
Geschichtsdidaktik und Diversity Education

Geschichtswissenschaftliche Perspektive auf Migration

Migrationsgeschichte ist Teil der Globalgeschichte. Im Folgenden wird deshalb kurz auf dieses Verständnis der Globalgeschichte eingegangen. Anschliessend wird das Verständnis der Migrationsgeschichte für den Geschichtsunterricht dargestellt und begründet. Schliesslich geht es in einem pädagogischen Teil darum, die Forderungen einer Pädagogik der Vielfalt darzustellen und die Konsequenzen für die Haltung der Lehrpersonen aufgrund des Ansatzes einer «Diversity Education» aufzuzeigen.

Was ist Globalgeschichte?

Globalgeschichte meint vereinfacht ausgedrückt «eine Form der historischen Analyse, bei der Phänomene, Ereignisse oder Prozesse in globale Kontexte eingeordnet werden» (Conrad, 2013, 9). Damit wird Globalgeschichte als Perspektive verstanden, bei der «bestimmte Aspekte und Zusammenhänge» in den Blick genommen werden (ebd., 12). Conrad (ebd., 21) betont, dass es dabei im Wesentlichen um eine «nicht nationalstaatlich formatierte und nicht-eurozentrische Perspektive» gehe sowie um eine «Absage an Erklärungen, die weitgehend ohne externe Einflüsse und Kontexte auskommen». Damit rücken Interaktionen und Verflechtungen sowie gesellschaftsübergreifende Strukturen in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Conrad (2013, 22f.) schlägt vor, dabei folgende fünf Punkte in unterschiedlicher Gewichtung zu berücksichtigen:

1. Der Raum soll gegenüber den an der Zeit orientierten Narrationen stärker berücksichtigt werden.
2. Relationale Geschichte: Interaktionen und Interaktionszusammenhänge
3. Synchronizität: Es soll weniger um Kontinuitäten und grosse Entwicklungen als mehr um «die strukturierende Kraft gleichzeitiger Prozesse» gehen.
4. Nation: «Zunehmend wichtiger wird [...], die globalen Horizonte nationaler Geschichten systematisch zu rekonstruieren und zu fragen, in welchem Masse Nationalstaaten selbst als Produkt globaler Prozesse verstanden werden müssen» (ebd., 24).
5. Positionalität: Globalgeschichtliches Denken bedingt «eine Sensibilisierung» für die Positionalität der eigenen und fremden Perspektiven.

Grundsätzlich besitzt die globalgeschichtliche Perspektive ein doppeltes emanzipatorisches Potential: «Zum einen ist Globalgeschichte ein Schritt auf dem Weg zu einem globalen Bewusstsein und eröffnet Möglichkeiten der grenzüberschreitenden Kommunikation und Interaktion. [...] Und

zum anderen ermöglicht es die Absage an internationalistische Erklärungen, historische Entwicklungen – das heisst etwa auch: Aufschwung und Niedergang, Prosperität und Mangel, Offenheit und Abgeschlossenheit – nicht unmittelbar einzelnen Personen, Gesellschaften und ‘Kulturen’ zuzuschreiben und somit die Ideologie, dass jeder für sein Glück und Unglück selbst verantwortlich ist, kritisch zu hinterfragen» (Conrad, 2013, 26f.).

Der globalgeschichtliche Blick ist jedoch kein «Allheilmittel». Er trägt aber dazu bei, sich auf Interaktionen und Vernetzungen zu konzentrieren und nach deren Wirkungen zu fragen.

Weshalb Migrationsgeschichte im Unterricht?

Rund ein Drittel der gegenwärtig in der Schweiz lebenden Bevölkerung ist in den letzten fünfzig Jahren eingewandert oder besitzt einen eingewanderten Elternteil. Ein Viertel der Schweizer Einwohner sind im Ausland geboren. Deshalb kommen Holenstein, Kury, & Schulz (2020, 12) zu folgender Feststellung:

«Schweizer Geschichte ist Migrationsgeschichte, und ohne Migrationsgeschichte ist eine Geschichte der Schweiz nicht denkbar».

Wir übernehmen für die auf migrationsgeschichte.ch zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien diese Position.

Wir verstehen mit Holenstein, Kury und Schulz (2020) die Nationalstaaten weniger als «statische Einheiten», sondern als «dynamische Gebilde, die fortwährendem sozialem Wandel unterworfen sind». Migration wird dadurch nicht als problematisch gesehen, sondern als «Faktor und Produkt hoch mobiler Gesellschaften» (ebd., 12).

«Migration» bedeutet zunächst, dass bestehende Grenzen überschritten werden. Es geht also um individuelle Einzelgeschichten von Ankommen, Weiter- und Weggehen, die mit kollektiven Erzählungen verflochten sind. Häufig ist diese Dynamik transnational ausgerichtet. «Das Überschreiten von Grenzen, das Entstehen persönlicher, wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Beziehungen zwischen Menschen, Regionen und Institutionen ist das, was Migration kennzeichnet», schreiben Holenstein, Kury und Schulz (ebd., 13). Die Geschichte der Schweiz ist und war geprägt durch Migration. Dies gilt auch insbesondere für die letzten zweihundert Jahre, die auf migrationsgeschichte.ch fokussiert werden. Galt die Schweiz im 19. Jahrhundert noch als typisches Auswanderungsland, wurde sie seit den 1880er Jahren und insbesondere in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg zu einem Einwanderungsland. Holenstein, Kury und Schulz (ebd., 13) stellen fest, dass «migrationshistorische Aspekte» – trotz deren grosser Bedeutung – bisher kaum Eingang in die «historischen Meistererzählungen der Schweizer Geschichte» gefunden haben.

Im Folgenden sollen vier zentrale Begriffe der Migrationsgeschichte definiert werden. Diese helfen die unterschiedlichen Aspekte des Phänomens Migration adäquat zu benennen und im Unterricht den Umgang mit Schüler:innenäusserungen und -fragen zu erleichtern.

Migration – Ein Definitionsversuch

Migration verstehen Holenstein, Kury und Schulz (2020) «als eine längerfristig angelegte, räumliche Verlagerung des Lebensmittelpunktes von Menschen.» Dabei können als Akteure «Individuen, Familien, Gemeindeangehörige oder auch grössere, heterogene Bevölkerungsgruppen» benannt werden, «die aus privaten, familiären, wirtschaftlichen, politischen, religiösen oder ethnischen Gründen ihre angestammte Heimat verlassen haben, um an einem neuen Ort vorübergehend oder auf Dauer eine neue Existenz aufzubauen» (ebd., 13).

Damit diese Normalität der Wanderung vorstellbar wird, ist unseres Erachtens jedoch eine breite Definition von Wanderung notwendig. Diese schliesst jede räumliche Mobilität ein, die nicht nur Ferien- oder Reisecharakter hat. Es ist also wichtig, den Kindern und Jugendlichen an Beispielen deutlich zu machen, dass nicht nur die dauerhafte Emigration (womöglich nach Übersee) bzw. die Zuwanderung aus einem fernen Land eine Migration ist. Vielmehr sind auch Pendelwanderungen, saisonale Wanderungen, Etappenwanderungen unter die Migration zu zählen.

Migration erfolgt entweder freiwillig oder unter Zwang. Selbstverständlich gibt es zahlreiche Mischformen. Gemeinsam ist ihnen die Hoffnung auf eine bessere Zukunft bzw. darauf, am neuen Ort bessere Perspektiven für die Zukunft vorzufinden.

Migrationsregime

Wichtig ist zu betonen, dass die «Orte der Ankunft wie auch diejenigen der Herkunft [...] keine leeren, rechtsfreien Räume» bildeten. «Vielmehr war das Leben hier wie dort durch ein System von Gesetzen und Regeln sowie von unausgesprochenen Normen geprägt und zeichnete sich durch eine Vielzahl von Gewohnheiten und Gepflogenheiten aus» (ebd., 14). In Bezug auf ein solches «Ensemble von 'formellen und informellen gesellschaftlichen Regeln, Normen und Wertesystemen'», sprechen Holenstein, Kury und Schulz (2020) von einem Migrationsregime. Diese Regeln, Normen und Werte prägen «den Umgang einer Gesellschaft mit geografischer Mobilität». Damit rückt das «Spannungsfeld» in den Blick, «das zwischen den rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, die Migration regeln, und den Erfahrungen, die Menschen damit machen, besteht» (ebd., 14).

Holenstein, Kury und Schulz (2020) stellen diesbezüglich zwei Fragen: «Wie sind Akteure der Vergangenheit und Gegenwart mit den rechtlichen und sozialen Rahmenbedingungen der Auswanderung, Zuwanderung, Binnenmobilität und Einbürgerung umgegangen? Mit welchen Massnahmen haben Obrigkeit, Regierungen und Behördenvertreter sowie Experten und die Bevölkerung auf Veränderungen im Wanderungsgeschehen reagiert?» (ebd., 14).

Hier spielt die globalgeschichtliche Perspektive eine besondere Rolle. Denn die Migration von Zivilpersonen war oft nur möglich, weil bzw. wenn die Zielräume oder die «Orte der Ankunft» durch koloniale Gewalt «stabilisiert» und «erschlossen» waren.

Das Konzept der Migrationsregime ermöglicht, sowohl Kontinuität und Wandel im Umgang mit Migration aufzuzeigen als auch eine Einteilung in entsprechende «Perioden» vorzunehmen. Holenstein, Kury und Schulz (2020) betonen, dass zum Beispiel «die traditionellen kantonalen Migrationsregime auch nach der Bundesstaatsgründung 1848 lange weiterwirkten» (ebd., 15). So

waren es bis zum Ersten Weltkrieg zum Beispiel die Kantone, die politisches Asyl gewährten sowie die Zulassung von Arbeitsmigrierenden entscheidend prägten.

Wanderungssysteme

Daneben gibt es sogenannte Wanderungssysteme. «Ein Wanderungssystem zeichnet sich aus durch empirisch verifizierbare Abwanderungen vieler Individuen aus einer nach geografischen und wirtschaftlichen Kriterien definierten Region, die über einen längeren Zeitraum hinweg in einen durch steten Informationsfluss bekannten Zielraum führen» (ebd., 14). Während die Schweiz vor 1848 vorwiegend in interregionale und europäische Wanderungssysteme verstrickt war, kam es nach 1848 verstärkt zur Einbettung in transkontinentale Wanderungssysteme der Armuts-, Arbeits- sowie Fluchtmigration.

Durch Wanderungssysteme können individuelle Migrationsgeschichten in grösseren Zusammenhängen verortet werden. Wanderungssysteme fokussieren auf ein Verständnis von Migration als Prozess, «der geografische Räume dauerhaft verändert und miteinander verbindet und neue Informationsflüsse zwischen Ziel- und Herkunftsland produziert» (ebd., 15). Als Beispiel dazu kann etwa auf die Migration nach Nordamerika (Frontier, Missionierung der First Nation People sowie die Berichte, Darstellungen und Erzählungen darüber) verwiesen werden.

Durch die Verortung in solchen transnationalen Wanderungssystemen können die Besonderheiten der schweizerischen Migrationsprozesse und der schweizerischen Migrationsregime herausgestrichen werden.

Überfremdungspolitik und -ängste

Als dritten Aspekt von Migrationsgeschichte nennen Holenstein, Kury und Schulz (2020) die Überfremdungspolitik und -ängste. Diese legen den Fokus speziell auf die Immigration und instrumentalisieren bzw. konstruieren dabei entsprechende Regime und Systeme.

Jüngst kommen im Zusammenhang mit der Migrationsgeschichte der letzten rund sieben Jahrzehnte Fragen nach Traumatisierung aber auch nach Politisierung der davon Betroffenen in den Blick (Vecchio, 2020). 1970 wurde die «Schwarzenbach-Initiative» nur knapp verworfen. Sie war der Auftakt zu einer bis heute anhaltenden Reihe von «Überfremdungsinitiativen» (Falk, 2022, 35f.). Generationen von Menschen mit Migrationsgeschichte wurden durch das Leben im Provisorium, prekäre Wohnverhältnisse, zurückgelassene und versteckte Kinder sowie Diskriminierung und Ausgrenzung traumatisiert (Falk, 2022).

Es wandern nicht nur Menschen

Lange Zeit hat man nur auf die wandernden Menschen geschaut. Zudem hatte deren Wanderbewegung oft nur eine Richtung; es ging um weggehen und ankommen bzw. bleiben. Heute richtet sich der Blick eher auf die Dynamiken.

Dynamiken

Mit dem Blick auf die unterschiedlichen Dynamiken in den Migrationsprozessen lassen sich Verflechtungen, Richtungen und die unterschiedlichen Interaktionen beschreiben. Dadurch werden die Migrationsregime und Wanderungssysteme erkennbar.

In den Unterrichtssequenzen zu(r) Migrationsgeschichte(n) soll es deshalb um Bewegungen, Richtungen, Interaktionen sowie Dauer, Vorläufigkeit und Mentalitäten gehen. Dabei können folgende vier "Akteure" der Migration, deren Verflechtungen und Zusammenhänge fokussiert werden.

Elemente oder "Akteure" der Migrationsgeschichte(n)

- Menschen
- Waren, Dinge, Objekte
- Wissen, Bilder und Vorstellungen, Werte
- Kulturtechniken und kulturelle Praktiken, wie z.B. Spiele (Ballspiele, Hand- und Fingerspiele usw.)

Welche Migrationsformen oder Wanderungssysteme gibt es?

Einteilung nach Migrationsgründen	Einteilung nach Zeiten und Räumen der Migration
<ul style="list-style-type: none">• Arbeitsmigration• Bildungsmigration• Kettenmigration• Militärische Migration• Armutsmigration• Fluchtmigration• Zwangsmigration	<ul style="list-style-type: none">• Binnenmigration• Transnationale Migration• Pendelmigration (z.B. Dorf – Alp usw.)• Saisonale und andere temporäre Migration• Etappenmigration (z.B. Expats)

Diese Einteilungen sind nicht ausschliesslich, sondern überlappen sich meist. So ist etwa die jährliche Wanderung von Kindern aus alpinen Regionen in den Bodenseeraum («Schwabenkinder»), welche vom 16. Jahrhundert bis Anfang des 20. Jahrhunderts praktiziert wurde, eine saisonale (März bis Oktober/November), transnationale Armutsmigration und Arbeitsmigration.

Sicht auf Migration aus Perspektive der Diversity Education

Neben den oben beschriebenen geschichtswissenschaftlichen Konzepten spielt die pädagogische Haltung der Lehrperson beim Thema «Migrationsgeschichten» – insbesondere hinsichtlich der Konstruktion von und des Umgangs mit den «Anderen» – eine zentrale Rolle. Die Verantwortlichen

von migrationsgeschichte.ch positionieren sich diesbezüglich in einem Verständnis der «Diversity Education». Dieses wird im Folgenden kurz dargelegt.

Ausgangslage

Es gibt verschiedene Paradigmen des pädagogischen Diskurses über migrationsgesellschaftliche Differenz. Wir versuchen in Tabelle 1 einen Überblick über die wichtigsten Paradigmen in Deutschland und der Deutschschweiz zu geben. Dies im Wissen, dass es noch andere Paradigmen gibt und der Prozess nicht so linear verlief, wie hier beschrieben. In unserer Auflistung (vgl. Tab. 1) werden die «Anderen» aus Sicht der «Dominanzkultur» jeweils unterschiedlich konstruiert und konzipiert.

Im Zuge der grossen Zuwanderungen in den sechziger und siebziger Jahren wurde in der Ausbildung von Lehrpersonen von der sogenannten «Ausländerpädagogik» gesprochen. Dabei war das Unterscheidungskonzept die Feststellung von «Defiziten». Es ging um die «Assimilation» der Zugewanderten, was insbesondere durch eine Verbesserung der Sprachfertigkeiten erreicht werden sollte. Ab den neunziger Jahren entwarf man die Interkulturelle Pädagogik. Diese grenzte sich vom Fokus auf «Defizite» und «Assimilation» ab und fokussierte auf kulturelle Eigenheiten und «Anerkennung» von «Differenz». «Interkulturalität» wurde von nun an als allgemeine und grundlegende Aufgabe von sozialen Diensten sowie in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen diskutiert. Es entstand die Rede von «interkultureller Kompetenz»: Die Fähigkeit, mit Individuen und Gruppen anderer Kulturen erfolgreich und angemessen zu interagieren. Auch im Lehrplan 21 herrscht dieser Ansatz vor. Die dort formulierten interkulturellen Kompetenzen zielen auf das Verständnis und die Toleranz gegenüber «Anderen».

Seit ein paar Jahren wird Migration jedoch unter dem Diversity-Ansatz angeschaut. Dabei gilt der Grundsatz, dass alle Menschen verschieden sind. Folglich gibt es keine «Anderen» mehr, da wir alle «anders» sind, denn es gibt multiple Elemente und Dimensionen, welche die Individualität einer Person bestimmen.

Paradigmatische Ansätze	Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik	Diversity
Merkmale			
Wer gilt als «Anderer»?	Spezifische Andere («Ausländer»)	Alle sind (einander) Andere	Alle Menschen sind verschieden
Unterscheidungskriterium	Pass / Herkunft	Kultur	Verschiedene Merkmale
Thematischer Fokus	(Sprach-)Fertigkeiten	Identität	Intersektionalität
Unterscheidungskonzept	Defizit	Differenz	Ungleichheitskategorien, und wie sie aufeinander einwirken

Handlungsperspektive	Assimilation	Anerkennung	Mechanismen der Herstellung von Ungleichheit
Handlungskonzept	Förderung, Kompensation	Begegnung, Verstehen	Analyse von Ungleichheitssystemen

Tab. 1: Die «Anderen» in Ausländerpädagogik und Interkultureller Pädagogik (Mecheril et al., 2010, 61) um den Diversity-Ansatz erweitert.

Weg von der Interkulturellen Pädagogik...

An der Interkulturellen Pädagogik wurde seit der Jahrtausendwende Kritik laut (Mecheril et al. 2010, 62ff.). Insbesondere rückte die Frage nach der Angemessenheit der mit der «interkulturellen Ausrichtung» verbundenen Perspektive auf migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse ins Zentrum. «Kultur» war in den ersten pädagogischen Auseinandersetzungen mit der durch Zuwanderung vermehrten Heterogenität der Schüler:innen als Nationalkultur aufgefasst worden. Damit gemeint ist ein kulturelles Erbe, welches die auf einem Staatsgebiet geborenen und lebenden Menschen (die Angehörigen einer Nation) gemeinsam hätten (Gogolin, 2011, 54). Auch unter einer wissenschaftlichen Perspektive verschwimmen die Bedeutungen der Begriffe «Nation», «Ethnizität» und «Kultur» ineinander (Mecheril et al., 2010, 14).

Folgend werden vier Kritikpunkte an die Interkulturellen Pädagogik aufgenommen:

Kulturalistische Reduktion migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse

Das Grundproblem besteht darin, «dass der Versuch, einer Verschiedenheit Rechnung zu tragen, eine spezifische Verschiedenheit immer schon setzt» (ebd., 63). Der Kulturbegriff suggeriert hiermit, dass «Kultur» die zentrale Differenzdimension ist.

«Inseldenken»

Aus der Perspektive des transkulturellen Ansatzes lautet die Kritik, dass der zentrale Referenzbegriff «Kultur» nicht in der Lage sei, gegenwertige Phänomene der Überschreitung kultureller Grenzen, der Vermischung und Hybridisierung zu erfassen. Dies da der Kulturbegriff zur Vereinheitlichung von kulturellen Gebilden beitrage (ebd., 64).

Verwendung der Interkulturellen Pädagogik als «Ausländerpädagogik»

Interkulturelle Pädagogik wird als «Ausländerpädagogik» verwendet. Nur weil es einen dominanten Diskurs gibt, in dem «die Fremden, Anderen, Ausländer:innen, Migrant:innen» der kulturellen Differenz bezichtigt werden, kann über besondere Voraussetzungen und Erfordernisse nachgedacht werden, mit Differenz zu «kulturell Anderen» umzugehen. Da «interkulturell» mit «Migrant:innen» verknüpft ist, tritt die Praxis «interkulturell» häufig als Praxis der «Ausländerpädagogik» oder des Othering (siehe die Definition weiter unten im Text) auf.

«Kultur» ein Sprachversteck für Rassenkonstruktionen

Der Vorgang, dass Gruppen definiert werden, ihnen eine bestimmte «Kultur» zugeschrieben und eine Hierarchisierung der «Kultur» vorgenommen wird, wird von Balibar (1990, zit. nach Mecheril et al., 2010, 66) als «Kultur-Rassismus» bezeichnet. Der kulturelle Rassismus folgt der biologischen Logik des Rassismus, indem kulturelle Unterschiede als quasi naturhaft dargestellt werden. Auch hier wird ein System aufrechterhalten, welches Benachteiligung und Degradierung durch Unterscheidung erzeugt. Es wird eine Unvereinbarkeit der «Kulturen» behauptet, die letztlich wieder in der Abweichung der als «Andere» definierten Gruppen mündet.

... hin zu Diversity

Es besteht die Notwendigkeit eines anderen produktiven Umgangs mit der «unterschiedlichen Verschiedenheit» von Individuen und Gruppen. Darauf reagiert die «Diversity Education». Unter Diversity (dt.: Vielfalt) wird die Heterogenität und Diversifizierung sozialer Lebenslagen und sozialer Zugehörigkeiten verstanden, die in Folge von unter anderem Migrationsbewegungen, veränderten Geschlechterbeziehungen und der Pluralisierung von Familienformen vorhanden sind. Dabei ist eine Lesart vorherrschend, die Diversity als gesellschaftliche und besonders als ökonomische Ressource, als Potenzial, betrachtet. So soll auf die in der Verschiedenheit «verborgenen» Potenziale und bislang ungenutzten Ressourcen hingewiesen werden. Inklusion bzw. «inklusive Schule» ist das Ziel, also das «Zusammenleben aller ohne Separation nach verschiedenen Merkmalen wie z.B. Geschlecht, kultureller, sprachlicher, ethnischer Herkunft, unterschiedlicher Bildungs- und Lernerfahrungen, unterschiedlicher sozialer Hintergründe, kognitiver Fähigkeiten etc.» (Krüger-Potratz, 2011, 185 ff.).

Der Begriff Diversity hat seine gesellschaftspolitischen Wurzeln in den US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegungen ab den 1960er Jahren und in deren Forderungen nach politischen und rechtlichen Massnahmen zum Abbau von in der Vergangenheit erfahrenen Benachteiligungen und zur Etablierung von Antidiskriminierungspolitiken.

Was ist Intersektionalität?

Im Diversity-Ansatz kommt auch der Intersektionalitätsansatz zum Tragen. Er will aufzeigen, dass nicht nur mehrere «Ungleichheitskategorien» im Spiel sind, sondern dass und wie sie aufeinander einwirken und die Position des Subjekts im sozialen Raum bestimmen.

Diese Ungleichheitskategorien ziehen Differenzen bezüglich drei unterschiedlicher Dimensionen:

- *Körperorientierte Differenzlinien:* Geschlecht, sexuelle Orientierung, Hautfarbe, Ethnizität, Gesundheit, Alter, Körperliche und geistige Behinderung etc;
- *(Sozial-)räumlich orientierte Differenzlinien:* Klasse, Bildung, Einkommen, Familienstand, Nation/Staat, Ethnizität, Sesshaftigkeit / Herkunft, Kultur, Nord – Süd / Ost – West etc.;
- *Ökonomisch orientierte Differenzlinien:* Klasse, Besitz, Nord-Süd / Ost-West, gesellschaftlicher Entwicklungsstand etc.

Diese Differenzlinien sind mehrheitlich historisch gewachsen und sozial konstruiert. Oder wie Krüger-Potratz (2011) schreibt: «Soziale Konstruktion bedeutet, dass es sich um historische, unter bestimmten Machtverhältnissen herausgebildete Gewichtungen von Differenzen handelt, die ungeachtet auch erfolgter Veränderungen so tradiert wurden oder auch noch werden, als handele es sich bei den Differenzmarkierungen um “natürliche” und damit scheinbar unveränderliche Merkmale. Auf diese Weise werden Machtverhältnisse legitimiert und stabilisiert» (ebd., 196).

Intersektionalitätsanalysen versuchen diese Differenzlinien zu dekonstruieren. Konkret geht es darum, die verschiedenen Gruppenzugehörigkeiten, die sich überschneiden, zu erkennen. Es geht darum, zu merken und zu zeigen, dass soziale Gruppen nicht homogen sind, dass die Differenzlinien ineinander spielen, dass nicht zuletzt auch der historisch-politische Kontext für die Wirksamkeit der jeweiligen Konstellation von Differenzlinien eine Rolle spielt.

Das Modell hilft zu verstehen, dass Identitäten aus verschiedenen Teilaspekten bestehen und dass eine Person zugleich über Macht verfügen aber auch Diskriminierungen ausgesetzt sein kann. So kann zum Beispiel eine Person zu einer Gruppe gehören, die über Privilegien verfügt (z.B. weiss, männlich, gebildet, ökonomisch gut gestellt), zugleich aber auch zu solchen, die tendenziell benachteiligt werden (z.B. alt, Ausländer, mit Behinderung, homosexuell).

Im Unterricht besteht die Möglichkeit solche Mechanismen anhand von Migrationsgeschichten zu erkennen. Es kann aufgezeigt werden, dass je nach Konstellation – die «Ungleichheitskategorien» verstärkend oder auch abschwächend aufeinander einwirken. Dies gilt auch für den Blick in den Geschichtsunterricht und in die Vergangenheit. Wie wurden dort die Differenzlinien gezogen und legitimiert? Welche Kontinuitäten zu heute lassen sich feststellen? So lassen sich die Mechanismen verstehen. So können wir sie benennen und uns dafür einsetzen, sie zu beseitigen bzw. sie nicht wirksam werden zu lassen.

Das Ziel ist die Zugehörigkeit sowie die Befähigung zur Teilhabe aller an der Gesellschaft. Ein erster Schritt ist die Vermeidung von Zuschreibungen von Andersartigkeit – oder: die Vermeidung von «Othering».

Ziel «Othering» vermeiden

«Othering» meint, Personen oder Personengruppen «anders zu machen». Dabei handelt es sich um einen permanenten Akt der Grenzziehung, bei dem Menschen mittels Stereotypisierung zu den «Anderen» gemacht werden. «Die Anderen» werden dabei als nichtzugehörig und abweichend kategorisiert und meist abgewertet. Der Prozess des Otherings geschieht häufig innerhalb eines Machtgefälles (Svaton et al., 2020, 31ff.).

Das Konzept des Otherings ist aus dem Kontext der postkolonialen Theorie entstanden. Es wurde vor allem durch Autoren wie Edward Said und Gayatri C. Spivak geprägt.¹ Das Konzept erläutert, wie die «Fremden» zu «Fremden» gemacht werden und dabei gleichzeitig ein «Wir» konstruiert wird, welches anders als das fremde «Nicht-Wir» beruhigend unambivalent, ohne grundlegende Spannungen erscheint und darin eine sichere Gemeinschaft symbolisiert. Als Beispiele könnte man sagen: Sind die «Fremden» wild, so sind «wir» zivilisiert; sind die «Fremden» emotional, so sind «wir» rational. Viele solche Aussagen sind Teil des Kolonialdiskurses. Die Entstehung einer «westlichen» Identität kann deshalb als Produkt der Ausgrenzung des «Rests» (Hall, 1994) verstanden werden. Beispielsweise waren «exotische» Orte Objekt träumerischer und utopischer Diskurse, wobei sich die Darstellung anderer Völker immer an europäischen Vorstellungen orientiert(e). Beide Versionen bei der Darstellung des «Anderen» – die idyllische und die barbarische – sind gleichermaßen und zeitgleich Teil des Othering-Diskurses (Mecheril et al., 2010, 42).

Schlussfolgerungen für unseren (Geschichts-)Unterricht

Vermeidung von Othering

Für die Autoren von migrationsgeschichte.ch ist eine pädagogische Haltung der Lehrpersonen mit diesem Blick der Diversity Education, insbesondere hinsichtlich der Konstruktion von und des Umgangs mit «Anderen», wichtig. Ziel soll die Zugehörigkeit sowie die Befähigung zur Teilhabe aller an der Gesellschaft sein! Der besondere Fokus soll auf der Vermeidung von Zuschreibungen von Andersartigkeit und **Vermeidung von Othering** liegen.

Gegenwartsbezüge herstellen

Migrationsgeschichte(n) weisen grosses Potential für **Gegenwartsbezüge** auf, die den Schüler:innen sowohl historische Migrationsprozesse als auch Gegenwartsphänomene im Zusammenhang mit Migration besser verstehbar machen. Gegenwartsbezüge können einmal im Sinne eines *Sinnzusammenhangs* gemacht werden: Schüler:innen lernen Migration exemplarisch, an einem konkreten Beispiel oder im Vergleich von ähnlichen oder unterschiedlichen Beispielen, als ein Phänomen kennen, das es in unterschiedlichen Formen schon immer gegeben hat. Dann im Sinne eines *Ursachenzusammenhangs*: Dabei lernen Schüler:innen Phänomene der Migration als Vorgeschichte und Bedingung der gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse in der Gegenwart – auf lokaler, globaler und transnationaler Ebene – kennen.

¹ <https://www.ikud.de/glossar/othering-definition.html>

Grundsätzlich empfiehlt sich eine Hin-und-Her-Bewegung zwischen der Makroebene von Wanderungsprozessen und der Mikroebene der persönlichen Erfahrungen anhand von konkreten (Fall-)Beispielen.

Unterschiedliche Zugänge ermöglichen

Insbesondere im Primärbereich kann das Nachforschen zur eigenen Migrationsgeschichte und persönlichen Migrationserfahrungen in der Familie und der Austausch ein sinnvoller Ausgangspunkt sein. Dabei können die Ausgangs- und Zwischenstationen dieser Migrationen für die ganze Klasse auf Karten markiert werden. Mittels Oral-History-Projekten können familiäre Erfahrungen und Erzählungen sichtbar gemacht und verglichen werden. Ebenso können Gegenstände, die mit familiären Migrationsgeschichten zu tun haben, weil sie beispielsweise mit einer besonderen Bedeutung versehen sind, in den Unterricht mitgebracht und ausgestellt werden.

Das Prinzip der Multiperspektivität – Positionen explizit sichtbar machen

Ein zentrales Prinzip der Geschichtsdidaktik ist seit den 1970er Jahren das Prinzip der Multiperspektivität (Lücke, 2012, 281). Ein historischer Sachverhalt sollte also im Geschichtsunterricht stets aus mehreren Perspektiven dargestellt werden. Denn nur so können die unterschiedlichen Ansichten und Positionen für die Schüler:innen sichtbar und verstehbar werden (Bergmann, 1997; 2000). Für Bergmann (2004) kommt Perspektivität als konstitutives Element der historischen Erkenntnis auf der Ebene der Erfahrung, der Deutung sowie der Orientierung zum Tragen. Für ihn können Schüler:innen durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Perspektiven mindestens fünf „wesentliche Operationen“ historischen Denkens und historischer Erkenntnis lernen:

1. Verstehen und Empathie: Die Schüler:innen üben sich darin, sich in die „Menschen in ihrer Zeit“ und ihre Wertvorstellungen hineinzudenken, dadurch vergangene Perspektiven nachzuvollziehen und zu verstehen.
2. Erklären: Sie üben sich darin, die Rahmenbedingungen des menschlichen Handelns und Leidens einer gewissen Zeit für ihre Erklärungen zu berücksichtigen. Sie lernen, dass vergangene Wertvorstellungen in ihren historischen Kontext eingeordnet werden müssen.
3. Deuten: Die Schüler:innen lernen, dass es die eine Geschichte im Singular nicht gibt und dass die Rekonstruktion „vergangenen menschlichen Handelns und Leidens ein Akt der Deutung ist und zu unterschiedlichen Ansichten – hier: innerhalb der Lerngruppe – führen kann“.
4. Subjektive Perspektive erkennen: Selbstreflexiv lernen die Jugendlichen dabei, dass sie bei der Deutung eines historischen Sachverhalts selbst aus einer bestimmten – nämlich ihrer subjektiven – Perspektive denken.
5. Urteilen: Die Schüler:innen lernen, das Handeln und Leiden der Menschen in ihrer Zeit zu beurteilen: Urteilen erfolgt nach Bergmann ausgehend vom (ab-)wertenden über das konstatierende hin zum deutenden und schliesslich zum wertenden, argumentativ gestützten Urteil (Bergmann, 2004, 65f.).

Die Perspektivität der Geschichte zeigt sich also einmal auf der Ebene der Quellen und zudem auf der Ebene der Darstellungen der Historiker:innen. Durch die unterschiedlichen Darstellungen

desselben historischen Sachverhalts kommt es in der Geschichtswissenschaft zu Kontroversen (Beispiel Geschichtsbücher aus verschiedenen Ländern zum «Gleichen Ereignis».) Diese sind konstitutiv und ein Wesensmerkmal für die Geschichte als deutende Wissenschaft (ebd., 66).

Kontroversität hinsichtlich der deutenden Rekonstruktionen der Vergangenheit werden von den Schüler:innen diskursiv verhandelt. Dies führt auf der Ebene der wertenden Urteile zu einer Pluralität. Bergmann schlägt deshalb vor, „drei Ausdrucksformen von Perspektivität terminologisch zu unterscheiden:

- 1) Multiperspektivität der aus der Vergangenheit erhaltenen Quellen der Menschheit, die in einen historischen Sachverhalt denkend, handelnd und leidend verstrickt waren.
- 2) Kontroversität der von späteren Betrachtern und Forschern vorgelegten Darstellungen über einen historischen Sachverhalt.
- 3) Pluralität der Ansichten und Urteile über einen historischen Sachverhalt, die sich in der Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern mit multiperspektivischen Zeugnissen und kontroversen Darstellungen bilden“ (ebd., 66).

Diese drei Ausdrucksformen lassen sich jedoch nicht immer trennscharf unterscheiden (Lücke, 2012, 286). Beim Erzählen der Geschichte sollte die Lehrperson im Sinne der Multiperspektivität die Perspektive gezielt wechseln. Dabei soll sie den Schüler:innen aufzeigen, welche Perspektive bei den Deutungen der Vergangenheit jeweils eingenommen wurde.

Hilke Günther-Arndt (2014, 169) fordert, dass insbesondere die Kontroversität explizit an einzelnen Beispielen gelernt werden sollte. Schüler:innen sollen lernen, die Standortgebundenheit der Aussagen in historischen Quellen und Darstellungen zu erkennen. Schliesslich setzt die Multiperspektivität die Ideologiekritik in Gang, wodurch der Anspruch eines wissenschaftsorientierten Geschichtsunterrichts eingelöst wird.

Martin Lücke hat bereits vor zehn Jahren das Potential von Diversität und Intersektionalität für die Geschichtsdidaktik benannt: “Dabei richtet sich das Erkenntnisinteresse insbesondere auf die Schnittstellen sozialer Kategorien und Herrschaftsebenen“ (Lücke, 2012, 141). Diese Schnittstellen – beispielsweise der “Ungleichheitsachsen” *gender*, *class* und *race* – bestimmen auch “die (historischen) Identitäten von Lernenden und Lehrenden“ (ebd., 141f.). So werden diese etwa “durch solche sozialen Kategorien permanent durchkreuzt, tragen unaufhörlich zu ihrer (Re-)Produktion bei und machen historisches Lernen in der Schule zu einer macht- und bedeutungsvollen Angelegenheit“ (ebd., 142). Lehrpersonen können mit Hilfe dieser Kategorien “soziale Machtstrukturen” erkennen und für die “Analyse der sozialen Lernvoraussetzungen der Lernenden sowie der eigenen Rolle” nutzen (ebd., 142).

Es geht also darum, Perspektiven um «intersektionale» Perspektiven wie etwa *gender*, *class* und *race* zu ergänzen und dabei Überschneidungslinien bzw. Differenzkonstruktionen sowie Ausgrenzungsmechanismen sicht- und verstehbar zu machen. Dies zielt für Lücke (2012) auf die Förderung zweier kategorialer Dimensionsbereiche des Geschichtsbewusstseins mit je unterschiedlichen didaktischen Aufgaben:

1) *Kategorienbewusstsein*: Hier geht es um die "Förderung der Fähigkeit zu erkennen, mittels welcher Differenzkonzepte soziale Ungleichheit hergestellt wurden. Die in Rede stehenden Kategorien sind mindestens *Race*, *Class* und *Gender*" (ebd., 143f.).

2) *Ebenenbewusstsein*: Dieses zielt auf die "Förderung der Fähigkeit zu erkennen, an welchen gesellschaftlichen Orten von Herrschaft soziale Ungleichheiten in der Geschichte hergestellt wurden. Diese Ebenen sind [...] die *strukturellen Herrschaftsverhältnisse*, die *symbolischen Repräsentationen* und die *Identitätskonstruktionen*" (ebd., 144).

Während das Kategorienbewusstsein nach dem "substantiellen 'Was' von sozialer Ungleichheit" fragt, interessiert sich das Ebenenbewusstsein nach "dem 'Wo' sozialer Ungleichheit" (ebd., 144).

Durch das Prinzip der Multiperspektivität sowie deren Akzentuierung auf die oben genannten Kategorien und Ebenen können die Schüler:innen erkennen, dass Herrschaftsstrukturen, soziale Differenzierungen und Ungleichheiten historisch und gesellschaftlich entstanden sind. Folglich können sie für die Gegenwart und Zukunft als Möglichkeiten gelten (es hätte anders kommen können) bzw. alternativ gedacht werden; oder anders formuliert: Wenn wir Herrschaft, soziale Differenzierungen und Ungleichheiten verstehen, können wir sie mit Blick auf die Zukunft als wandel- und veränderbar erkennen.

Literatur

Bergmann, Klaus (2000). *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Bergmann, Klaus (2004). Multiperspektivität. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, & Gerhard Schneider (Hrsg.). *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 65–77,

Bergmann, Klaus (1997). Multiperspektivität. In: Bergmann, Klaus, Fröhlich, Klaus, Kuhn, Annette, Rösen, Jörn, & Schneider, Gerhard (Hrsg.). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 298ff.

Conrad, Sebastian (2013). *Globalgeschichte: Eine Einführung*. München: C. H. Beck.

Falk, Francesca (Hrsg.). (2022). *Der Schwarzenbacheffekt. Wenn Abstimmungen Menschen traumatisieren und politisieren*. Zürich: Limmat.

Gogolin, Ingrid (2011). Multikulturalität als Herausforderung. In: Grunder, H.-U. / Kansteiner-Schätzlin, K. / Moser, Heinz (Hrsg.). *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (49ff.). Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Günther-Arndt, Hilke (2014). Methodik des Geschichtsunterrichts. In: Hilke Günther-Arndt & Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.). *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (6., überarbeitete Neuauflage). Berlin: Cornelsen Scriptor, 158–204.

Hall, Stuart (1994). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument Verlag.

Holenstein, André; Kury, Patrick; Schulz, Kristina (2020). *Schweizer Migrationsgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Baden: Hier und Jetzt.

Krüger-Potratz Marianne (2011). Intersektionalität. In Grunder, H.-U. / Kansteiner-Schätzlin, K. / Moser, Heinz (Hrsg.). *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (185 ff.) Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Lücke, Martin (2012). Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In: Barricelli, Michele, & Lücke, Martin (Hrsg.). *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 281-288.

Mecheril, Paul; do Mar Castro Varela, Maria; Dirim, Inci; Kaopaka, Annita; Melter, Claus (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Belz Verlag.

Svaton, Carla Jana; Schönbächler, Marie-Theres & Meyer Kurmann, Luzius (2020). Zwischen Verständnis und Essentialisierung - Erste Erfahrungen mit einem Online-Lehrmittel zur Schweizer Geschichte der Migration. In: Matthes, Eva / Schütze, Sylvia (Hrsg.). *Migration und Bildungsmedien. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbronn 2020, 31-41.

Vecchio, Concetto (2020). *Jagt sie weg! Die Schwarzenbach-Initiative und die italienischen Migranten*. Zürich: Orell Füssli.