

«Ausländer müssen sich doch nur integrieren» – Zur Konstruktion von Heterogenität und symbolischen Grenzen in Berufsschulen

Kerstin Duemmler

1 Einleitung

Die Überwindung von nationalstaatlichen Grenzen spielt nicht nur zum eigentlichen Migrationszeitpunkt eine Rolle. Migrantinnen und Migranten sind häufig auch danach mit sozialen Hürden in der Einwanderungsgesellschaft konfrontiert, die sich an Benachteiligungen auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt, im Gesundheits- und Bildungswesen oder bei der Erlangung eines rechtlichen und politischen Status festmachen lassen (Achermann & Gass, 2003). Die Migrationsforschung beschäftigt sich deshalb seit langem mit den eingeschränkten Zugängen zu gesellschaftlich relevanten Gütern, Ressourcen oder Positionen und den damit einhergehenden eingeschränkten Lebenschancen. Untersucht wird dabei, wie sich soziale Ungleichheit für verschiedene Migrantengruppen strukturell präsentiert oder vielleicht bereits überwunden ist (Bolzman et al., 2003; Juhasz & Mey, 2003). In der Schweizer Berufsbildung sind Jugendliche, die selbst oder deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien eingewandert sind, in Übergangsausbildungen, zweijährigen EBA- im Vergleich zu drei- oder vierjährigen EFZ-Ausbildungen, sowie in Berufen mit geringerem schulischen Anspruchsniveau stark übervertreten (Bergman et al., 2011). Dies hat u. a. auch etwas mit Diskriminierung auf dem Lehrstellenmarkt durch die Lehrbetriebe zu tun (Imdorf, 2010).

Doch wie werden solche strukturellen Benachteiligungen eigentlich im Lebensalltag von Individuen aufgegriffen, gedeutet, legitimiert, reproduziert oder vielleicht auch bekämpft? Diese Fragen sind Gegenstand dieses Kapitels mit Blick auf die Berufsschule, insbesondere auf den

Umgang von Lehrpersonen mit ethnischer und religiöser Heterogenität ihrer Schülerschaft. Individuelle oder kollektive Akteure sind mit ihren alltäglichen Kommunikations-, Bewertungs- und Interaktionsschemen an der (Re-)Produktion von Ungleichheiten beteiligt – sie legitimieren, unterlaufen, oder bekämpfen auf ihre Art und Weise die manifesten sozialen Ungleichheiten, die sich auf sozialstruktureller Ebene beobachten und beschreiben lassen (Neckel & Sutterlüty, 2008). Diese lebensweltlichen Ungleichheitsmechanismen werden hier als symbolische Grenzen verstanden, d. h. als alltägliche Klassifikationen zwischen einem «Wir» und «den Anderen» (Lamont & Molnar, 2002). Symbolische Grenzen können sich sehr subtil äussern; Forderungen wie: «Ausländer müssen sich ja nur integrieren, wenn sie akzeptiert werden wollen», machen dabei nicht nur einen Unterschied zwischen «Ausländern»¹ und «Schweizern», sondern auch Aussagen über das Kriterium der Zugehörigkeit. Symbolische Grenzen sind deshalb selten neutral, sondern gehen mit sozialen Auf- und Abwertungen einher, wobei Anerkennung beziehungsweise Missachtung (Honneth, 2003) wiederum auch zum Gegenstand von Verhandlungen werden können.

Viele Strömungen der Migrations- und Integrationsforschung legen den Fokus auf die kulturellen Differenzen der Migrantinnen und Migranten und schauen, ob sie sich «kulturell angepasst» haben oder «integriert sind». In diesem Beitrag interessiert hingegen, ob solche Bewertungskriterien an gesellschaftlicher Relevanz verloren haben oder nicht. Im Zentrum stehen also die Fragen, wo ethno-nationale Grenzlinien zwischen einem «Wir» und «den Anderen» verlaufen und welche Narrative zu ihrer Rechtfertigung oder ihrer Infragestellung herangezogen werden (Duemmler, 2015). Diese Narrative stützen sich häufig auf das Postulat der «kulturellen Differenz» (Dahinden, 2014).

Es handelt sich dabei um mehr als einen Perspektivenwechsel. Mit dem Fokus auf symbolische Grenzziehungen werden jene Ansätze kritisiert, die dazu tendieren, kulturelle Differenzen zu essentialisieren und zu homogenisieren und als Erklärungsfaktor für die unterschiedlichsten sozialen Phänomene heranzuziehen (Dahinden, 2014). Der Grenzziehungsansatz (Alba, 2005; Korteweg & Yudakul, 2009; Lamont & Molnar, 2002) versteht sich als Revision der klassischen Integrations- und Assimilationstheorien, welche die kulturelle Anpassungsleistung der Einwanderer als das wichtigste Kriterium für ihre Aufnahme in die

1 Unterscheidungen wie «Ausländer/Schweizer» wurden im Berufsschulalltag verwendet und werden hier nicht als analytische Kategorien aufgegriffen, sondern um zu zeigen, wo entlang alltägliche Grenzen verlaufen.

Einwanderungsgesellschaft formulieren (Duemmler & Dahinden, 2016). Der Grenzziehungsansatz fokussiert auf die Offenheit oder Geschlossenheit der Aufnahmegesellschaft und ihrer Institutionen selbst, in dem Fall hier auf die Berufsschule und die Lehrpersonen.

Im Folgenden wird der theoretische Ansatz der symbolischen (und sozialen) Grenzziehungen skizziert. Anschliessend wird das methodische Vorgehen der Studie in Schweizer Berufsschulen dargelegt, wobei vor allem der Umgang mit ethnischer und religiöser Heterogenität im Kontext der Schweizer Einwanderungsgesellschaft interessiert. Im Anschluss daran werden die zentralen Ergebnisse präsentiert, die sich auf die Analyse von Beobachtungen in der Berufsschule und Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen stützt. Zum Schluss werden die Ergebnisse unter einer symbolischen Grenzziehungsperspektive diskutiert, die Konsequenzen für eine heterogene Schülerschaft aufgezeigt und einige Empfehlungen für den Umgang mit Heterogenität gegeben.

2 Theoretischer Ansatz: Symbolische (und soziale) Grenzziehungen

Der Grenzziehungsansatz hat seine Wurzeln in der Ethnizitätsforschung, die nicht die kulturellen Eigenschaften von Individuen und Gruppen an sich erforscht, sondern untersucht, wie kulturelle Differenzen und weitere Kriterien (z. B. Religion, Sprache) in Form von Grenzziehungen Teil lebensweltlicher Deutungen werden und dadurch u. a. auch soziale Handlungen, Interaktionen und Ordnungen prägen (Barth, 1969; Jenkins, 2008a; Weber, 1922 [1980]). Symbolische Grenzziehungen sind konzeptionelle Unterscheidungen zwischen dem «Wir» und den «Anderen», die durch verschiedene Interpretationsstrategien (Narrative über Eigen- und Fremdgruppen) versuchen, Legitimation zu beanspruchen (Lamont & Molnar, 2002). Es handelt sich um ein allgemeines soziales Phänomen, denn Grenzziehungen können ein institutionalisiertes Ordnungssystem für menschliche Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungen schaffen (Brubaker et al., 2004) und ein Gefühl von Zugehörigkeit zu realen beziehungsweise vorgestellten Gemeinschaften erzeugen (Anderson, 1991). Die dadurch konstituierte soziale Ordnung variiert je nach Kontext und Zeit. Sie ist abhängig von den Verhandlungen sozialer Akteure um eben solche Klassifikationen und ihrer Macht und Autorität, Klassifikationen und Deutungen durchzusetzen.

Der Grenzziehungsansatz hat sich in den letzten Jahren immer mehr weiter entwickelt und wurde auf unterschiedliche Bereiche ange-

wandt, zum Beispiel auch auf religiöse Grenzziehungen (Duemmler, 2015). Erschliesst nicht nur an die sozialpsychologische und soziologische Identitätsforschung an, die das dialektische Zusammenspiel von Selbst- und Fremdzuschreibungen zu In- und Outgroups untersucht (Jenkins, 2008b; Tajfel & Turner, 1986), sondern bietet auch Anschluss an die Theorien sozialer Schliessung (Mackert, 2004) oder der Figurationssoziologie (Elias & Scotson, 1994 [1965]). Symbolische Grenzziehungen können nicht losgelöst von sozialen Grenzziehungen, d. h. manifesten sozialen Ungleichheiten, verstanden werden. Symbolische Grenzziehungen sind selten neutral; sie gehen oft mit sozialer Wertschätzung oder Missachtung (Statuszuschreibungen) von Individuen oder Gruppen einher und können so dazu dienen, gesellschaftliche Ressourcen und Lebenschancen für bestimmte Gruppen zu monopolisieren beziehungsweise diese Monopolisierungen (z. B. Privilegierung im Bildungssystem) zu rechtfertigen und dadurch soziale Ungleichheiten zu reproduzieren (Mackert, 2004; Neckel & Sutterlüty, 2008).

Dieser Beitrag beschäftigt sich vornehmlich mit den symbolischen (nicht sozialen) Grenzziehungen durch Lehrpersonen im Kontext von ethnischer und religiöser Heterogenität in der Berufsschule. Dennoch bestimmt die Institutionalisierung von Grenzlinien in Schlüsselbereichen der Einwanderungsgesellschaft, welchen Freiraum und welche Macht einzelne Individuen überhaupt haben, um symbolische Grenzlinien zu propagieren und zu verhandeln (Alba, 2005). Zu diesen Schlüsselbereichen zählen u. a. die Migrations- und Integrationspolitik, der rechtliche Status von Migrantinnen und Migranten (z. B. Staatsbürgerschaft, Minderheitenrechte), ihre sozioökonomische Situation vor allem im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt, aber auch die Präsenz bestimmter Repräsentationen und Ideologien über kulturelle Differenzen in öffentlichen Debatten, Massenmedien und Politik (Bertheleu, 2001, S. 12 ff.)

Alba (2005) hat deshalb darauf hingewiesen, dass der Grad der Institutionalisierung von Grenzlinien bestimmt, welche Chancen Personen mit Migrationshintergrund² überhaupt haben, um an den Ressourcen der Mehrheitsgesellschaft teilzuhaben. Im Falle von klaren Grenzen (*bright boundaries*) wissen Individuen stets auf welcher Seite der Grenze sie sich befinden, wobei ihnen nur die Möglichkeit bleibt, die Grenze

2 Der Begriff Personen mit Migrationshintergrund hat sich in der Migrationsforschung durchgesetzt, wenngleich nicht ohne Kritik. Er wird hier übernommen um die soziale Konstruktion von symbolischen Grenzen im Berufsschulalltag, z. B. zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund zu analysieren.

durch Loyalitätsbekundungen – sprich Assimilation – zu überschreiten (*boundary crossing*). Sind Grenzen dagegen verschwommen (*blurred boundaries*), dann haben sie geringe Bedeutung im Alltag und multiple Zugehörigkeiten auf beiden Seiten der Grenze sind denkbar (ebd., S. 41).

Doch wie können Akteure symbolische Grenzen in der Lebenswelt verhandeln? Allgemein wird zwischen Grenzüberschreitungen (*boundary crossing*), Grenzverwischungen (*boundary blurring*), Grenzverschiebungen (*boundary shifting*) und einer Umdeutungen der Grenze (*transvaluation*) unterschieden (Wimmer, 2008a, 2008b). Bei Grenzüberschreitungen müssen Einwanderer die propagierten Attribute der Mehrheitsgesellschaft übernehmen, um Anerkennung als vollständige Gesellschaftsmitglieder zu erlangen. Diese Konzeption spiegelt sich z. B. in der Forderung nach ihrer kulturellen Anpassung in den gesellschaftlichen Mainstream wider (Zolberg & Woon, 1999). Die Beschaffenheit der Grenze wird als solche nicht verhandelt, nur die Position einzelner Individuen variiert, wenn sie z. B. als integriert/nicht integriert klassifiziert werden. Bei Grenzverwischungen geht es um die Auflösung der Grenze, indem die Kriterien der Zugehörigkeit zur «Wir-Gruppe» und «den Anderen» infrage gestellt und multiple Zugehörigkeit propagiert wird, indem z. B. Zweisprachigkeit in der Berufsschule anerkannt wird. Grenzverschiebungen gelten als fundamentale Veränderungen, denn die Zugehörigkeit zur Wir-Gruppe wird völlig neu bestimmt, die Grenzlinie wird bestimmten Migrantengruppen insgesamt geöffnet (Zolberg & Woon, 1999, S. 9). Schliesslich kann die Grenze auch eine neue Bewertung erfahren, ohne dass sie verändert oder überschritten wird. Die Bewertung von kultureller Differenz als etwas Bereicherndes ist z. B. eine Form der Umdeutung der Grenze (Wimmer, 2008b).

Für die Schweizer Berufsbildung ist bekannt, dass sich Jugendliche mit Vorfahren aus dem ehemaligen Jugoslawien häufiger in weniger prestigeträchtigen Berufen befinden (Bergman et al., 2011). Diese Ungleichheiten stehen auch mit ihrer sozioökonomischen Herkunft in Verbindung und sie können zum Teil auf Diskriminierungen bei der Lehrstellensuche zurückgeführt werden (Imdorf, 2010). Wie noch gezeigt wird, sind negative Vorurteile gegenüber diesen Jugendlichen auch in der Berufsschule präsent. Sie sind also mit klaren Grenzen im Bildungssystem konfrontiert, sozialen Ungleichheiten, die auch durch negative Vorurteile über ihre vermeintlichen kulturellen Differenzen gestützt werden (Duemmler et al., 2009). Wenn sie in der Berufsbildung anerkannt werden wollen, bleibt ihnen fast nur die Möglichkeit, ihre Anpassungsbereitschaft zu manifestieren und ihre Herkunft in den

Hintergrund treten zu lassen. Verschwimmen könnte diese Grenze allerdings, wenn ihre Herkunft ihre Berufswahl nicht mehr einschränkt, unter anderem weil darin involvierte Akteure (Betriebe, Berufsschulen) die Grenze verschwimmen lassen, neubewerten oder gar öffnen, zum Beispiel in dem sie ihre negativen Vorurteile revidieren.

Eine lebensweltliche Analyse von Grenzziehungen, wie sie hier intendiert ist, muss die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit analysieren, sprich die negativen oder positiven Klassifikationen, z. B. die Anerkennungen und Missachtungen von bestimmten Personenkategorien, in ihrer Alltagslogik verstehen (Neckel & Sutterlüty, 2008). Auch wenn symbolische Grenzziehungen in der Alltagswelt historische und institutionell etablierte Repräsentationen und Ungleichheiten aufgreifen und reproduzieren, sind sie dadurch weder determiniert, noch können sie vollständig dadurch erklärt werden. Sie haben ihren sozialen Sinn in der Lebenswelt und können grundsätzlich auch verhandelt werden (ebd.).

Diese Grenzziehungsperspektive ist für die Schweizer Berufsbildung nicht zuletzt auch erhellend, weil die Berufsschule, insbesondere im Allgemeinbildungsunterricht, auch Vermittlungsort von gesellschaftlich relevantem Wissen und Werten ist, welche an die nachfolgende Generation weitergegeben werden sollen, um deren Aufnahme in die Gesellschaft zu ermöglichen (Fend, 2009, S. 83). Welches Wissen und welche Werte in Bezug auf Einwanderung und Umgang mit Heterogenität in der Berufsschule vermittelt werden, hat einen entscheidenden Einfluss darauf, wie nachfolgende Generationen mit Heterogenität umgehen und welche Zugehörigkeiten Personen mit Migrationshintergrund zugestanden werden. Zahlreiche Studien haben vor diesem Hintergrund gezeigt, dass Schulen an der Konstruktion von Fremdheit und dem alltäglichen Ausschluss von bestimmten Personen mit Migrationshintergrund beteiligt sind (Schiffauer et al., 2002; Weber, 2003). In diesem Beitrag wird deshalb der Frage nachgegangen, wie und gegenüber welchen Migrantengruppen Differenzen und Gemeinsamkeiten durch Lehrpersonen in der Berufsschule hergestellt werden.

3 Methode

Der Beitrag stützt sich auf qualitative Daten, die im Rahmen eines grösseren Forschungsprojektes zu ethnischen und religiösen Grenzziehungen 2008/09 in einer viermonatigen Feldforschung in drei Luzerner

Berufsschulen erhoben wurden³. In den drei Schulklassen gehörten ein Viertel bis ein Drittel der Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation an, d. h. ihre beiden Eltern sind in die Schweiz eingewandert, während sie selbst in der Schweiz geboren sind oder den Grossteil ihrer obligatorischen Schulzeit (mind. 5 Jahre) in der Schweiz verbracht hatten. Die Eltern stammten aus diversen Herkunftsländern, wie Ungarn, Italien, Brasilien, Portugal, Serbien, Kosovo und Montenegro. Zwei Drittel dieser Jugendlichen hatten Vorfahren aus dem ehemaligen Jugoslawien. Die Lehrpersonen der Schulklassen hatten allesamt keinen Migrationshintergrund.

Um den Umgang der Berufsschulen mit ethnischer und religiöser Heterogenität zu erfassen, wurden teilnehmende Beobachtungen durchgeführt, d. h. die Forscherinnen gingen mit Lernenden – Fachangestellte Gesundheit, Malerinnen und Maler sowie Drucktechnologien und Drucktechnologininnen – in die Berufsschule und beobachteten das Unterrichts- und Pausengeschehen. Der Hauptfokus des Forschungsprojektes lag auf den Repräsentationen, Identitäten und Praktiken der Jugendlichen. Dieser Beitrag hingegen konzentriert sich auf die Wissens- und Wertevermittlung durch die Lehrpersonen und die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler.

Wenngleich kulturelle Heterogenität kein Gegenstand von offiziellen schulischen Leitbildern war, so war sie doch in der Berufsschule im Curriculum und im Unterricht sowie in den lebensweltlichen Deutungen und Praktiken der Lehrpersonen allgegenwärtig. Während sich der Allgemeinbildungsunterricht beim Modul «Fremde und Werthaltungen» oder «Staat und Heimat» mit der Thematik beschäftigte, wurde kulturelle Heterogenität auch in der Pflegeausbildung in verschiedenen berufskundlichen Modulen (z. B. Lebenszyklische Bräuche und Feste in verschiedenen Kulturen) integriert. Auch Schuldokumente (z. B. Rahmenlehrpläne, Unterrichtsmaterial, kantonales Integrationsleitbild) sind in die hier präsentierte Analyse eingeflossen.

Neben den Beobachtungen und informellen Gesprächen wurden zudem acht leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen aus der Berufskunde (eine Person), dem Deutschunterricht (eine Person) und der Allgemeinbildung (fünf Personen) sowie der Direktion (zwei Personen) geführt. Diese Interviews hatten einerseits den Zweck, das Binnenwissen

3 Das im Rahmen des NFP 58 vom Schweizer Nationalfond finanzierte Projekt «Ethnizität und Religion: Welche Identitäten, Praktiken und Grenzziehungen?» wurde von Prof. Janine Dahinden, unter Mitarbeit von Joëlle Moret, Joanna Menet und Kerstin Duemmler, an der Universität Neuchâtel geleitet.

zu institutionellen Regeln und Umgangsformen mit ethnischer und religiöser Heterogenität zu erheben, andererseits die Deutungen über dieses Thema zu erfassen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 132 f.). Konkret wurden Fragen gestellt, inwiefern ethnische und religiöse Heterogenität in der Berufsschule präsent ist, welche Konsequenzen dies für die Berufsschule hat, wie dies im Unterricht thematisiert wird und wie mit Diskriminierung und Rassismus umgegangen wird. Die Lehrpersonen wurden angeregt, frei über die Herkunft oder Religion ihrer Schülerinnen und Schüler zu sprechen, der Fokus wurde von den Forschenden aber nicht auf bestimmte Gruppen oder Themen gelenkt, denn Ziel war, die Grenzziehungen und Interpretationen der Lehrpersonen zu erschliessen. Wenn bei der Ergebnispräsentation von kulturellen oder religiösen Differenzen gesprochen wird, dann handelt es sich also um emische und nicht etische Kategorien.

Die transkribierten Daten und Dokumente wurden auf Basis der Grounded Theory kodiert und analysiert (Charmaz, 2001). Nach einer ersten Durchsicht aller für die Thematik relevanten Textstellen, wurde zunächst offen und nah am Text kodiert, wobei diese Codes mit der Zeit abstrakter wurden, um Konzepte aus den Daten zu entwickeln. Die Analyse wurde geleitet von einer Sensibilität gegenüber der Theorie des Grenzziehungsansatzes und war insgesamt nah an den Daten orientiert. Aus der Datenanalyse kristallisierten sich schliesslich drei wichtige Konzepte heraus, die im nächsten Kapitel präsentiert und diskutiert werden: das Konzept der kulturalistisch legitimierten Grenzziehungen, das Konzept des Integrationsparadigmas und die Verharmlosung von Grenzziehungen.

4 Herstellung von symbolischen Grenzen in der Berufsschule

4.1 Kulturelle Differenzen konstruieren: ein kulturalisierender Blick

Die Lehrpersonen verstanden sich als Vermittler beziehungsweise Vermittlerinnen zwischen den verschiedenen Einwanderungskulturen in der Schweiz. Ihr Unterricht verfolgte einerseits das Ziel, Wissen über kulturelle Differenzen zu vermitteln und andererseits eine offene, tolerante und respektvolle Haltung unter der Schülerschaft zu fördern. In der Terminologie von Grenzziehungen werden klare Grenzen konstruiert, es soll allerdings vermieden werden, dass sich Grenzen zu Hierarchien wandeln und mit Auf-/Abwertungen einhergehen. Kulturelle Differenz

wird dabei nicht nur als Realität, sondern auch als Grundrecht «anders zu sein» verstanden. In der Berufsschule galt es, dafür Verständnis zu schaffen, wobei sich dieser Grundsatz bereits im Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung finden lässt:

«Die Lernenden erkennen andere kulturelle Realitäten in einem Umfeld an, in dem jeder und jede das Recht auf Andersartigkeit und die Wahrung der Grundrechte berücksichtigen muss. Sie lassen deren Existenz gelten und bewerten sie mit Offenheit und Toleranz ihrem eigenen Lebensstil entsprechend.» (BBT, 2006, S. 18)

Diese Perspektive liess sich konkret auch in den Berufsschulen beobachten. In einer Schule gab es eines Tages einen Vortrag einer Exil-Tibeterin über ihre Heimat und Flucht. Als der Lehrer ankündigte, dass auch gesungen würde, wies er darauf hin, dass er von den Schülerinnen und Schülern Respekt und Toleranz erwarte, auch wenn der Gesang «für unsere Ohren vielleicht etwas gewöhnungsbedürftig ist». Eine Lehrerin betonte beim Thema Toleranz von kulturellen Differenzen im Interview, dass es ihr dabei darauf ankäme, dass Schülerinnen und Schüler Differenzen nicht bewerten:

«Einfach, dass sie ganz klar merken, es gibt klare soziale, kulturelle Unterschiede, denen werden wir im Alltag tagtäglich begegnen. Und die sollte ich einfach nicht werten, ich kann es anschauen und mir Gedanken machen, aber es gibt kein schlecht und kein gut.» (Lehrerin, Berufskunde Gesundheitsausbildung)

Die Thematisierung kultureller Differenzen wurde von einigen Lehrpersonen als eine Bereicherung ihres Unterrichtes angesehen. Die Konfrontation mit anderen Lebensweisen erweitere nicht nur den eigenen Horizont und Kenntnisstand und jenen der Schülerinnen und Schüler, sondern gebe auch Beispiele für alternative Lebenspraktiken. Eine Lehrerin berichtete:

«Ja ich finde, das ist eine Bereicherung gewesen. Gerade beim Thema Alter, da haben sie sehr viele erzählt, wie das bei ihnen läuft, in ihrer Kultur. Dass man alte Leute zu Hause behält. Und sie nicht in ein Pflegeheim bringt. Und da gibt es natürlich auch Diskussionen, denn in manchen Kulturen ist das kein Thema. Und in gewissen Familien, wenn ich schaue, ist

es einfach nicht drin. Aber da sucht man einen Weg und da gehört alles, die Grossmutter, dazu. Und das kommt dann schon durch und das macht es ja auch spannend, wenn sie dann davon erzählen.» (Lehrerin, Berufskunde Gesundheitsausbildung)

Andere Lehrpersonen nahmen dagegen eher die gesellschaftlichen Herausforderungen in den Blick, die sich durch kulturelle Heterogenität stellen würden und sahen die Rolle der Berufsschule als Vermittlerin im Falle von Konflikten. Die Herausforderungen einer pluralen Gesellschaft würden darin gründen, dass Menschen aufgrund ihrer Herkunftskultur spezifische Lebensstile, Werte, Religionen, Sprachen usw. pflegen würden, weshalb es häufig zu Missverständnissen käme und manchmal gar zu Konflikten. Ein Lehrer berichtete:

«Ja ich habe zu Zeiten des Jugoslawienkonfliktes unterrichtet. Und da haben wir wirklich ethnische Konflikte in der Klasse gehabt, zwischen Serben, Kroaten und Schweizern und dann hat es noch Türken da gegeben. Und das ist sehr schwierig gewesen und da musste man schauen, dass es nicht eskaliert. Dass man die Klassensituation so bereinigen kann, dass die zusammen arbeiten wollen.» (Lehrer, Allgemeinbildung, Direktion)

Das letzte Zitat offenbart deutlich den dominanten, kulturalisierenden Blick der Lehrpersonen auf Heterogenität. Kulturen und die dazugehörigen Individuen würden sich durch bestimmte Eigenschaften auszeichnen (z. B. Einstellungen), durch enge Beziehungen zusammen gehalten und kollektive Identitäten ausbilden. Diese Konzeption von Kultur beruht auf dem Herderschen Gemeinschaftsglauben, wonach nationale Herkunft gleichzusetzen sei mit Kultur, Gemeinschaft und Identität (Herder, 1968; Wimmer, 2008c, S. 59). Dieses essentialistische Verständnis von Kultur hat Implikationen für die schulische Lebenswelt, denn Schülerinnen und Schüler werden a priori vor dem Hintergrund ihrer (beziehungsweise der elterlichen) Herkunftskultur angesehen, die ihnen durch Sozialisation vermittelt würde und sich in ihrem Verhalten widerspiegeln. So äusserte sich ein Lehrer:

«Andere Kulturen prägen die Jugendlichen, sie sind in den Strukturen drin. Manchmal ist ihnen nicht bewusst, dass sie ein bestimmtes Verhalten drin haben.» (Lehrer, Allgemeinbildung)

Diese kulturalisierende Sichtweise auf Heterogenität kanalisiert auch den Umgang mit der Schülerschaft. Einige Lehrpersonen wandten sich wiederholt explizit vor dem Hintergrund der Herkunft – meist abgeleitet von ihrem Namen – an einzelne Schülerinnen und Schülern, was in den meisten der Fälle wertschätzend gemeint sein sollte, wenngleich dies nicht immer auch so empfunden wurde. Ein Lehrer begrüßte einen Schüler immer auf Italienisch, wobei der betreffende Schüler uns Forscherinnen gegenüber allerdings sein Unbehagen äusserte, vor den Blicken der anderen Schülern als Italiener ständig in den Fokus des Lehrers zu geraten.

Problematisch wird ein solcher Umgang vor allem dann, wenn sich die Sichtweisen der Lehrpersonen im Hinblick auf kulturelle Klassifizierungen und Deutungen mit denen der Jugendlichen nicht decken. Exemplarisch dafür stand die folgende Situation. Elma und Dorina berichteten in einer Pause, dass sie in der Zeitung «20 Minuten» gelesen hätten, dass eine Schweizerin ein ganzes Kosovodorf – genauer gesagt fünf Männer – geheiratet habe. Die anwesende Lehrerin fragte sie daraufhin, ob das denn in ihrer Kultur so üblich sei, woraufhin Elma und Dorina verdutzt schauten, vehement verneinten und zusätzlich erklärten «damit sie [die Männer] die Schweizer Staatsbürgerschaft erhielten». Obwohl sich Elma und Dorina nur darüber amüsieren wollten, welche Wege gefunden werden können, um die Schweizer Staatsbürgerschaft zu erhalten, wurden sie von der Lehrerin als Kosovarinnen und Expertinnen für ihre Kultur angesprochen – also aufgrund ihrer Herkunft klar klassifiziert.

Aber auch wenn sich die Klassifizierungen und Deutungen der Lehrpersonen und Jugendlichen decken, kann eine kulturalisierende Sichtweise und Praxis problematisch sein. In den untersuchten Berufsschulen war es verbreitet, die Jugendlichen aufzufordern, von ihrer vermeintlichen Heimat und Kultur (auch Religion) zu berichten. Wenn es im Unterricht um kulturelle Heterogenität ging, galten sie als Experten ihrer Herkunftskultur beziehungsweise der ihrer Eltern. Nicht nur besteht darin die Gefahr, «kulturelle Differenzen» in der Schulklasse zu reifizieren beziehungsweise bestehende Reifizierungen zu stützen. In einer Klasse verschärften sich nach einer Diskussion in der Klasse auch die Abwertungen und der Ausschluss von bestimmten Personen. Albert und Ardit berichteten, dass es in ihrer Kultur und ihrem Herkunftsland Kosovo so sei, dass Frauen als Jungfrauen heiraten sollten. Die anderen Schüler der Klasse verurteilten diese Norm als frauenfeindlich und stempelten Albert und Ardit als Machos ab, mit denen sie nichts zu tun haben wollten. Der Lehrer kommentierte diese Situation mit den Wor-

ten «das ist dort halt etwas so». Er unternahm keinerlei Versuche, der klaren Grenzziehung und Abwertung in der Klasse entgegen zu wirken, u. a. durch Relativierungen der glasklaren Unterschiede (z. B. Sprechen über Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern in der Schweiz).

Nur in wenigen Ausnahmefällen stellten Lehrpersonen klare Grenzen und kulturelle Differenzen infrage. Zu dominant war das kulturalistische Interpretationsschema, als dass es grundsätzlich von anderen Narrativen und Praktiken hätte herausgefordert werden können. Doch welche Form nehmen die Strategien an, die klare Grenzziehung verschwimmen lassen?

Erstens lassen sich ansatzweise Interpretationen finden, welche die Kultur nicht essentialistisch und stabil, sondern dynamisch und prozesshaft verstehen. Das folgende Zitat einer Lehrerin macht deutlich, wie sie ihre Vorstellung von kultureller Heterogenität im Gespräch veränderte und keine klaren Grenzen zog, sondern sie verschwimmen liess, indem sie mit kultureller Vermischung argumentierte. Auf die Frage, ob in ihrem Unterricht das Thema «Ausländer» aufgegriffen wurde – ein Terminus, den sie selbst benutzte – meinte sie:

«Jetzt bei mir vielleicht weniger als beim Allgemeinbildungsunterricht. Aber das ist ein Thema. Wenn ich über andere Kulturen rede, dann ist es der Ausländer, der vielleicht schmerzempfindlicher ist oder anders reagiert. Es ist dann eben anders. Aber ich sehe einfach den Ausländer nicht als Ausländer, sondern dass wir kulturell durchmischt sind. Also für mich gibt es den Ausländer in dem Sinne gar nicht mehr groß. [...] Es gibt einfach andere Kulturen. Und auch schon darin, auch wenn ich so aufgewachsen, dann bin ich schon unterschiedlich.» (Lehrerin, Berufskunde Gesundheitsausbildung)

Zweitens lassen sich kritische Reflektionen über den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft finden, insbesondere der Gefahr, Grenzen im Schulunterricht zu reproduzieren. Ein Lehrer gab an, sich deshalb zurückzuhalten, Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund ihrer Herkunft explizit anzusprechen. Zwar begrüßte er es, wenn sie sich selbst vor diesem Hintergrund in den Unterricht einbrachten, allerdings wollte er sie keinesfalls auf diese Kategorien festlegen.

«[Sie] bringen sich natürlich im Unterricht immer wieder mit ihrer Position ein, wie verstehe ich diesen Text. Es kommt also zum Tragen, aber weniger explizit, als dass man sagen

würde bei Aziz, wie verstehst du das vor deinem kulturellen Hintergrund her, überrascht dich das, wenn du die Aussagen deiner Mitschüler hörst. Aber ich finde es auch heikel, dass es dann wie ins Gegenteil, dass man sie wie irgendwo auf ihre Herkunft behaftet, das ist ja dann die umgekehrte Gefahr.»
(Lehrer, Deutschunterricht)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrpersonen, bis auf Ausnahmen, von relativ klaren kulturellen Differenzen und Grenzen ausgehen und sich diese Vorstellung auch in ihrem Umgang mit der Schülerschaft widerspiegelt. Sie tragen damit zur Reifizierung von kulturellen Differenzen bei. Wenngleich einige Lehrpersonen diese Differenzen als Bereicherung ansahen, betonten andere die Herausforderungen durch kulturelle Differenzen (z. B. Konflikte in der Klasse). Grundsätzlich werben sie zwar für Toleranz und Respekt, sie können mit dieser essentialistischen Vorstellung von Kultur den konkreten Missachtungen und Ausgrenzungen zwischen den Schülerinnen und Schüler jedoch nichts entgegen setzen.

4.2 Kulturelle Differenzen überwinden: das Integrationsparadigma

Die Vorstellung der Lehrpersonen, dass kulturelle Differenzen eine Herausforderung für ein friedliches Zusammenleben darstellten, ging mit der Forderung einher, sich anzupassen beziehungsweise zu integrieren. Jugendliche mit Migrationshintergrund sollten gegenüber «der Schweizer Kultur» und den Schweizer Jugendlichen keine Berührungsängste entwickeln oder Barrieren aufbauen. Zwar wurde ihnen das Recht zugesprochen, «anders» (z. B. Sprache, Identität) zu sein, ihr Anderssein sollte aber den alltäglichen Schulbetrieb grundsätzlich nicht allzu sehr stören. In den informellen Gesprächen und Interviews mit Lehrpersonen über Heterogenität wurden konkrete Schülerinnen und Schüler denn auch spontan entlang dieses Integrationsparadigmas bewertet.

Ein Lehrer urteilte z. B. positiv über drei junge Frauen mit Vorfahren aus dem Kosovo. Sie würden nur albanisch sprechen, wenn sie unter sich wären, nicht aber während des Unterrichts oder vor den anderen Schülerinnen und Schüler, die sie nicht verstehen könnten. In der Terminologie des Grenzziehungsansatzes heisst das, dass sich die Frauen sprachlich anpassen müssen, wenn sie als integriert gelten und anerkannt werden wollen. Während dieser Lehrer die drei Frauen

durchaus als integriert wahrnahm, urteilte eine andere Lehrerin genau umgekehrt.

Die Lehrerin beklagte im Interview, dass die drei Frauen ständig zusammen seien, wobei anzumerken ist, dass die ganze Klasse in Gruppen organisiert war, die sich wenig untereinander austauschten und mischten. Als ein Problem wurde dies allerdings nur bei den drei Frauen angesehen. Für die Lehrerin war die Gruppierung eine «Suche nach Sicherheit in ihrer Herkunftsgruppe» und wurde nicht einfach als ein typisches Verhalten für junge Frauen gedeutet. Eine andere junge Frau, ebenfalls mit Vorfahren aus dem Kosovo, wurde denn auch von der Lehrerin im Interview als positives Integrationsbeispiel hervorgehoben, weil sie sich hauptsächlich in einer Gruppe mit Personen unterschiedlicher Herkunft bewegte. An diesem Beispiel zeigt sich nicht nur, wie subjektiv über die Integration bestimmter Jugendlicher geurteilt wird. Das Integrationsparadigma prägte auch den Umgang mit kultureller (vor allem sprachlicher) Heterogenität in dieser Berufsschulklasse. Die Lehrerin setzte nämlich ein generelles Albanisch-Sprechverbot durch (Pausen eingeschlossen), weil sich Lernende beschwerten, die drei Frauen nicht verstehen zu können, wenn sie untereinander sprächen.

Von den drei Schülerinnen wurde eine Überschreitung der Grenze (sprachliche Anpassung und soziale Durchmischung) erwartet, wenn sie zu den «Integrierten» zählen wollten. Die Integrationsverantwortung wurde dabei hauptsächlich den jungen Frauen zugeschrieben, nicht der Berufsschule oder den Mitschülerinnen und -schülern, denen keine Toleranz gegenüber sprachlicher Heterogenität abverlangt wurde. Hier zeigen sich klare Grenzen, denn die Kriterien der Mitgliedschaft zu einer der beiden Seiten (integriert vs. nicht integriert) sind eindeutig und werden explizit verteidigt.

Die Vorstellung, dass sich Einwanderer integrieren müssen, wenn sie anerkannt werden wollen, wurde auch im Unterricht zu kultureller Heterogenität vermittelt. Die gleiche Lehrerin las zur Entspannung häufig Geschichten vor, die von den Herausforderungen von Schulen im Umgang mit kultureller Diversität (z. B. Sprachbarrieren zwischen Schule und Elternhaus) und Anpassungsschwierigkeiten der Kinder und Eltern (z. B. unangemessene Kleidung für Schulausflug) handelten. Sie erklärte im Interview, bei den Jugendlichen dafür Verständnis zu schaffen, wie schwierig es ist, «von einer anderen Kultur» zu kommen. In einer anderen Berufsschulklasse fasste der Lehrer nach dem Modul Fremde und Werthaltungen zusammen, dass «Migration in der Schweiz ein Thema ist», dass «andere Kulturen aufeinander treffen» und es deshalb

«Umgangsformen für ein gutes Miteinander zwischen Einheimischen und Fremden» geben müsse. Auf einer Folie stand dann dazu, neben «Respekt zeigen, Vorurteile hinterfragen, Akzeptanz gegenüber Andersartigem»: «Fremde müssen die einheimische Sprache lernen, Anpassung an das vorherrschende System und Provokationen vermeiden.»

Exkurs: Integrationsparadigma als kulturelles Narrativ und politisches Dispositiv

Das Integrationsparadigma, auf das sich die Lehrpersonen stützten, ist ein etabliertes und dominantes kulturelles Narrativ und politisches Dispositiv, das sich seit langem in der Schweizer Einwanderungs- und Integrationspolitik institutionalisiert hat. Ein Blick auf dieses Paradigma und seinen Wandel auf institutioneller Ebene zeigt, dass die Deutungen und Handlungen der Lehrpersonen dadurch strukturiert sind. In der Schweizer Nachkriegszeit dominierte zunächst im Kontext des kulturellen Überfremdungsdiskurses ein Assimilationsparadigma, wonach Ausländer sich an die Schweizer Kultur anzupassen hätten, d. h. die lokale Sprache lernen, sich in das Gemeinschaftsleben integrieren und mit lokalen Gepflogenheiten vertraut machen sollten (Mahnig & Piguet, 2003, S. 77; Niederberger, 2004, S. 54–56). Dieses Paradigma wurde in den 1990er Jahren durch ein Integrationsparadigma, unter Einfluss multikultureller Einwanderungspolitik in anderen europäischen Staaten, überlagert, wonach kulturelle Differenzen auch als Bereicherung angesehen wurden und nicht komplett abgelegt werden müssten (Niederberger, 2004, S. 147). In den letzten zwei Jahrzehnten lässt sich unter den Vorzeichen des Förderns und Forderns eine neue Verschiebung beobachten, wobei sich der Fokus auf mehr Verantwortung für die eigene soziale und ökonomische Integration verschiebt (Wicker, 2009, S. 35). Der Kanton Luzern schreibt sich, wie viele Deutschweizer Kantone, in ein assimilatorisch geprägtes Integrationsverständnis ein (Menet & Wichmann, 2012), wonach sich Ausländer kulturell anpassen sollten, ohne ihre Herkunftskultur allerdings komplett zu verleugnen, denn sie sei eine Bereicherung und solle mit Respekt und Toleranz begegnet werden (Luzerner Regierungsrat, 2001, S. 19). Das Luzerner Integrationsleitbild sieht auch eine Gefahr in einer multikulturalistischen Gesellschaft – in der ein gleichberechtigtes Zusammenleben aller Kulturen propagiert wird – denn sie könne die soziale Kohäsion durch die Aufsplitterung der Gesellschaft in ethnische Gruppen gefährden (ebd., S. 16). Die Parallelen zwischen den Vorstellungen und Handlungen der Lehrpersonen und denen der Schweizer und Luzerner Integrationspolitik sind offensicht-

lich. Die klar institutionalisierten Grenzen auf politischer Ebene bilden letztlich den kontextuellen Hintergrund, vor dem im Mikrokosmos der Berufsschulen unter den Vorzeichen Bereicherung, Toleranz, Anpassung und Herausforderungen beziehungsweise Gefahren ähnlich klare Grenzen konstruiert werden.

Der Fokus der Lehrpersonen richtete sich aber nicht auf eine beliebige Herkunft oder Religion. Die Forderung nach mehr Integration – verstanden als kulturelle Anpassung – wurde vor allem an Muslime gerichtet oder Jugendliche, deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien stammten. Wenn von vermeintlichen Integrationsproblemen berichtet wurde, wurde deshalb ausnahmslos von diesen Schülerinnen und Schülern gesprochen. In der Terminologie von Grenzziehungen heisst das, dass es für diese Jugendlichen besonders schwer ist, die klare Grenze zu überschreiten und als integriert angesehen zu werden. Die Zugehörigkeit zu einer der beiden Seiten ist also nicht nur an das Kriterium der kulturellen Anpassung geknüpft, sondern einigen Schülerinnen und Schülern wird von vornherein aufgrund ihrer Herkunft oder Religion unterstellt, dass sie (beziehungsweise ihre Eltern) damit Schwierigkeiten hätten.

Die Grenzziehung verknüpfte sich zudem mit der Forderung nach gleichberechtigten Geschlechterbeziehungen, sodass die Grenze ganz besonders aufschien und zusätzlich verstärkt wurde (Duemmler et al., 2010). Männlichen Schülern wurde aufgrund der Herkunft ihrer Eltern vom Balkan oder ihrer muslimischen Religion unterstellt, dieses Paradigma nicht zu respektieren, während gleichberechtigte Geschlechterbeziehungen für die Schweizer Bevölkerung als typisch dargestellt wurden. Ein Lehrer erzählte:

«Auch bei den zwei Jungs, Ardit und Albert, ist es schon so, habe ich das Gefühl, dass der Stellenwert der Frauen in diesen Kulturen nicht so hoch ist. Also sicher nicht gleichberechtigt. Teilweise ist es auch in der italienischen Kultur so, dass es nicht ganz gleichberechtigt ist, aber sicher in der muslimischen Kultur, dass eben Gleichberechtigung nicht da ist. Sie machen immer Witze darüber. [...] «Ja eben, man muss dann wirklich immer in der Küche stehen.» Dann lachen sie, um das etwas zu entschärfen. Es ist natürlich auch ein Kern Wahrheit dahinter (hustet). [Interviewerin: «Also, was wäre denn Gleichberechtigung genau?»] Ja, beide haben die gleichen Rechte. Also wenn die Frau besser ausgebildet ist, geht sie arbeiten und der Mann soll bei den Kindern bleiben

zum Beispiel. Das fände ich auch okay. Aber ich glaube, das hört man auch bei Jugendlichen, die ich unterrichte, wenn die Frau mehr verdient, dann soll sie arbeiten gehen, also wir sind noch nicht in Schweden, aber es wird immer mehr als selbstverständlich angenommen.» (Lehrer, Allgemeinbildung)

Hier verknüpft sich die Forderung nach gleichberechtigten Geschlechterbeziehungen mit der Vorstellung von klaren kulturellen Differenzen und der Forderung nach Anpassung. Dies hat zur Folge, dass die Grenze einerseits noch klarer hervortritt – sprich fast unüberwindbar wird – und andererseits mit Abwertungen einhergeht, denn gleichberechtigte Geschlechterbeziehungen werden als soziale Norm propagiert. Zum Teil handelt es sich dabei um eine Instrumentalisierung und keine Verteidigung dieser Norm. Der betreffende Lehrer erklärte nämlich in einer anderen Schulstunde, dass eine gute Ausbildung vor allem für Männer wichtig sei, weil sie es seien, die häufig immer noch die Familie ernährten, während Frauen vorrangig Kinder betreuten und allenfalls halbtags arbeiteten.

Während also den jungen Männern mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien oder den Muslimen unterstellt wird, die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern nicht zu akzeptieren, werden dagegen die jungen Frauen in der Berufsschule zu potentiellen Opfern stilisiert. Ein Lehrer berichtete z. B. von einem Konflikt zwischen einem Vater und seiner Tochter als einen seines Erachtens typischen Konflikt für Leute aus dem ehemaligen Jugoslawien. Dort seien die Väter Familienoberhäupter, die ihre Töchter kontrollierten und gegen ihren Willen verheirateten:

«Das ist ein Konflikt von jugoslawischen Leuten gewesen, also ex-jugoslawischen, die ihre Töchter eigentlich verheiratet und sich die Töchter da widersetzt haben. Also da ist der Vater das allmächtige Familienoberhaupt und er schaut eigentlich und hat Verantwortung für seine Kinder. Und bei den Töchtern, die werden eigentlich ganz klar in die Schranken gewiesen und haben eigentlich nichts zu sagen.» (Lehrer, Allgemeinbildung)

Es lässt sich festhalten, dass kulturelle Differenzen nicht nur essentialistisch verstanden, sondern auch als eine Herausforderung angesehen werden, die nur durch Integration, verstanden als kulturelle Anpassung, überwunden werden könnten. Angesichts dieses Interpretationsschemas geraten verstärkt Probleme mit Schülerinnen und Schüler in den Blick, die selbst oder deren Eltern in die Schweiz aus dem ehemaligen Jugoslawien eingewandert sind und/oder Muslime sind. Gegenüber jenen wird die

kulturalistisch legitimierte Grenze besonders klar gezogen (z. B. durch das Albanisch-Sprechverbot). Diese Grenzziehung verbindet sich mit dem Paradigma nach gleichberechtigten Geschlechterbeziehungen, was nicht nur zu einer verstärkten Wahrnehmung von kulturellen Differenzen führt, sondern auch mit einer Abwertung der jungen Männer und einer Stilisierung der jungen Frauen als Opfer männlicher Unterdrückung einhergeht. Wahrgenommene Probleme werden ausschliesslich vor dem dominanten Interpretationsschema «Herkunftskultur» gedeutet, wobei andere Erklärungen systematisch ausgeblendet werden (z. B. familiäre Situation, Migrationserfahrung, Gruppendynamiken in Klasse, Erfahrung von Stigmatisierung).

4.3 Symbolische Grenzziehungen: auf diesem Auge eher blind

Während von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund erwartet wurde, dass sie sich kulturell anpassen, wurde von den einheimischen Schülerinnen und Schülern Respekt und Toleranz gegenüber kulturellen Differenzen erwartet. Generell zeigte sich allerdings in den Daten, dass die Lehrpersonen der Forderung nach kultureller Anpassung tendenziell mehr Gewicht gaben, als dass sie Respekt und Toleranz einforderten. Diese Tendenz lässt sich auf verschiedenen Ebenen aufzeigen: erstens bei dem Verständnis von Respekt und Toleranz, zweitens beim Umgang mit konkreten Verletzungen von Toleranz und Respekt in der Schule und drittens beim essentialistische Kulturverständnis, das letztlich selbst Grenzen herstellt und legitimiert.

In den Gesprächen mit den Lehrpersonen zeigte sich deren Überzeugung, dass es bisher keine nennenswerten Probleme im Zusammenhang mit Respekt und Toleranz gegeben hätte. Sie berichteten, dass die Jugendlichen kulturelle Differenzen als Bereicherung ansähen oder, wenn dies nicht der Fall sei, doch niemanden angreifen oder ausschliessen würden. So meinte auch ein Lehrer von jenen Schülern, die mit Ardit und Albert aufgrund ihrer vermeintlich frauenverachtenden Einstellung nichts mehr zu tun haben wollten:

«Was an dieser Klasse wirklich gut ist, obwohl teilweise die Einstellungen zu Religion und so weiter eben manchmal diametral entgegengesetzt sind, das heisst völlig unterschiedlich sind. Und trotzdem habe ich nie das Gefühl, das man irgendeinen wegen einer anderen Meinung oder anderen Religionsattitüde irgendwie angreift. Also totale Toleranz in dieser Klasse, habe ich das Gefühl. Ich weiß nicht, vielleicht

wissen Sie besser, was hinter den Kulissen passiert, weil Sie sie begleiten, vielleicht gibt es mal ein paar Reibereien, aber ich habe das Gefühl, im Unterricht lässt man jeden stehen wie er ist.» (Lehrer, Allgemeinbildung)

In den Gesprächen mit Lehrpersonen wurde deutlich, dass sie vor allem auf der Verhaltensebene erwarteten, dass es keine expliziten Beschimpfungen oder Ablehnungen gibt. Welche Repräsentationen und Wertungen die Jugendlichen gegenüber anderen Personengruppen kognitiv hegen, darauf schienen die Schulen kaum Einfluss zu nehmen, beziehungsweise nehmen zu wollen. Deutlich wurde dies auch im Allgemeinbildungsunterricht einer Klasse, die das Thema «Rassismus und Diskriminierung» unter einem sehr engen Fokus behandelte. Der Lehrer führte zunächst den Rassismus- und Diskriminierungsartikel der Schweizer Verfassung ein. Anschliessend wurde über verschiedene Aussagen geurteilt, ob sie gegen den Artikel verstossen oder unter den Schutz der Meinungsfreiheit fallen. Der Lehrer machte klar, dass nicht alle negativen verbalen Äusserungen über Ausländerinnen beziehungsweise Ausländer und Asylsuchende gegen die Verfassung wären, auch wenn sie «rassistisch angehaucht» seien. Diese Art des Unterrichtes verhinderte letztlich eine umfassende Auseinandersetzung mit der Problematik rassistischer (stummer) Repräsentationen und Abwertungen und über die grundlegende Frage nach ungleichen Machtverhältnissen (Davolio, 2015).

Im Interview wurde nachgefragt, ob die Lehrpersonen tatsächlich nicht mit konkreten Situationen in der Schule konfrontiert seien, in denen Normverletzungen im Hinblick auf Toleranz, Respekt, Rassismus oder Diskriminierung auftraten. In ihren Antworten lässt sich durchweg eine Verharmlosung solcher Situationen beobachten. Ein Lehrer berichtete, dass das vorgekommen sei, aber nicht eingeschritten wurde. Er führte seine Zurückhaltung auf die Berufskultur in den Bauberufen zurück, in der politisch unkorrekte Antworten verbreitet seien:

«Ja das ist natürlich quer durch. Das ist auch wieder je nach Berufsgruppe. Zum Beispiel im Baubereich hat man sicher einen höheren Ausländeranteil. Und dass dort dann mal markige Wörter fallen, das gibt es schon, die sind dann halt auch anders vom Typ her.» (Lehrer, Allgemeinbildung)

Bemerkenswert ist, dass der Lehrer die moralischen Ansprüche seines Allgemeinbildungsunterrichtes an die Berufsgruppe anpasste und dadurch die Position des Faches in der Berufsschule untergrub.

Während also die meisten Lehrpersonen die Situationen herunterspielten («mal markige Wörter fallen»), zweifelte eine Lehrerin sogar ein Stück weit die Legitimität von Beschwerden an. Sie berichtete, dass verbale Angriffe durchaus gemeldet würden, diese aber durch ein paar Gespräche aus dem Weg geräumt werden konnten. Anschliessend erklärte sie, dass es in ihren Augen Personengruppen gebe, die dazu tendieren, sich sehr schnell angegriffen zu fühlen:

«Schon, das gibt es natürlich immer wieder, dass sich Leute beschwerten, weil sie sich verbal angegriffen fühlen von Klassenkameradinnen und -kameraden. Leute, die auch aufwachsen mit einem bestimmten Bezug zu Rache, mit einem ganz anderen Bezug zur Rache, wie wir das sehen. Rache ist für mich, wenn ich da an meine Kindheit denke, ist Rache eigentlich kein Thema.» (Schuldirektion)

Mit dieser Aussage wird bestimmten Personen unterstellt, sich aufgrund ihrer kulturellen Sozialisation («ganz anderen Bezug zur Rache, wie wir das sehen») sehr schnell angegriffen zu fühlen und zur Wehr zu setzen. Diese Auffassung ist insofern problematisch, als dass sie jene, die sich zur Wehr setzen, zu illegitimen Sprechern erklärt. Es mag sicher falsche Alarmmeldungen gegeben haben, aber andere Gründe als kulturelle Differenzen nahm die Lehrerin nicht wahr, wie z. B. eine starke Sensibilisierung für Diskriminierung aufgrund vergangener Erlebnisse. Viele Lernende mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien berichteten, dass sie bei der Suche einer Lehrstelle häufig diskriminiert wurden, was Studien zur Diskriminierung bei der Lehrstellensuche auch bestätigten (Imdorf, 2010).

Bemerkenswert ist auch, dass selbst im Beisein der Forscherinnen Stigmatisierungen keine Konsequenzen nach sich zogen, sondern Beschwichtigungsversuche einsetzten. Albert berichtete einem Klassenlehrer, dass ein Lehrer «Scheiss Ausländer» gesagt hätte, woraufhin der Klassenlehrer im ersten Moment lachte. Im zweiten Moment betonte er, dass das nicht zu tolerieren sei und bot an, mit dem Lehrer zu sprechen. Ebenso fügte er an, dass sich dieser in der Schule über den Unterricht hinaus sehr engagiere, woraufhin Albert insistierte, dass der Lehrer nicht erfahren solle, dass er es weitererzählt habe. Das Thema kam dann nie wieder zu Sprache. Erhellend war in diesem Zusammenhang der Bericht eines Lehrers einer anderen Schule über die Existenz von Vorurteilen im Kollegium, wobei allerdings auch dieser Umstand verharmlost wurde,

denn es würde «nur Frust abgelassen». Betont wurde, dass Vorurteile keine Folgen für die Schülerinnen und Schüler hätten:

«Ja, da [Lehrerzimmer] werden Vorurteile gewälzt. [...] Ja klar, das ist so. Wir müssen ja auch irgendwo einmal ablassen (lacht). Ja da wird ein bisschen geflucht oder irgendwie ist ja klar «typisch» gesagt. Aber wir holen immer wieder die Kurve und sagen, es gibt ja wirklich auch ganz andere, die es super machen. Ja, aber die Lehrer sind auch nur ganz normale «Jogis», oder?» (Lehrer, Allgemeinbildung)

Die Forderung nach Toleranz und Respekt blieb in den Schulen auch deshalb so verhalten, weil die Lehrpersonen überzeugt waren, dass es klare kulturelle Unterschiede zwischen Herkunfts- und Religionsgruppen gebe, die es zwar nicht abzuwerten, aber die es auch nicht unbedingt gut zu heissen oder zu übernehmen gelte. In einer Klasse äusserte sich Ardit eines Tages negativ über Juden, woraufhin der Lehrer sofort einschritt und Respekt und Toleranz für andere Menschen einforderte. In diesem Apell ging es ihm darum, rassistische Vorurteile anzuprangern⁴, klare kulturelle und religiöse Grenzziehungen wurden allerdings nicht in Frage gestellt, sondern sogar zu legitimen Grenzmarkern erklärt:

«Das ist natürlich ein Gebot, auch wenn sie gewisse Leute nicht mögen, wie die Juden. Ich würde zum Beispiel auch keine Jüdin heiraten, aber nicht weil ich Rassist bin, sondern weil ich ein überzeugter Katholik bin, ganz andere Kultur. Ich könnte es mir deswegen nicht vorstellen und nicht aus rassistischen Gründen. Und trotzdem muss man natürlich Respekt haben vor anderen Rassen, anderen Leuten.» (Lehrer, Allgemeinbildung)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrpersonen überzeugt waren, den Forderungen nach Toleranz und Respekt gerecht zu werden. Allerdings kam es den Lehrpersonen vorrangig darauf an, dass sich diese Forderungen im Verhalten der Jugendlichen zeigen, d. h. sie setzten nicht auf eine umfassende Förderung dieser Werte in den Einstellungen. Gleichzeitig liess sich eine Verharmlosung konkreter Situationen beobachten, in denen es zu Normverletzungen kam. Die Lehrpersonen zeigten nicht nur eine geringe Sensibilität für niederschwellige alltägliche

4 Auch hier ist sein Vorgehen problematisch, denn er stellt den Rassebegriff nicht in Frage.

Stigmatisierungen in der Schule, sondern auch ein begrenztes Verständnis von Respekt und Toleranz.

5 Diskussion und Ausblick

Die Untersuchung zum Umgang mit ethnischer und religiöser Heterogenität in den Berufsschulen hat gezeigt, dass die Lehrpersonen von relativ klaren kulturellen Unterschieden ausgehen, die sie in alltäglichen Urteilen und Praktiken gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck bringen. Es dominiert ein essentialistisches Verständnis von Kultur, wobei Differenzen z. T. als Bereicherung propagiert und Respekt und Toleranz eingefordert werden. Die reifizierten kulturellen Differenzen gehen dennoch mit Ausschluss und Abwertungen von bestimmten Personengruppen einher (v. a. Jugendliche mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien oder Muslime), die sozialen Normen (z. B. Geschlechtergleichberechtigung) vermeintlich nicht gerecht würden (vgl. auch Becci, 2004; Korteweg & Yudakul, 2009; Phillips, 2010). Das heisst, die Berufsschule ist an der Herstellung von symbolischen Grenzen und Ungleichheitsverhältnissen beteiligt, wobei sich dieses Ergebnis in das anderer Forschungsergebnisse einreicht (Gomolla & Radtke, 2002; Schiffauer et al., 2002).

Die dominante Vorstellung, dass die unterschiedliche Herkunft der Jugendlichen (der zweiten Generation) mit kulturellen Differenzen, ethnischer Gemeinschafts- und Identitätsbildung einhergeht, verbindet sich mit der Forderung nach Integration, d. h. kultureller, sozialer und sprachlicher Anpassung. Wer als integriert gelten will, muss die klar gezogene Grenze ein Stück weit selbst überschreiten. Interpretations- und Handlungsschemen, die Grenzen verschwimmen lassen, bleiben in der Berufsschule in Ansätzen stecken. Die Jugendlichen können sich deshalb nicht ohne Probleme auf beiden Seiten verorten (Alba, 2005) – in der Schweizer Kultur und ihrer Herkunftskultur – denn letztere wird grösstenteils auf die Privatsphäre verschoben. Die Vorstellung von kulturellen Differenzen als Bereicherung wird beispielsweise stark durch die Wahrnehmung kultureller Herausforderungen überlagert, woraus sich Anpassungsforderungen in der Schule ableiten (z. B. Albanisch-Sprechverbot). Die Berufsschulen richten sich tendenziell an eine homogene Schülerschaft, die sich durch die Schweizer Mehrheitsgesellschaft, im Hinblick auf Sprache, Kultur, Religion, Identität oder auch Gemeinschaft, charakterisieren liesse. Diese Ausrichtung auf einen vor allem monolingualen Habitus, wurde von diversen Studien vor

dem Hintergrund heterogen zusammengesetzter Schulklassen kritisiert (Allemann-Ghionda, 2002; Gogolin, 1994; Weber, 2003). Die Fokussierung auf Normabweichungen, Integrationsprobleme und -defizite verhindert, dass Lernende mit Migrationshintergrund ihre Potentiale und Ressourcen vollständig entfalten können (Haenni Hoti & Schader, 2005; Juhasz & Mey, 2003; Schittenhelm, 2005). Die vorliegende Studie zeigt zudem, dass Integrationsforderungen bereits ein Anzeichen beziehungsweise ein Mechanismus für Ausschluss sein können.

Obwohl die Berufsschulen Werte wie Toleranz und Respekt vermitteln sollen (explizit im Allgemeinbildungsunterricht), zeigt die Analyse, dass diesbezügliche Defizite der Schülerinnen und Schüler allenfalls auf der Verhaltensebene und weniger auf der Einstellungsebene als interventionsbedürftig angesehen werden. Durchweg lässt sich auch eine Verharmlosung von Situationen beobachten, in denen Toleranz und Respekt auf dem Spiel stehen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch andere Studien in Schulen, deren multikulturell und multireligiös ausgerichtete Bildungsprogramme eigentlich darauf abzielen, Marginalisierung und Unterordnung von Minderheiten zu vermeiden (Bhopal, 2011; Bryan, 2009). Die kontinuierliche Reproduktion von ethnischen Grenzziehungen und Abwertungen durch die Schule erklären diese Studien durch den ausserschulischen Kontext, der eine Intensivierung fremdenfeindlicher Haltungen aufweist. Dieser Umstand lässt sich auch auf die Schweiz übertragen (EKR, 2013). Die vorliegende Studie zeigt zusätzlich, dass ein oberflächlich auf Toleranz und Respekt setzendes Schulprogramm, wie im Allgemeinbildungsunterricht, den Blick auf die eigene Verwobenheit in die alltägliche Produktion und Legitimation von symbolischen und sozialen Ungleichheiten verstellen kann. Das heisst, die Lehrpersonen sind sich der Problematik und der Auswirkungen von alltäglichen ethnischen und religiösen Grenzziehungen und Abwertungen in der Berufsschule kaum bewusst.

Nicht näher eingegangen wird hier auf die Frage, welche Auswirkungen vor allem auf die Schülerschaft dieser problematische Umgang mit Heterogenität haben kann.⁵ Festgehalten werden kann aber, dass auch die Schülerinnen und Schüler eine essentialistische Vorstellung von kulturellen Differenzen vertraten, die z. T. als Bereicherung wahrgenommen wurden (Duemmler, 2015). Jugendlichen mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien wurden allerdings ebenso Integrationsdefizite und Normverletzungen (z. B. in Bezug auf Geschlechtergleichberechtigung)

5 Diese Frage war Teil des grösseren Forschungsprojektes, die hier ausgeblendet werden musste.

gung) unterstellt. Diese Interpretationsschemen führten auch zu Abwertungen und teilweise zu Ausgrenzungen, denen die Lehrpersonen kaum entgegen steuerten. Die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien oder der Muslime liessen sich auf einem Kontinuum beschreiben. Die einen tendierten zu «Forderungen nach Anerkennung» ihrer Religion oder Herkunft, die anderen setzten in diesem Schulkontext eher auf Anpassung an die Erwartungen der Lehrpersonen und anderen Schülerinnen und Schüler. Die Grenzziehung präsentierte sich ihnen als klar, sodass sie dazu aufgefordert waren, sich auf eine der beiden Seiten zu verorten, also entweder als angepasst oder unangepasst.

Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, nicht nur auf eine interkulturelle, sondern auch auf eine antidiskriminierende Pädagogik zu setzen. Interkulturelle Pädagogik müsste konsequent das essentialistische Kulturkonzept infrage stellen, d. h. Kultur als etwas Dynamisches und nicht Stabiles ansehen (Haenni Hoti, 2015). Schülerinnen und Schüler z. B. vor dem Hintergrund ihrer Herkunft oder Religion a priori zu klassifizieren und das eigene Handeln danach auszurichten, wie es so oft in (Berufs-)Schulen geschieht, verträgt sich eher nicht mit dem Prinzip interkultureller Bildung. Die Gefahr besteht, dass Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler auf ihre Herkunft oder Religion festlegen.⁶ Auch das Integrationsparadigma, das Zugehörigkeit als Entweder-Oder vorsieht und Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft fordert, würde dann grundlegend verworfen. Hier geht es um die tatsächliche Akzeptanz von kultureller, religiöser und sprachlicher Diversität in der Schule, indem z. B. keine Sprachverbote aufgestellt und auf Wunsch Schulkantinenmahlzeiten inhaltlich deklariert werden. Antidiskriminierende Pädagogik meint dagegen auch, asymmetrische Machtbeziehungen zwischen Mehrheiten und Minderheiten sowie Ungleichheitsideologien und Diskriminierungen zum Gegenstand der Reflektion zu machen, ohne dabei zu moralisieren (Davolio, 2015; Mecheril, 2016). Konkret würde das z. B. bedeuten, Rassismus und Diskriminierung im Unterricht nicht nur im Hinblick auf die Frage zu behandeln, ob bestimmte Aussagen gegen die Schweizer Verfassung verstossen. Reflektionen müssten sich anschliessen, welche ungleichen Verhältnisse zwischen Personengruppen durch solche Aussagen propagiert und legitimiert werden, und/oder welche Konsequenzen solche Missachtungen bei den

6 Es kommt jedoch auch bisweilen vor, dass solche Identitäten von den Schülerinnen und Schülern aktiv selbst in konkreten Situationen eingebracht werden z. B. als Selbstdefinitionen.

Betroffenen auslösen können. Es darf insgesamt nicht nur darum gehen Heterogenität zu thematisieren und um Verständnis zu werben, sondern Kategorisierungen, Stereotypisierungen und Hierarchisierungen auch aufzubrechen. Beide Ansätze haben eine umfassende Anerkennung und gleiche moralische Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler zum Ziel (Honneth, 2003).

Was die Umsetzung solcher Empfehlungen betrifft, lassen sich nicht nur in den Haltungen und Praktiken der Lehrperson, sondern auch auf der Ebene der Curricula Defizite erkennen. Der Lehrplan für Allgemeinbildung an Berufsschulen fordert beispielsweise allenfalls Offenheit und Toleranz gegenüber anderen kulturellen Realitäten (BBT 2006, S. 18). Weder regt er eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kulturkonzept an, noch macht er in diesem Zusammenhang auf Ungleichheiten aufmerksam. Sowohl die Lehrpläne, als auch die Aus- und Weiterbildung der Berufsschullehrpersonen brauchen deshalb eine verbindlichere Anbindung an aktuelle sozialwissenschaftliche und migrationspädagogische Konzepte.

Literatur

- Achermann, C. & Gass, S. (2003). *Staatsbürgerschaft und soziale Schliessung. Eine rechtsethnologische Sicht auf die Einbürgerungspraxis der Stadt Basel*. Zürich: Seismo.
- Alba, R. (2005). Bright vs. Blurred Boundaries: Second-Generation Assimilation and Exclusion in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 28(1), 20–49.
- Allemann-Ghionda, C. (2002). *Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern: Lang.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. London: Allen & Unwin.
- BBT (2006). *Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Becci, I. (2004). The Veil Debate: When the Religious Other and the Gendered Other are One. In G. Titley (Ed.), *Resituating Culture* (pp. 139–149). Strasbourg: Council of Europe.
- Bergman, M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T. & Stalder, B. E. (2011). *Transitionen im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*. Zürich: Seismo.

- Bertheleu, H. (Ed.) (2001). *Identification ethniques. Rapport de pouvoir, compromis, territoire*. Paris: L'Harmattan.
- Bhopal, K. (2011). This is a school, it's not a site: teachers' attitudes towards Gypsy and Traveller pupils in schools in England, UK. *British Educational Research Journal*, 37(3), 465–483.
- Bolzmann, C., Fibbi, R. & Vial, M. (2003). *Secondas – Secondos: Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zürich: Seismo.
- Brubaker, R., Loveman, M. & Stamatov, P. (2004). Ethnicity as cognition. *Theory and Society*, 33, 31–64. doi:10.1023/a:1007068714468
- Bryan, A. (2009). The intersectionality of nationalism and multiculturalism in the Irish curriculum: teaching against racism? *Race Ethnicity and Education*, 12(3), 297–317.
- Charmaz, K. (2001). Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research. Context and Methods*. (pp. 675–694). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dahinden, J. (2014). «Kultur» als Form symbolischer Gewalt: Grenzziehungen im Kontext von Migration am Beispiel der Schweiz. In B. Nieswand & H. Drotbohm (Hrsg.), *Kultur, Gesellschaft, Migration: Die reflexive Wende in der Migrationsforschung* (S. 97–122). Wiesbaden: VS Verlag.
- Davolio, M. E. (2015). Antidiskriminierungspädagogik und antirassistische Bildung in der Schule. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *EQUITY – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus* (S. 143–150). Bern: EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Duemmler, K. (2015). *Symbolische Grenzen – Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen*. Bielefeld: transcript.
- Duemmler, K. & Dahinden, J. (2016). Gehören wir dazu? Grenzziehungsprozesse und Positionierungen der zweiten Generation im Vergleich zwischen Luzern und Neuchâtel. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 42(2), 309–331.
- Duemmler, K., Dahinden, J. & Moret, J. (2010). Gender Equality as 'Cultural Stuff': Ethnic Boundary Work in a Classroom in Switzerland. *Diversities*, 12(1), 19–37.
- EKR. (2013). Die Anderen. *Tangram 13* (Vol. 13). Bern: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus.
- Elias, N. & Scotson, J. L. (1994 [1965]). *The established and the outsiders. A sociological enquiry*. London: Sage.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- Haenni Hoti, A. (2015). Chancengerechtigkeit und der Umgang mit kultureller Vielfalt in der Schule. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *EQUITY – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus* (S. 90–99). Bern: EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Haenni Hoti, A. & Schader, B. (2005). The Ignored Potential of Albanian-Speaking Minority Children in Swiss Schools: Determinative Contextual Factors for School Success and the Impact of Teachers' Assessments. *The International Journal of Learning*, 12(7), 287–294.
- Herder, J. G. (1968). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Sämtliche Werke Bd. XIII, herausgegeben von Bernhard Suphan*. Hildesheim: Olms.
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Imdorf, C. (2010). Die Diskriminierung «ausländischer» Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 197–219). Wiesbaden: VS Verlag.
- Jenkins, R. (2008a). *Rethinking Ethnicity: Arguments and Explorations*. London: Sage.
- Jenkins, R. (2008b). *Social Identity*. London: Routledge.
- Juhasz, A. & Mey, E. (2003). *Die zweite Generation: Etablierte oder Aussen-seiter?* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Korteweg, A. & Yudakul, G. (2009). Islam, Gender and Immigrant Integration: Boundary Drawing in Discourses on Honor Killing in the Netherlands and Germany. *Ethnic and Racial Studies*, 32(2), 218–238.
- Lamont, M. & Molnar, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195.
- Luzerner Regierungsrat. (2001). *Über die Ausländer- und Integrationspolitik des Kantons Luzern*. Luzern: Regierungsrat.
- Mackert, J. (2004). Die Theorie sozialer Schliessung. Das analytische Potenzial einer Theorie mittlerer Reichweite. In J. Mackert (Hrsg.), *Die Theorie sozialer Schliessung. Tradition, Analysen, Perspektiven* (S. 9–26). Wiesbaden: VS Verlag.

- Mahnig, H. & Piguet, E. (2003). Die Immigrationspolitik der Schweiz von 1948 bis 1998: Entwicklung und Auswirkungen. In H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Hrsg.), *Migration und die Schweiz: Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms «Migration und interkulturelle Beziehungen»* (S. 65–108). Zürich: Seismo.
- Mecheril, P. (Ed.) (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Menet, J. & Wichmann, N. (2012). Die schweizerische Integrationspolitik zwischen Fördern und Fordern. In Konstanzer Wissenschaftsforum (Hrsg.), *Integration per Unterschrift? Zweckmässigkeit von Integrationsvereinbarungen im Migrationsrecht. Tagungsdokumentation*, 13–19.
- Neckel, S. & Sutterlüty, F. (2008). Negative Klassifikationen und die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In S. Neckel & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Mittendrin im Abseits. Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext* (S. 15–25). Wiesbaden: VS Verlag.
- Niederberger, J. M. (2004). *Ausgrenzen, Assimilieren, Integrieren. Die Entwicklung einer schweizerischen Integrationspolitik*. Zürich: Seismo.
- Phillips, A. (2010). *Gender and Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenburg Verlag.
- Schiffauer, W., Baumann, G., Kastoryano, R. & Vertovec, S. (2002). *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*. Münster: Waxmann.
- Schittenhelm, K. (2005). Primäre und sekundäre Effekte kultureller Praktiken. Der Ausbildungseinstieg junger Migrantinnen im interkulturellen Vergleich. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57(4), 691–713.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Chicago: Nelson-Hall.
- Weber, M. (1922 [1980]). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (2003). Ethnisierungsprozesse im Schulalltag: AkteurInnen zwischen Struktur und Eigensinn. In T. Badawia, F. Hamburger & M. Hummrich (Hrsg.), *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung* (S. 67–80). Frankfurt: Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Wicker, H.-R. (2009). Die neue schweizerische Integrationspolitik. In E. Pinero, I. Bopp & G. Kreis (Hrsg.), *Fördern und fördern. Leerstellen im schweizerischen Integrationsdiskurs* (S. 23–47). Zürich: Seismo.
- Wimmer, A. (2008a). The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory. *American Journal of Sociology*, 113(4), 970–1022.

- Wimmer, A. (2008b). Elementary strategies of ethnic boundary making. *Ethnic and Racial Studies*, 31(6), 1025–1055.
- Wimmer, A. (2008c). Ethnische Grenzziehungen in der Immigrationsgesellschaft. Jenseits des Herderschen Commonsense. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48, 57–80.
- Zolberg, A. & Woon, L. L. (1999). Why Islam Is Like Spanish: Cultural Incorporation in Europe and the United States. *Politics & Society*, 27(1), 5–38.