktischen Überlegungen der Lehrpersonen zum beobachteten Unterricht. Die Unterrichtsvideos, die Gruppengespräche und die Interviews mit den Lehrpersonen wurden transkribiert und mithilfe des Datenanalyseprogramms MAXQDA codiert und analysiert. Dies erfolgte mittels sequenzanalytischer Auswertungen, die induktiv zu einer Codestruktur führten, die wiederum auf das gesamte Datenmaterial angewendet werden konnte. Zusätzlich wurden ethnografische Unterrichtsbeobachtungen in die Analyse miteinbezogen.

Die Analyse der Lehrpersoneninterviews ergab, dass die familiären Migrationsbiografien der Schüler*innen in schulischen Kontexten als Indikator für Klassenheterogenität interpretiert werden ([Sperisen/Affolter 2020c](#)). Ihre Migrationsbiografien werden häufig und meist ohne bewusste Entscheidung dazu herangezogen, um die Jugendlichen anhand hegemonialer Zugehörigkeitsordnungen natio-ethno-kulturell zu verorten und sie im Unterrichtsgeschehen als „Migrationsandere“ (Dirim/Mecheril 2010) zu markieren. Im Gespräch verengt sich in aller Regel die Vorstellung von Heterogenität zu einer binären Unterscheidung zwischen einer homogen gedachten Gruppe aus Zugehörigen und einer Gruppe aus (Migrations-)Anderen (Sperisen/Affolter 2019, 108). Diese Vorstellungen und Konzeptionen von Zugehörigkeit setzen sich im Unterricht fort und wurden in allen Unterrichtsdaten – die aus deutlichen Kontrastfällen bestanden – festgestellt. Ein Fallbeispiel hierzu wird in Abschnitt 6 ausgeführt.

Zunächst gilt es, die Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt mit der Migrations- und Bildungsforschung der vergangenen Jahre zu kontextualisieren. Seit Mitte der 1990er-Jahre hat in der Migrationsforschung mit dem *transnational turn* ein Perspektivenwechsel – weg von der Untersuchung von Migrationsbewegungen als Abweichung von der Normalität, hin zu gesellschaftlichen Ein- und Ausgrenzungspraktiken – eingesetzt (vgl. Nieswand/Drotbohm 2014). Diese Sichtweise wird auch in der Bildungsforschung eingenommen, wenn natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten und damit verbundene Zuschreibungen in der pädagogischen Praxis kritisch reflektiert werden. Wie sich in unserer Studie zeigt, hat sich dieser Perspektivenwechsel in der pädagogischen Praxis jedoch kaum durchgesetzt. Die empirische Bildungsforschung verfügt seit fast vierzig Jahren über das Wissen, dass Chancenungleichheit bei der Selektion und diskriminierende Effekte auf die Schülerschaft nicht allein durch die Herkunftsbedingungen der Schüler*innen erklärbar sind, sondern auch durch die Institution Schule selbst vollzogen und reproduziert werden (Gomolla/Radtke 2009). So zeigt eine Vielzahl von Studien und Metaanalysen, insbesondere aus dem angloamerikanischen Raum (vgl. Baron/Tom/Cooper 1985; [Dusek/Gail 1983](#); [Tenenbaum/Ruck 2007](#)), aber beispielsweise auch für die Schweiz (vgl. Kronig 2000; Neuenschwander/Mayland/Niederbacher

2018), dass Lehrer*innenerwartungen mit stereotypen Vorstellungen von Schüler*innenmerkmalen wie der ethnischen und sozialen Herkunft in einem Zusammenhang stehen. In den vergangenen Jahren waren es im Besonderen ethnografische Studien, die die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit auf der Ebene der Unterrichtspraktiken und der Einstellungen von Lehrpersonen beleuchtet haben (zu einem Überblick über den deutschsprachigen Raum vgl. Kotthoff/Heller 2020). Dieser Zugang fokussiert auf das „intersubjektive [...], alltagsweltliche [...] und vor allem prozesshafte [...] Tun von Individuen“ (Villa 2011, 141) und versteht Kategorien wie Ethnizität, kulturelle Herkunft oder Migrationshintergrund nicht als faktische Gegebenheiten, sondern als „Vollzugswirklichkeiten“ (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013, 30). Folglich werden diese Kategorien – und die Abgrenzungen davon – permanent „interaktiv inszeniert“ (Müller 2003, 134). Daraus kann aber nicht gefolgert werden, dass die so hergestellte Differenz zwischen den Schüler*innen nicht wirkmächtig sei. Ganz im Gegenteil: Gerade weil solche Prozesse subtil und unbewusst vollzogen werden, ist das Resultat der Unterscheidungsprozesse wenig sichtbar, schwer zu benennen, dadurch nicht leicht zu reflektieren und deshalb umso wirkmächtiger. Aus der bisherigen Forschung wissen wir, dass Schüler*innen „mit Zuwanderungssymptom“ – wie Paul Mecheril (2014) es in einem Referat zynisch nannte – in der schulischen Praxis wiederkehrend als Migrationsandere adressiert werden (vgl. Kalpaka 2006).

Unsere Ergebnisse reihen sich in die bisherigen Erkenntnisse zur Reproduktion von Zugehörigkeitsordnungen im schulischen Unterricht ein. Gleichzeitig verweisen die Daten des Projektes aber auch auf Planungs- und Handlungsalternativen im Unterricht, die zu einer kritischen Auseinandersetzung mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen führen könnten. Neben den Hürden der heutigen Unterrichtspraxis im Hinblick auf eine rassismuskritische und diversitätssensible Bildung haben wir auch Unterrichtsmomente und Schüler*innenperspektiven (Gruppengespräche) mit viel Potenzial feststellen können. Unter anderem erscheint die Einnahme historischer Perspektiven eine geeignete Zugangsform zu sein, um Sachverhalte, Kontinuitäten und gesellschaftspolitische Brüche darzustellen und die Reflexion darüber anzuregen. Im Kern geht es darum, eine diversitätssensible Haltung einzunehmen und entsprechende Fragen zu Ungleichheit und deren Entstehungsbedingungen zuzulassen. Wie in den Interviews deutlich wurde, fehlen den Lehrpersonen für diese kritische Auseinandersetzung handlungsleitende pädagogische Konzepte und entsprechende fachdidaktische Zugänge (vgl. Sperisen/Affolter 2020a). Diese empirischen Erkenntnisse führten in unserem Forschungsprozess dazu, dass wir das Augenmerk vermehrt auf die möglichen Felder zur Weiterentwicklung der Politischen Bildung legten (Sperisen/Affolter 2020a/[2020b](#)/[2020c](#)). Zwischenfazit: Überdeutlich zeigt sich der Bedarf an Unterrichtsentwicklung und professionellen Handlungsstrategien bei Lehrpersonen.

3. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen

Jeder Mensch ist existenziell darauf angewiesen, als Mitglied von Gruppen und Gemeinschaft(en) erkannt und anerkannt zu werden. Erst solche Fremd- und Selbstanerkennungen machen es möglich, dass Menschen als handelnde Subjekte im sozialen Raum interagieren können. Mecheril und Plößer formulieren dies treffend:

Mit der Anrufung verknüpft sich ein Identitätsversprechen, dem das Subjekt gewissermaßen affektiv auf den Leim geht (mit Hilfe und auf Grund von Affektivität). Es unterwirft sich einer Ordnung, weil mit dem Versprechen etwas in Aussicht gestellt zu sein scheint, dessen es bedarf: der Anerkennung seiner sozialen Existenz. (Mecheril/Plößer 2012, 129)

Die Anrufung stellt damit sowohl ein ermächtigendes Moment als auch einen einschränken den identitären Handlungsraum des eigenen Selbst dar. Genauso ergeht es auch den Kindern und Jugendlichen, wenn sie zur Schule gehen. Sie treffen auf zahlreiche Menschen in einem institutionellen Rahmen, der von Unfreiwilligkeit geprägt ist (Schulpflicht, Klassenzusammensetzung, Lehrpersonen, usw.). Die Kinder und Jugendlichen sind zum einen Schüler*innen, sie sind aber auch Klassenkamerad*innen, Freund*innen, Feind*innen, Kinder und vieles mehr. Damit sind sie in gesellschaftliche Verhältnisse eingebettet, die auch ihre Funktion als Schüler*innen prägen. Aus institutioneller Perspektive erfolgt die Anerkennung der Kinder und Jugendlichen in erster Linie über die Funktion als Schüler*in. Diese Anerkennungskategorie stellt im Rahmen des schulischen Auftrags jedoch eine Bezugsgröße dar, an die Erwartungen geknüpft sind. Helmut Fend betont, die Institution Schule sei Teil der Gesellschaft und damit eine Institution mit gesellschaftlichem Auftrag. Sie schreibt sich mit ihren vier zentralen Funktionen *Enkulturation, Qualifikation, Allokation* und *Legitimation/ Integration* in die hegemonialen gesellschaftlichen Ordnungen ein (Fend 2009, 53–54). Die Anerkennung der Kinder als Schüler*innen impliziert somit nicht allein eine Anerkennung von Gleichen. Die Institution Schule hat mit der Funktion der Qualifikation stets zugleich den Auftrag, Potenziale zu erkennen und zu fördern sowie – im Umkehrschluss – durch Leistungskontrollen eine Selektion und damit (Leistungs-)Differenzierung zu gewährleisten.

In der pädagogischen Praxis ist es deshalb wichtig, dass explizit diejenigen Kategorisierungen vermieden werden, anhand derer gesellschaftliche Ungleichheit fortgeschrieben wird. So können Lehrpersonen bei der Leistungsbeurteilung und der Diagnose der Handlungen von Schüler*innen die eigenen Stereotype überprüfen, indem sie sich überlegen, ob ihre Beurteilung anders ausfallen würde, wenn genau dieses Kind aus einem akademischen Elternhaus oder aus einer Familie von praktizierenden Muslim*innen käme oder das Kind gleichgeschlechtlicher Eltern wäre. Das Ziel muss sein, die Kinder und Jugendlichen in erster Linie als Schüler*innen anzuerkennen. Wie wir wissen, ist die soziale Selektion in Bildungsinstitutionen außerordentlich bedeutsam (Becker/Schoch 2018). Die soziale Herkunft ist ausschlaggebend, wenn es

um Bildungsabschlüsse, schulische Übertrittsentscheide oder die Berufswahl geht. Nach Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke liegt die Besonderheit institutioneller Diskriminierung darin, dass sie in eine formale Rahmung des pädagogischen Handelns eingebettet ist (Gomolla/Radtke 2009). Die Unterscheidung an der Schule zwischen Zugehörigen und Migrationsanderen geschieht unbewusst und subtil und wird selten durch gezielt diskriminierende Motive hervorgebracht. Im Gegenteil: manchmal verfolgen die Lehrpersonen dabei sogar explizit ein antidiskriminierendes Bildungsziel (Mantel 2017; Leutwyler/Mantel 2015). Der Ansatz der *Differenzierung zur Teilhabe* geht von diesen empirischen Erkenntnissen aus und rückt nicht die Migrationsanderen, sondern die Zugehörigkeitsverständnisse und -erfahrungen aller Anwesenden ins Zentrum der pädagogischen Settings. Dies bedeutet, mit Nancy Fraser gesprochen, dass allen Schüler*innen der „Status eines vollberechtigten Partners“ zugesprochen und gleichzeitig nicht versäumt wird, „ihnen ihre Besonderheit zuzubilligen“ (Fraser 2003, 15). Mit Besonderheit sind hier primär die subjektivierten familiären, sozialen, geschlechtlichen und politisch-rechtlichen Erfahrungen der Schüler*innen gemeint, die sich wiederum auf deren im Alltag erfahrene Lebensrealität auswirken.

4. Umverteilung oder Anerkennung?

Das Gerechtigkeitsprinzip nach Nancy Fraser

Um die eigenen Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen ausloten zu können, hilft die Auseinandersetzung mit der Frage, wie ein pädagogisches Setting im Spannungsfeld zwischen Gleichbehandlung (*equal treatment*) und Differenzsetzung (*doing difference*) ausgestaltet werden soll. Mit diesem Zugang orientieren wir uns an Nancy Frasers Konzept der gleichberechtigten Teilhabe (*parity of participation*; vgl. Fraser 2003). Welche Maßnahmen (*Differenzierung zur Teilhabe*) sind in den jeweiligen Unterrichtssituationen erforderlich, damit allen anwesenden Lernenden die Möglichkeit eröffnet wird, an diesem Setting teilzuhaben?

Fraser hat drei Dimensionen herausgearbeitet, die zur Gewährleistung von Gerechtigkeit erfüllt sein müssen: erstens die *Verteilungsgerechtigkeit* (objektive Bedingungen), zweitens die *Anerkennung* (intersubjektive Bedingungen) und drittens die *Repräsentation* (politische Bedingungen). Die Verteilungsgerechtigkeit bezieht sich auf materielle Güter, die die Möglichkeit einer Teilhabe sicherstellen. Unter Anerkennungsgerechtigkeit versteht Fraser die intersubjektiven Bedingungen der gleichberechtigten Teilhabe. Alle an einer Interaktion Beteiligten müssen einander als vollberechtigte und gleichwertige Partner gegenseitig respektieren. Die politische Dimension, die Repräsentation, fordert eine partizipatorische Parität, die dialogisch und diskursiv angewandt wird. Die Situation ist im Sinne Frasers gerecht, wenn durch die Rahmung diskursiver Räume eine gleichberechtigte Teilhabe aller an der Interaktion Beteiligten sichergestellt ist.

Im Anschluss an Frasers Gerechtigkeitstheorie hat Mechtild Gomolla deren Konzeption auf die Bildungskonzepte von Einwanderungsgesellschaften angewendet (Gomolla

2012/2013). Sie diskutiert in diesem theoretischen Zugang die *affirmativen* und *transformativen* Bildungsstrategien zur Umverteilung und Anerkennung. Mit Fraser gesprochen, sind affirmative Strategien solche, „die darauf zielen, unfaire Wirkungen gesellschaftlicher Strukturen zu korrigieren, ohne die zugrundeliegenden sozialen Strukturen, die sie hervorbringen, anzugreifen“ (Fraser 2003, 102).

Es handelt sich um all jene schulischen Maßnahmen mit kompensatorischem Charakter zum Ausgleich ungleicher Zugangsvoraussetzungen, die als additive Maßnahmen konzipiert sind und die regulären Prozesse in Unterricht und Schulstruktur nicht verändern (Gomolla 2012/2013). Transformativ hingegen zielen darauf ab, „ungerechte Wirkungen gerade durch Restrukturierungen des zugrundeliegenden allgemeinen Rahmens zu beseitigen“ (Fraser 2003, 102). Eine transformative Strategie im Umgang mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen ist es, die oben beschriebenen binär codierten Zuschreibungen (Zugehörige/Andere) zu irritieren, zu dekonstruieren, zu changieren.

Bildungspolitische Maßnahmen in diesem Feld haben mehrheitlich einen affirmativen Zugang, was sich in zahlreichen kompensatorischen Fördermaßnahmen für Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund niederschlägt (beispielsweise die Frühförderung im Vorschulalter oder ergänzender Unterricht in Deutsch als Zweitsprache). Additive Maßnahmen lassen sich gut in die bereits existierenden Schulstrukturen integrieren. Transformativ hingegen stoßen an, verunsichern, destabilisieren und „stehen den Bedürfnissen der Beteiligten oft fern“ (Gomolla 2012, 33). Nicht selten lösen sie bei den Beteiligten Widerstände aus. Diese Tatsache macht es schwierig, transformativ Strategien im schulischen Feld zu etablieren. Fraser geht allerdings nicht von einer Vorstellung aus, die einen linearen Weg – von affirmativen zu transformativen Strategien – anstrebt, vielmehr propagiert sie eine pragmatische Kombination der beiden Zugänge.

Geht man nach dem Statusmodell der Anerkennung von Nancy Fraser, handelt es sich bei mangelnder Anerkennung und statusmäßiger Benachteiligung um „ein institutionalisiertes Verhältnis der Unterordnung“ (Fraser 2003, 45).² Das bedeutet, dass Gleich-

² Fraser legt den Begriff Anerkennung in diesem Verständnis normativ aus, im Sinne einer positiven, bejahenden, das Gegenüber erkennenden Anerkennung. Für den empirisch-analytischen Zugang scheint uns diese Verwendung verkürzt, weshalb wir uns dort auf ein praxeologisches Verständnis im Sinne Judith Butlers beziehen, die mit Anerkennung gleichzeitig eine Subjektivierung impliziert (Butler 2001, 101ff.). Die Überlegungen von Fraser sind aber insofern wertvoll, als damit die Gerechtigkeitsfrage bei Status- und Verteilungsunterschieden herausgearbeitet werden kann. Uns geht es schließlich darum, die mehrdimensionale Gerechtigkeitstheorie von Fraser mit dem praxeologischen Ansatz des *doing difference* (Fenstermaker/West 2001) zu verbinden, um daraus pädagogische Handlungsmöglichkeiten ableiten zu können. Differenzkategorien werden dabei nicht essenzialistisch verstanden, sondern

berechtigte durch institutionalisierte kulturelle Wertmuster an der Teilhabe gehindert werden (Fraser 2003, 45). Es handelt sich nicht einfach um negative Einstellungen, die Ungerechtigkeit erzeugen. Die mangelnde Anerkennung im Fraser'schen Statusmodell entsteht, „sobald Institutionen die soziale Interaktion nach Maßgabe kultureller Normen strukturieren [und dadurch] die partizipatorische Parität verhindern“ (Fraser 2003, 45). Für Fraser gilt es deshalb, diejenigen kulturellen Wertschemata ihrer institutionalisierten Geltung zu berauben, „die gleiche Beteiligungschancen verhindern, um sie durch Muster zu ersetzen, welche solche Chancen befördern“ (Fraser 2003, 46). Wie dies in der Institution Schule und den pädagogischen Kontexten bewerkstelligt werden kann, bleibt eine offene Frage, die nicht eindimensional beantwortet werden kann. Sicher ist, dass auf allen institutionellen Ebenen – von den gesetzlich verankerten Aufgaben der Schule über die bildungspolitische, die organisatorische und die schulkulturelle Ebene bis hin zur ausdifferenzierten Ebene der Unterrichtspraxis – ein Wandel vonnöten ist, um institutioneller Diskriminierung entgegenzuwirken. Die aktuelle pädagogische Praxis findet aber im bestehenden institutionellen Rahmen statt. Ein Ziel ist es daher, Lehrpersonen innerhalb des institutionellen Korsetts zu Handlungen zu ermutigen, indem der Raum der Möglichkeiten ausgelotet wird. Dies impliziert, dass auch die Wirkungsmacht und Handlungsbeschränkung institutioneller Strukturen, nicht zuletzt als Handlungsentlastung, Personen in der pädagogischen Praxis bewusst gemacht werden müssen. Wir konzentrieren und beschränken uns im Folgenden auf Lösungsansätze, die sich auf der pädagogisch-didaktischen Handlungsebene bewegen.

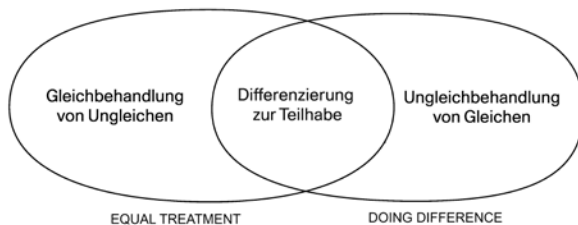
5. Differenzierung zur Teilhabe als pädagogischer Handlungsansatz

Die beiden fundamentalen Ziele Gleichheit und Gerechtigkeit führen in der schulischen Praxis immer wieder zu Handlungsdilemmata. Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu-Aydın und Paul Mecheril (2016, 6) stellen fest, dass solche Handlungsdilemmata bezüglich pädagogischen Handelns in der Migrationsgesellschaft in Lehre und Forschung deutlich mehr in den Fokus gerückt werden müssen. Auch sie stellen sich die Frage, „wann von Lehrer/innen Differenzen (zum Beispiel kulturelle Unterschiede) in Rechnung gestellt werden sollten und wann dies mit einer stereotypen Festschreibung von Schüler/innen einhergeht“ (Doğmuş/Karakaşoğlu-Aydın/Mecheril 2016, 7). Sie schlagen die Ausbildung eines reflexiven pädagogischen Habitus vor, mit dem „die eigenen Annahmen (in den Köpfen der Professionellen und dem Selbstverständnis der Institutionen) von der – meist kulturell interpretierten – Andersheit einzelner Schüler/innen wieder reflexiv“ überprüft werden (Doğmuş/Karakaşoğlu-Aydın/Mecheril 2016, 8). Woran sich Lehrpersonen mit diesem reflexiven pädagogischen Habitus in konkreten Schulsituationen orientieren können, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

als etwas in der Praxis und durch die Praxis Hervorgebrachtes und durch die Wiederholung Manifestes.

Wie eingangs bereits erwähnt wurde, stellt sich im Anschluss an Fraser die Frage, wie innerhalb eines pädagogischen Settings gewährleistet werden kann, dass allen Anwesenden die Möglichkeit eröffnet wird, an diesem Setting in gleicher Form zu partizipieren. Die Antworten darauf sind immer kontextabhängig; sie hängen sowohl von den Lebensrealitäten der Schüler*innen ab, die an diesem Setting teilnehmen, als auch von den Umständen und Inhalten der schulischen Situation. In vielen Unterrichtssituationen ist die Möglichkeit zur Teilhabe aller gegeben – ganz unabhängig von den Fraser'schen Besonderheiten der Kinder. In diesen Situationen muss der Fokus der Lehrpersonen bewusst auf der Nichtdifferenzierung der Schüler*innen anhand natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen liegen. Kein*e Schüler*in soll als (natio-ethno-kulturell) anders adressiert oder auch nur gelesen werden. Dies impliziert, dass zur Herausbildung eines reflexiven pädagogischen Habitus die eigenen selektiven Wahrnehmungen (Allport/Graumann 1971), die eigenen Stereotype und Vorurteile immer wieder befragt werden müssen. In pädagogischen Situationen, in denen die Teilhabemöglichkeit aller nicht per se gegeben ist, gilt es, die Besonderheiten der Schüler*innen zu berücksichtigen und gleichzeitig die kulturellen Wertschemata in der Schule „durch Muster zu ersetzen, welche [Beteiligungs-]Chancen befördern“ (Fraser 2003, 46). Diese spezifische pädagogisch-didaktische Handlungsform bezeichnen wir als *Differenzierung zur Teilhabe*.

Abbildung 1: Differenzierung zur Teilhabe



Quelle: eigene Darstellung

Wenn wir von Differenzierung sprechen, dann ist damit sowohl das differenzierte Wahrnehmen der Schüler*innen als auch das Differenzieren in pädagogischen Handlungen und durch diese Handlungen gemeint. Dies impliziert immer auch eine performative – das heißt durch Handlungen (Adressierungen, Blickregime, etc.) hervorgebrachte – (Re-)Produktion von Differenz. Den beschriebenen Widerspruch der Lehrpersonen bezeichnen wir im Folgenden als Widerspruch zwischen Gleichbehandlung (*equal treatment*) und Differenzsetzung (*doing difference*) (vgl. Abbildung 1). Eine Differenzierung zur Teilhabe stellt eine pädagogische Handlung dar, die sich dieser Widersprüchlichkeit nicht entziehen kann. Vielmehr geht es darum, eine bewusste Praxis zu entwickeln, die kontextabhängig eine Differenzsetzung vornimmt, um die Teilhabe aller Schüler*innen am pädagogischen Setting zu ermöglichen.

Wichtig dabei ist, dass sich die Differenzierung einzig und allein an der Teilhabemöglichkeit orientiert. Der Ausgangspunkt jeder pädagogischen Handlung beginnt mit der Frage: Was ist notwendig, damit alle Anwesenden am entsprechenden Lernsetting gleichberechtigt teilhaben können? Falls diese gleichberechtigte Teilhabemöglichkeit (*parity of participation*) nicht per se gegeben ist, muss im Sinne einer Güterabwägung der Weg der Differenzierung zur Teilhabe gewählt werden, bei dem maximale Teilhabe mit minimaler Fremdsetzung einhergeht. In jedem anderen Fall ist keine Differenzsetzung notwendig. Es kann aber sein, dass Lebensrealitäten der Schüler*innen es nötig erscheinen lassen – und es insofern auch legitimieren –, dass beim pädagogischen Setting eine Differenzierung zwischen den Schüler*innen vollzogen wird. Das kann beispielsweise bedeuten, dass ein Kind anders unterstützt wird als die anderen in der Klasse und dadurch auch spezifisch adressiert wird. Es kann auch sein, dass die gesamte schulische Situation umgestaltet, alternativ strukturiert oder inhaltlich neu gerahmt werden muss, damit das Ziel der gleichberechtigten Teilhabe umgesetzt werden kann. So müssen Lehrpersonen beispielsweise berücksichtigen, dass bei der Planung einer Klassenfahrt aufgrund eines prekären Aufenthaltsstatus von Schüler*innen grenzüberschreitende Mobilität untersagt sein kann oder dass die monolinguale Schule für Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Unterrichtssprache ist, grundsätzlich einen ungleichen Zugang zu den Unterrichtsinhalten bedeutet. Zudem werden durch ein *equal treatment* auch die Zugehörigkeitserfahrungen ignoriert, die die Schüler*innen sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Rahmen machen – beispielsweise Rassismuserfahrungen. In der reflexiven pädagogischen Praxis stellt daher – je nach Kontext – das *doing difference* eine Notwendigkeit dar, wenn es darum geht, den heterogenen Lebensrealitäten gerecht zu werden.

Diese *Ungleichbehandlung*, die zur Ermöglichung von Teilhabe unter den aktuellen gesellschaftlichen – und damit auch schulischen – Verhältnissen nötig sein kann, muss einer machtkritischen Reflexion unterzogen werden. Die interaktive Herstellung von Differenz im pädagogischen Setting verlangt nach einer diskursiven Rahmung, sodass die aufgerufenen Zugehörigkeitsordnungen, Homogenitäts- und Normvorstellungen zugleich auch zur Disposition gestellt werden können. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen sollen explizit zum Unterrichtsthema im Sinne einer politischen Bildung gemacht werden, denn „politisches Lernen beginnt mit der Infragestellung der hegemonialen sozialen Praxen und der den Menschen zugewiesenen Positionen in ihnen“ (Eis 2016, 120).

6. Erkenntnisse aus der pädagogischen Praxis und Perspektiven für diese

In antinomischen Zwickmühlen soll die Differenzierung zur Teilhabe den Lehrpersonen eine Orientierung bieten, damit diese bei der Erarbeitung und auch bei der Umsetzung von Praxissituationen rassismuskritisch und diversitätssensibel agieren zu können. Im

Folgenden wird das pädagogische Handlungs-dilemma exemplarisch anhand einer Unterrichtssituation aus dem Forschungsprojekt *Doing/Undoing Difference in der Politischen Bildung* besprochen und nach dem Ansatz der Differenzierung zur Teilhabe befragt. Es handelt sich um eine Unterrichtssequenz in Politischer Bildung, die mit Schüler*innen in einem sogenannten Brückenangebot durchgeführt wurde. Dieser Ausbildungsgang wird im Anschluss an die obligatorische Schulzeit besucht, wenn Jugendliche (noch) keinen Zugang zu weiterführenden Schulen oder zum Arbeitsmarkt finden konnten. In der videografierten Unterrichtssequenz ist *Heimat* das Leitthema. Die Lernziele sind einerseits eine Auseinandersetzung mit Diversitätsfragen und andererseits eine Wertebildung hin zu Toleranz, Offenheit und Respekt, wie die Lehrperson im anschließenden Interview erklärte. Sie selbst versteht ihren Lehrauftrag unter anderem auch als (kultur-) integrative Aufgabe.

Zu Beginn der Unterrichtssequenzen werden die Schüler*innen von der Lehrperson aufgefordert, ihre Heimat mit Stecknadeln auf einer Karte zu markieren. Die Lehrperson macht es vor und kommentiert:

Meine Heimat, die erste, ist die Schweiz. Ich bin da aufgewachsen und ich wohne da schon immer. Ich habe aber eine zweite Heimat, weil ich habe einen Portugiesen geheiratet. Portugal [...] ist ein Land, das ich gut kenne, ich fühle mich dort zu Hause, wenn ich in die Ferien dorthin gehe.

Damit expliziert die Lehrperson, dass sie den Begriff Heimat geografisch verortet und als nationalstaatliche Kategorie versteht. Nun sind die Schüler*innen aufgefordert, nach demselben Muster auch ihre Heimat zu markieren: „[I]ch hätte gerne, dass sie nachher einmal ihre Heimat vorstellen. [...] Hier [...] die Schweiz, da müssen sie nicht noch mehr Stecknadeln reinstecken, da hat es schon keinen Platz mehr, ja?“ Mit dieser initialen Aufforderung wird der Perspektive Nachdruck verliehen, dass nicht die Schweiz als Heimat thematisiert wird, sondern persönliche Bezüge zu Ländern außerhalb der Schweiz im Fokus stehen sollen. Die Schüler*innen leisten dem Auftrag der Lehrperson Folge und markieren mit kurzen Erklärungen an die Klasse verschiedene Nationalstaaten auf der Weltkarte. In dieser Unterrichtssequenz wird deutlich, mit welchem Diversitätskonzept die Lehrperson arbeitet und wie sich diese Konzeption im Unterricht fortsetzt: „In meinem Schulzimmer sind oft bis [zu] zwölf Nationen versammelt“, charakterisiert die Lehrperson ihre Klasse. Auch während des Unterrichts wird den Schüler*innen (ausschließlich) das Bild einer natio-ethno-kulturell diversen Klasse angeboten. Dies soll der Illustration einer friedlich zusammenlebenden „multikulturellen Welt“ dienen. Doch diese Fokussierung der Lehrperson auf die familiären Migrationsbiografien der Schüler*innen erzeugt zugleich eine strikte binäre Kategorisierung in *Migrationsandere* und *Hiesige*. Dies führt im pädagogischen Setting sogar zum Ausschluss eines Schülers, der als Hiesiger kein Land auf der Weltkarte markieren kann: „Sie haben nur die Schweiz? Pech gehabt“.

Dem Ansatz der Differenzierung zur Teilhabe folgend, lässt sich in diesem pädagogisch-didaktischen Zugang sowohl die *Gleichbehandlung Ungleicher* als auch die *Ungleichbehandlung Gleicher* identifizieren. Mit einem subjektorientierten Zugang verfolgt die Lehrperson die Absicht, gesellschaftliche Diversität in den Fokus des Unterrichts zu rücken. Der Zugang, bei dem sich die Schüler*innen mittels Stecknadeln auf der Weltkarte verorten, stellt allerdings ausschließlich einen Möglichkeitsraum zur *Ungleichbehandlung Gleicher* dar, indem die Schüler*innen zu Ländervertreter*innen rund um den Globus werden. Die Schüler*innen werden als natio-ethno-kulturell (Nicht-) Zugehörige adressiert, ohne dass Zugehörigkeitsordnungen kritisch zur Disposition gestellt würden. Im Unterrichtsgeschehen wird dieser Zugang dann schließlich mittels der Maxime der *Gleichbehandlung Ungleicher* umgesetzt: Die Schüler*innen markieren ihre Bezüge zu verschiedenen Ländern auf der Weltkarte und begründen dies entweder mit Wohnsitzverschiebungen und/oder transnationalen verwandtschaftlichen Beziehungsverflechtungen, wobei einer der Schüler der Klasse keine entsprechende Begründung liefern kann.

Welche Möglichkeitsräume der Teilhabe werden in diesem Unterrichtsetting eröffnet und vermittelt? Es wurde ein Setting geschaffen, das auf die Anerkennung der Schüler*innen mittels hegemonialer natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen abzielt. Der Unterricht baut damit sowohl in seiner Konzeption als auch in seiner Ausgestaltung auf dem Prinzip des *doing difference* auf. Die Differenzsetzung der Mehrheit der Schüler*innen als Migrationsanderer hat dabei keinen ermächtigenden Charakter – diese Zuschreibung, eröffnet keinen Raum der Teilhabe. Die binäre Unterscheidung der Schüler*innen in Migrationsandere und Hiesige steht schließlich als Zugehörigkeitsordnung im Raum, wird durch die pädagogische Praxis gefestigt und in keiner Weise hinterfragt und dekonstruiert.

Im Hinblick auf die pädagogischen Interaktionen in der Unterrichtssequenz lässt sich ein Moment der *Differenzierung zur Teilhabe* festhalten: Bei der initialen Aufgabenstellung meldete sich ein Schüler, weil er den Begriff Heimat aufgrund seiner Sprachkenntnisse nicht einordnen konnte. Die Lehrperson übersetzte daraufhin den Begriff gemeinsam mit den anderen Schüler*innen in eine Sprache, die der Schüler versteht. In diesem Moment wurde eine sprachliche Differenzierung vorgenommen, die auf natio-ethno-kulturelle Kategorien verweist und den Schüler als „(Noch-)Nicht-Verstehenden“ markierte. Es handelt sich dabei deshalb um eine Differenzierung zur Teilhabe, weil erst durch diese Differenzierung dem Schüler die Teilhabe am pädagogischen Setting ermöglicht werden konnte.

Mit einem subjektorientierten Zugang, der rassismuskritische und differenzsensible Ziele nicht außer Acht lässt, werden politische und historische Themen – wie hier Fragen der Zugehörigkeit und Heimat – so beleuchtet, dass auch Zusammenhänge mit der eigenen Biografie oder der nahen Lebenswelt der Schüler*innen hergestellt werden können. Und das sollte für die Biografie und die Lebenswelt aller Schüler*innen gelten,

nicht nur derjenigen, die in der hegemonialen Ordnung als *Migrationsandere* angesehen werden. Wenn also Heimat das Unterrichtsthema ist, kann beispielsweise gemeinsam darüber diskutiert werden, inwiefern das Gefühl von Heimat mit dem Schul- und Wohnort in Verbindung steht. Danach könnte zur Debatte gestellt werden, was notwendig ist, damit man sich zu Hause fühlt, und wann und warum dies – je nach der Erfahrung der Schüler*innen – an unterschiedlichen Orten und zu unterschiedlichen Momenten der Fall sein kann (oder auch nicht).

7. Diskussion

Die jahrzehntelang habitualisierte pädagogische Praxis der natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen gilt es zu überwinden. Schüler*innen sollten nicht aufgrund ihrer (familiären) Migrationsbiografien mit Differenzzuschreibungen konfrontiert werden. Diese Forderung besteht seit Jahrzehnten aufgrund der mit diesen Zuschreibungen einhergehenden institutionellen Diskriminierung. Und dennoch hat sich in der pädagogischen Praxis bisher wenig gewandelt. Denn die Institution Schule ist in gesellschaftliche Strukturen eingebettet, die von Rassismen und natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen geprägt sind. Lehrpersonen werden in ihrer pädagogischen Praxis unweigerlich mit diesen hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen konfrontiert, weshalb es ihnen häufig schwerfällt, im Unterricht außerhalb dieser Ordnungen zu interagieren.

Mit der *Differenzierung zur Teilhabe* wird ein Ansatz für die pädagogische Praxis etabliert, die sich natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen entgegenstellt, ohne dabei Formen der pädagogischen Differenzierung zu vernachlässigen. Die Handlungsorientierung beinhaltet sowohl affirmative als auch transformative Elemente. Mit der (Selbst-)Reflexion von Handlungen und dem Diskutieren und Thematisieren machtvoller Strukturen wird eine Dekonstruktion solcher diskriminierenden Ordnungsstrukturen angestrebt. Den zentralen Orientierungspunkt aller pädagogischen Handlungen bildet die Frage nach der Teilhabemöglichkeit aller an den pädagogischen Settings.

Das Nachdenken über die verschiedenen Handlungsvarianten im schulischen Alltag entspricht einer Fallarbeit und kann deshalb nicht im Sinne eines Patentrezepts verallgemeinert werden (Gomolla 2013, 56). Hinzu kommt – und dies bedarf weiterer empirisch gestützter Auseinandersetzung –, dass die pädagogische Praxis der Lehrpersonen auf Wissen beruht, das weitgehend habitualisiert ist und auf das diese nicht ohne Weiteres intentional zugreifen können. Ein rassismuskritischer und differenzsensibler Unterricht erfordert nicht nur gute Kenntnisse der Lebensrealitäten der Schüler*innen und einen kreativen pädagogischen Zugang bei partizipatorischen Fragen, sondern auch ein breites Wissen über die strukturelle Bedingtheit von Ungleichheit. Und dieses Wissen muss mit den Lebensrealitäten der Schüler*innen sowie den Unterrichtsinhalten in Verbindung gebracht werden können. Lehrpersonen müssen hierzu die Prozesse des *doing difference*, die Wirkungskraft hegemonialer Diskurse sowie deren Korrelationen

mit den Subjektivierungsprozessen der einzelnen Schüler*innen verstehen. Dies ist eine voraussetzungsvolle Aufgabe. Und als sei dies nicht genug, ist einen weiteren, die pädagogische Praxis erschwerender Punkt anzufügen: Aus anerkennungstheoretischer Sicht muss pädagogische Praxis immer auch als eine triadische Praxis verstanden werden. Dies bedeutet, dass Lehrpersonen in der Regel nicht nur mit einzelnen Schüler*innen, sondern gleichzeitig auch mit (und vor) mehreren Schüler*innen (Dritten) interagieren. Es ist, um eine These von Nicole Balzer aufzugreifen, „(auch) der ‚Dritte‘, der pädagogisches Handeln zu einem widersprüchlichen Handeln macht, weil er den Widerspruch zwischen der Anerkennung der Singularität des Einzelnen und der Anerkennung anderer Anderer auf Dauer stellt“ (Balzer 2014, 594). Dieser Resonanz vielfältiger Anerkennungsvorstellungen und Interpretationen kann sich die Lehrperson nicht entziehen.

Dies sind Anforderungen, die sich neben den Fragen der Anerkennung und Zugehörigkeit auch aus vielen weiteren didaktischen, pädagogischen, sozialen und institutionellen Problemen zusammensetzen. Der Möglichkeitsraum pädagogischer Handlungsvarianz macht es denkbar, dass Lehrpersonen einen kritischen Blick auf die (eigene) schulische Praxis entwickeln können. Es ist möglich, dass sie Effekte des (eigenen) pädagogischen Handelns abzuwägen lernen, ohne sich in eine Handlungssohnmacht zu versetzen. Sie können sich das Differenzdilemma vergegenwärtigen, das immer auch zu Ungleichheit und damit Ungerechtigkeit führt. Auf der Grundlage dieses Wissens wird den Lehrpersonen ein Handlungsspielraum eröffnet, in dem sie eine möglichst rassismuskritische und diversitätssensible – sprich: professionelle – Handlungsvariante verfolgen können.

Wie eingangs erwähnt wurde, stellt die Frage nach der Teilhabemöglichkeit nicht allein einen Kompass für pädagogische Interaktionen dar, sondern dient auch als zentraler Orientierungspunkt zur Vorbereitung von Fachinhalten. Der Bildungsauftrag, der vorsieht, dass Heranwachsende zu „Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016, 20) befähigt werden sollen, steht in engster Verbindung mit Fragen der individuellen Zugehörigkeit und Anerkennung. „Die Reflexion der eigenen politischen Selbstbildung wird erst vor dem Hintergrund des Sinnverstehens normativer und kultureller Positionierungen und deren konflikthafter historischer Genese möglich“, wie es Andreas Eis (2015, 121) treffend formuliert. Fragen des gemeinschaftlichen Zusammenlebens und der eigenen individuellen Involviertheit in historische und politische Themen stellen einen fundamentalen Bestandteil des historischen und politischen Lernens dar. Differenzierung zur Teilhabe auf die Fachinhalte angewendet bedeutet, dass die Fachinhalte einer differenzierten Betrachtungsweise unterzogen werden, sodass die daraus resultierenden Gegenwartsdeutungen eine möglichst breite Palette von heutigen Lebensrealitäten abdecken und erklärbar machen. Unabdingbar für diesen Zugang ist der Einbezug einer machtkritischen Perspektive. Daraus lässt sich schließen, dass explizit keine Differenzierung

der Inhalte mittels natio-ethno-kultureller Zuschreibungen der Kinder im Schulzimmer erfolgen darf.

Wie diese Auseinandersetzung inhaltlich angestoßen werden kann, haben wir an anderer Stelle mit fünf perspektivischen Zugängen verdeutlicht: der Thematisierung von *Migrationsgesellschaft als Phänomen*, der Betrachtung von *Migration als Perspektive*, der *Binnendifferenzierung von Kollektivbezeichnungen*, der Thematisierung von *Handlungsmöglichkeiten und -grenzen historischer Akteur*innen* sowie der *Subjektorientierung an allen Schüler*innen* (Sperisen/Affolter 2020b). Dabei ist es hilfreich, sich vor Augen zu halten, dass Geschichte allen und niemandem gehört. Sie gehört denjenigen, die sie befragen, die damit arbeiten und die Geschichte für die Gegenwartsorientierung nutzbar machen. Dadurch ergeben sich stets identitäre Bezüge – aufgrund der eigenen (Nicht-)Zugehörigkeit, der Anerkennung, aufgrund von Diskriminierungserfahrungen oder eigener Privilegien. Die pädagogische Praxis muss dementsprechend so differenziert ausgestaltet sein, dass diese unterschiedlichen Bezüge hergestellt und kritisch verhandelt werden können.

Bibliografie

- Achour, Sabine 2018: ‚Die „gespaltene Gesellschaft“. Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung‘, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 13–14. Abgerufen am 21. März 2021 unter <http://www.bpb.de/apuz/266589/die-gespaltene-gesellschaft-herausforderungen-und-konsequenzen-fuer-die-politische-bildung>.
- Allport, Gordon Willard/Graumann, Carl Friedrich 1971: *Die Natur des Vorurteils*, Köln.
- Balzer, Nicole 2014: *Spuren der Anerkennung: Studien zu einer Sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*, Wiesbaden.
- Baron, Reuben M./Tom, David Y./Cooper, Harris M. 1985: ‚Social class, race and teacher expectations‘, in Jerome B. Dusek (Hg.): *Teacher expectations*, Hillsdale/New Jersey, 251–269.
- Becker, Rolf/Schoch, Jürg 2018: *Soziale Selektivität? Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Politische Analyse*, Bern.
- Butler, Judith 2001: *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*, übersetzt von Reiner Ansén, Frankfurt am Main.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016: *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*, Luzern.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia 2013: ‚Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung‘, in Jürgen Budde (Hg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, Wiesbaden, 29–51.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul 2010: ‚Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft‘, in Paul Mecheril/María do Mar Castro Varela/İnci Dirim/Annita Kalpaka/Claus Melter (Hg.): *Migrationspädagogik*, Weinheim, 121–48.

- Dogmus, Aysun/Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin/Mecheril, Paul 2016: ‚Einführung‘, in Dogmus, Aysun/Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin/Mecheril, Paul (Hg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden.
- Dusek, Jerome B./Gail, Joseph 1983: ‚The bases of teacher expectancies: A meta-analysis‘, *Journal of Educational Psychology*, Jg. 75, Nr. 3, 327–346. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.75.3.327>.
- Eis, Andreas 2015: ‚„Doing Identity“ statt Integration?‘, in Ingo Juchler (Hg.): *Hermeneutische Politikdidaktik. Perspektiven der politischen Ethik*, Wiesbaden, 121–138.
- Eis, Andreas 2016: ‚Emanzipation und Ideengeschichte: Das uneingelöste Versprechen der Demokratie‘, in Klaus-Peter Hufer/Dirk Lange (Hg.): *Handbuch politische Erwachsenenbildung*, Schwalbach am Taunus, 111–121.
- Fend, Helmut 2009: *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden.
- Fenstermaker, Sarah/West, Candace 2001: ‚„Doing Difference“ Revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung‘, in Bettina Heintz (Hg.): *Geschlechtersoziologie*, Wiesbaden, 236–249.
- Fraser, Nancy 2003: *Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung*, Frankfurt am Main.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf 2009: *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden.
- Gomolla, Mechthild 2012: ‚Interventionen gegen Diskriminierung und Ungleichheit als Aufgabe pädagogischer Organisationen: Konzeptionelle Überlegungen und Praxisbeispiele‘, in Michael Göhlich/Susanne Maria Weber/Halit Öztürk/Nicolas Engel (Hg.): *Organisation und kulturelle Differenz*, Wiesbaden, 25–36.
- Gomolla, Mechthild 2013: ‚Barrieren auflösen und Teilhabe gestalten: Ein normativer Reflexionsrahmen für eine heterogenitätsbewusste Organisationsentwicklung‘, in Jürgen Budde (Hg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, Wiesbaden, 53–79.
- Kalpaka, Annita 2006: ‚Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz‘, in Rudolf Leiprecht (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft?*, Schwalbach am Taunus, 387–403.
- Klafki, Wolfgang 1996: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim, Basel.
- Kotthoff, Helga/Heller, Vivien 2020: *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld: diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*, Tübingen.
- Kronig, Winfried 2000: *Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen? Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen*, Freiburg/CH.
- Leutwyler, Bruno/Mantel, Carola 2015: ‚Teachers’ Beliefs and Intercultural Sensitivity‘, in Mészáros György/Körtvélyesi Franciska (Hg.): *Social Justice and Diversity in Teacher Education. Proceedings of the ATEE Winter Conference 2014*, Brussels, 145–156.

- Mantel, Carola 2017: *Lehrer_in, Migration und Differenz: Fragen der Zugehörigkeit bei Grundschullehrer_innen der zweiten Einwanderungsgeneration in der Schweiz. Kultur und soziale Praxis*, Bielefeld.
- Mecheril, Paul 2014: ‚Differenzfreundlich und diskriminierungskritisch. Anforderungen an Bildungsinstitutionen‘, Impulsreferat und Gespräch, *Jüdisches Museum Berlin*, 14. Oktober 2014. Abgerufen am 25. Juni 2021 unter <https://www.youtube.com/watch?v=2g2tLQL4SSI>.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie 2012: ‚Iteration und Melancholie‘, in Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden, 125–148.
- Müller, Marion 2003: *Geschlecht und Ethnie: Historischer Bedeutungswandel, interaktive Konstruktion und Interferenzen*, Wiesbaden.
- Neuenschwander, Markus/Mayland, Camille/Niederbacher, Edith 2018: ‚Wie faire Beurteilung möglich ist‘, *Bildung Schweiz*, Nr. 12, 34–35.
- Nieswand, Boris/Drotbohm, Heike (Hg.) 2014: *Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. Studien zur Migrations- und Integrationspolitik*, Wiesbaden.
- Sperisen, Vera/Affolter, Simon 2019: ‚Teilhabe ermöglichen statt integrieren‘, *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, Jg. 4, Nr. 1–2, 106–111.
- Sperisen, Vera/Affolter, Simon 2020a: ‚Den Blick auf das Politische schärfen. Vom Umgang mit hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen in der Politischen Bildung‘, in Moritz Peter Haarmann/Steve Kenner/Dirk Lange (Hg.): *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*, Wiesbaden, 217–232.
- Sperisen, Vera/Affolter, Simon 2020b: ‚„Hier geboren, aber im Urlaub daheim“ – vom geteilten Differenzwissen zur natio-ethno-kulturellen Zuschreibung im Unterricht‘, *Didacta Historica* 6. Abgerufen am 25. Juni 2021 unter <https://www.alphil.com/freedownload.php?sku=Didactica%206/2020,%20article%205>.
- Sperisen, Vera/Affolter, Simon 2020c: ‚„In meinem Schulzimmer sind oft bis zwölf Nationen versammelt“, schulischer Unterricht zu „Migration“ als pädagogische Praxis der Differenzmarkierung‘, *Didactica Historica* 6, 85–90. Abgerufen am 25. Juni 2021 unter <https://www.alphil.com/freedownload.php?sku=978-2-88930-344-1#%5B%7B%22num%22%3A360%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22FitR%22%7D%2C-4%2C470%2C599%2C723%5D>.
- Tenenbaum, Harriet R. Ruck, Martin D. 2007: ‚Are teachers’ expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis‘, *Journal of Educational Psychology*, Jg. 99, Nr. 2, 253–273. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.2.253>.
- Villa, Paula-Irene 2011: *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*, Wiesbaden.