

Oberzaucher-Tölke, Inga; Kosorok Labhart, Carmen; Schöllhorn, Angelika  
**"Das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur drauf an" – Interkulturelle  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext von Macht und Diskurs**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 1, S. 152-164*



Quellenangabe/ Reference:

Oberzaucher-Tölke, Inga; Kosorok Labhart, Carmen; Schöllhorn, Angelika: "Das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur drauf an" – Interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext von Macht und Diskurs - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 1, S. 152-164 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-167985 - DOI: 10.25656/01:16798

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-167985>

<https://doi.org/10.25656/01:16798>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Editorial

Markus Weil, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Christine Pauli,  
Kurt Reusser, Annette Tettenborn, Markus Wilhelm 125

Gutachterinnen und Gutachter des 34. BzL-Jahrgangs (2016) 128

## Schwerpunkt

### Diversität – Anforderungen an die Professionalisierung von Lehrpersonen

**Roland Reichenbach** Die Betonung der Unterschiede und die Anerkennung  
von Gleichwertigkeit. Ein Essay 129

**Cristina Allemann-Ghionda** Zur diversitätsgerechten Professionalisierung  
angehender Lehrpersonen 139

**Inga Oberzaucher-Tölke, Carmen Kosorok Labhart und  
Angelika Schöllhorn** «Das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur  
drauf an» – Interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext  
von Macht und Diskurs 152

**Bettina Bello, Dominik Leiss und Timo Ehmke** Diversitätsbezogene  
Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationsgeschichte 165

**Oxana Ivanova-Chessex, Marco Fankhauser und Marco Wenger**  
Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der  
Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-  
reflexiven Professionalität 182

**Kris-Stephen Besa und Sandra Vietgen** Repräsentanz, Integration  
und Abbruchintentionen von Studierenden mit Migrationshintergrund  
in Lehramtsstudiengängen: Eine Analyse anhand der Daten des Nationalen  
Bildungspanels (NEPS) 195

**Ute Bender** «Dicksein» als Aspekt von Diversität – Entwicklungs-  
aufgaben für dicke Lehrpersonen 207

**Doreen Prasse, Beat Döbeli Honegger und Dominik Petko**  
Digitale Heterogenität von Lehrpersonen – Herausforderung oder  
Chance für die ICT-Integration in Schulen? 219

**Forum**

**Denise Depping und Timo Ehmke** Schriftliche Ergebnismeldungen zum Unterrichtswissen – ein geeignetes Mittel zur Förderung von Selbstreflexion im Lehramtsstudium? 234

**Hans-Rudolf Schärer** Einleitung zum Grundlagenpapier «Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen» 251

**Rubriken**

**Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung** 260

**Buchbesprechungen**

Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2016). Sozialisation und Erziehung in der Schule. Eine problemorientierte Einführung (Jürg Rüedi) 261

Naas, M. (Hrsg.). (2016). Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (Susanne Wildhirt) 265

**Neuerscheinungen** 267

**Zeitschriftenspiegel** 269

**Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen**  
 Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage ([www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

## **«Das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur drauf an» – Interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext von Macht und Diskurs**

Inga Oberzaucher-Tölke, Carmen Kosorok Labhart und Angelika Schöllhorn

**Zusammenfassung** Der folgende Beitrag nimmt zunächst – aus einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive – die personifizierenden und kulturalisierenden Effekte der Interkulturellen Pädagogik kritisch in den Blick. Es wird vorgeschlagen, stattdessen (Macht-)Verhältnisse und Diskurse in den Mittelpunkt einer Analyse von migrationsbedingter Ungleichheit in der Schule zu stellen. Zur Verdeutlichung wird danach ein Interviewausschnitt mit einer angehenden Lehrperson aus dem Forschungsprojekt «Innensicht von Migrationsfamilien» (PHTG) in Anlehnung an die Intersektionale Mehrebenenanalyse exemplarisch analysiert. Die enthaltenen Identitätskonstruktionen und Repräsentationen werden schliesslich im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse dargestellt. Der Beitrag schliesst mit Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Migrationsgesellschaft.

**Schlagwörter** Migration – Interkulturalität – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Mehrebenenanalyse

### **«It also depends on the culture, I guess» – Intercultural teacher education in the context of power and discourse**

**Abstract** This article takes a critical look at the «personifying» and «culturalizing» effects of Intercultural Education. Instead, we suggest considering power relations and discourses within the framework of inequality in schools which results from immigration. To illustrate our findings, we analyze an excerpt of an interview with a preservice teacher in the style of an intersectional multi-level analysis. The identified identity constructions and representations are thereafter presented in the context of power relations. Furthermore, we discuss the implications these findings can have for teacher education.

**Keywords** migration – interculturalism – teacher education – multi-level analysis

## **1 Einleitung**

Schule ist im gesamten deutschsprachigen Raum von Vielfalt und Heterogenität geprägt, was auf verschiedenen Ebenen und aus verschiedenen Perspektiven zum Thema gemacht wird. In erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen steht dabei häufig die Frage nach ungleichen Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern mit sogenanntem «Migrationshintergrund» im Mittelpunkt. Diese werden meist als Bil-

dungsverliererinnen und -verlierer, zumindest aber als benachteiligt identifiziert (vgl. z.B. Auernheimer, 2010). Auch in der Schweiz gilt diese Gruppe in Bezug auf ihre Bildungsentwicklung und soziale Integration nach wie vor als benachteiligt (vgl. z.B. EKFF, 2008; Ramsauer, 2011). Im aktuellen Schweizer Bildungsbericht wird dies unter dem Stichwort «Equity» thematisiert, wobei – neben der Kategorie «Nationalität» – auch die Kategorien «Geschlecht» und «Sozialer Status» hinsichtlich ihrer negativen Auswirkungen auf Chancengerechtigkeit in den Blick genommen werden (vgl. SKBF, 2014, S. 19 f.; kritisch Kappus, 2015).

Hinsichtlich der Erklärungsansätze für die Benachteiligung lassen sich grundsätzlich jene unterscheiden, die die Ursachen auf institutioneller Ebene suchen (Schule, Curricula, Qualifikation und Kompetenz des Personals), sowie Ansätze, die die Ursachen den Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern und/oder ihrem sozialen Herkunftsmilieu zuschreiben (vgl. Diehm & Radtke, 1999). Auf der Grundlage institutioneller Erklärungsansätze (vgl. auch COHEP, 2007b) wird daher u.a. gefordert, (angehende) Lehrpersonen besser auf den Umgang mit einer vielfältigen und heterogenen Schüler- und Elternschaft vorzubereiten. Dies wird z.B. von der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP, neu «Kammer Pädagogische Hochschulen» von swissuniversities) unter dem Stichwort «Interkulturelle Pädagogik» diskutiert und beinhaltet u.a. die Umsetzung von Lernbereichen Interkultureller Pädagogik in der Ausbildung von Lehrpersonen (vgl. COHEP, 2007a). Zwar wird dadurch die institutionelle Verantwortung für eine Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen, der Fokus der sogenannten «Interkulturellen Pädagogik» verschiebt sich jedoch lediglich von den Schülerinnen und Schülern auf die Lehrpersonen und bleibt damit im Kern eine personifizierende Perspektive (vgl. Messerschmidt, 2012).

Im Folgenden soll die interkulturelle Ausbildung von Lehrpersonen zunächst aus einer theoretischen Perspektive in den Blick genommen werden, die den personifizierenden Blick auf Schule in der Migrationsgesellschaft kritisch hinterfragt. Zentral ist dabei die Frage nach den «blinden Flecken» dieses Blicks sowie nach dem Gewinn einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive, die bei der Analyse von Ungleichheiten in der Schule gesellschaftliche (Macht-)Verhältnisse und Diskurse in den Mittelpunkt rückt. Ziel ist es, vor dem Hintergrund der vorangehenden Kritik an der Interkulturellen Pädagogik dafür zu sensibilisieren, dass «Einstellungen» und «Haltungen» von Einzelpersonen immer auch vor einem gesellschaftlichen und diskursiven Hintergrund zu verstehen sind. Dazu wird am Beispiel eines Interviewausschnitts mit einer zukünftigen Lehrperson in einem «interkulturellen Bildungsprozess» ein empirischer Zugang aufgezeigt, der Lehrpersonen in gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Diskursen verortet und positioniert versteht und ihr Handeln und ihre Äusserungen vor diesem Hintergrund analysiert. Es handelt sich um ein Interview, das mit einer am Forschungsprojekt «Innensicht von Migrationsfamilien» der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG)

beteiligten angehenden Lehrperson geführt wurde (vgl. Abschnitt 3.1).<sup>1</sup> Dieses wird im vorliegenden Beitrag, ergänzend zur Gesamtauswertung der Projektdaten, exemplarisch und zur Veranschaulichung der theoretisch eingeführten Perspektiven analysiert. Dabei sollen nicht die Äusserungen der Lehrpersonen selbst im Fokus stehen oder gar bewertet werden, sondern die zu identifizierenden Referenzen auf Machtverhältnisse und Diskurse aufgezeigt werden. Diese werden, so die Grundannahme dieses Beitrags, bei uns allen im alltäglichen und professionellen Sprechen über Migration – mehr oder weniger, bewusst oder unbewusst – wirksam und bestätigen und reproduzieren dadurch auch in der Schule migrationsgesellschaftliche Ungleichheiten.

## **2 Personifizierung und Kulturalisierung im (erziehungswissenschaftlichen) Sprechen über Migration**

Erziehungswissenschaftliche Diskurse, die Migration zum Thema machen, führen oft ein Ringen um Begriffe und Bezeichnungen mit sich. Der Begriff und die Konzepte Interkultureller Pädagogik sind dabei vielfacher Kritik ausgesetzt, die sich vor allem auf den ihr inhärenten Kulturbegriff bezieht (vgl. z.B. Auernheimer, 2010; Diehm & Radtke, 1999; Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010). Zwar wurde infolgedessen bereits der Abschied von der Interkulturellen Pädagogik ausgerufen (Hamburger, 2009), dennoch finden ihre Implikationen, z.B. ein homogener, nationalstaatlich konnotierter Kulturbegriff, bis heute explizit oder implizit Einzug in Fachdiskurse, Programmatiken und in pädagogisches Handeln (vgl. z.B. Bützberger, Leutwyler & Steinger, 2014, S. 3; COHEP 2007a, S. 8; kritisch zu Praktiken im Unterricht vgl. z.B. Scharathow, 2016). Auch im Schweizer Kontext häufig verwendete Begriffe wie «Heterogenität» und «Vielfalt» greifen bisweilen auf den Kulturbegriff zurück, um Differenzen im Kontext von Migration zu benennen – und zwar meist dann, wenn es um die konkrete Definition und/oder Umsetzung der mit diesen Begriffen benannten Konzepte geht (vgl. z.B. COHEP, 2007c).

Zwei Engführungen der Diskurse um Interkulturalität, Heterogenität und Vielfalt, namentlich 1) die Personifizierung sowie 2) die Kulturalisierung, werden deshalb im Folgenden zunächst kritisch diskutiert, um auf Grundlage der Kritik dann eine alternative, auch für die empirische Forschung nutzbare analytische Perspektive vorzustellen.

### *1) Personifizierung*

Ist im Kontext von Pädagogik und Migration immer wieder z.B. von Schülerinnen und Schülern sowie ihren Familien «mit Migrationshintergrund» die Rede, so wird das Phänomen «Migration» mit Fokus auf die sogenannten «Migrationsanderen» personi-

---

<sup>1</sup> Weitere Informationen zum Gesamtprojekt, zu seiner Fragestellung sowie zu seinen Methoden und Ergebnissen sind verfügbar unter: <http://www.phtg.ch/forschung/dozierendenforschung/aktuelle-projekte/innensicht-von-migrationsfamilien/>.

fiziert (vgl. Messerschmidt, 2012). Nach Mecheril et al. (2010) bringt dieser Begriff zum Ausdruck, dass es sich bei «Migrantinnen/Migranten» und «Nichtmigrantinnen/Nichtmigranten» *nicht* um eine jeweils einheitliche Gruppe handelt, sondern um ein relationales Phänomen, bei dem das eine nicht ohne das andere existiert. Der Begriff verweist damit auf Prozesse und Strukturen, die soziale Identitäten der «Anderen» in Abgrenzung von einem nationalen, z.B. schweizerischen «Wir» herstellen (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 17). Werden nun in der «interkulturellen» Schule ausschliesslich Schülerinnen und Schüler «mit Migrationshintergrund», also die «Anderen», thematisiert und problematisiert, so bleibt dieser Herstellungsprozess unhinterfragt. Dies hat u.a. zur Folge, dass für die Institution Schule keine Anpassungsleistungen erforderlich sind und auch die gesellschaftlichen Verhältnisse, in die die Schule eingebettet ist, nicht hinterfragt werden.

## 2) *Kulturalisierung*

Eine Kulturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse ist dem Begriff «Interkulturelle Pädagogik» immanent. Die ausführliche Kritik am Kulturbegriff der Interkulturellen Pädagogik soll an dieser Stelle nicht wiederholt werden (vgl. z.B. Diehm & Radtke, 1999; Mecheril, 2004). Stattdessen möchten wir auf den Begriff und die alternative Analyseperspektive der *Migrationsgesellschaft* (Mecheril et al., 2010) verweisen, die explizit auch gesellschaftliche Machtverhältnisse wie z.B. Rassismus und Neo- bzw. Kulturrassismus erfasst. Der Fokus auf «Kultur» im Zusammenhang mit Migration wird von Vertreterinnen und Vertretern dieser Perspektive als einengend empfunden. Stattdessen soll im Kontext von Migration und Bildung eine Vielzahl gesellschaftlicher und pädagogischer Phänomene in der von vielfältigen Wanderungsbewegungen geprägten Gesellschaft in den Blick genommen werden (Mecheril et al., 2010, S. 11). Aus einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive wird erkennbar, dass die Zugehörigkeit von sogenannten Migrantinnen und Migranten zu einer Gesellschaft grundsätzlich angezweifelt wird, wenn sie über die Zuschreibung einer «anderen Kultur» immer wieder mit der Unterstellung kultureller Fremdheit und damit Nichtzugehörigkeit konfrontiert werden (vgl. Messerschmidt, 2008, S. 5 f.). Selbst die zweite, dritte und vierte Generation der Nachkommen von Migrantinnen und Migranten wird damit auf den Status des Migriertseins festgelegt (vgl. Messerschmidt, 2008, S. 6), was bisweilen von kritischen Stimmen der Betroffenen unter dem Label «postmigrantisch» diskutiert wird (vgl. z.B. Yildiz & Hill, 2015). Dementsprechend ist «Kultur» in der Annahme ihrer transgenerationalen «Vererbbarkeit» auch als Sprachversteck für Rassekonstruktionen zu verstehen (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 62): Rassistische Unterscheidungspraxen, die sich auf das biologische Merkmal «Rasse» beziehen, sind heute zwar aus gutem Grund kaum mehr gesellschaftsfähig. Nach Etienne Balibar werden sie jedoch in ihren Inhalten durch einen *Neorassismus* bzw. *Kulturrassismus* ersetzt. Dieser habe sich im Zuge der off ziellen Entkolonialisierung entwickelt als ein Rassismus, «dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist» (Balibar, zitiert nach Mecheril et al., 2010, S. 152). Der pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Bezug auf «kulturelle Unterschiede»

und «kulturelle Identitäten» im Zusammenhang mit Interkultureller Pädagogik sollte also zumindest kritisch auf sein «Verhältnis zu rassistischen Unterscheidungen befragt werden» (Mecheril et al., 2010, S. 168).

### **3 Method(olog)ische Zugänge: Intersektionale Mehrebenenanalyse**

Statt personifizierender und kulturalisierender Perspektiven auf Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Migrationsgesellschaft muss der Blick also auch auf gesellschaftliche Diskurse und Machtverhältnisse gerichtet werden. Sie beeinflussen das Sprechen in der und über die Schule in Migrationsgesellschaften und lassen Konstruktionen von «Wir» und «den (kulturell) Anderen» erst entstehen. Dies gilt auch für die empirische Forschung zu Migration und Bildung, die über die Fokussierung auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und ihre «Kultur» diese Konstruktionen bestätigt und verfestigt (vgl. z.B. Bender-Szymanski, 2007; Diefenbach 2010).

Ein empirischer Zugang zu Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Migrationsgesellschaft, der den Zusammenhang zwischen Machtverhältnissen, gesellschaftlichen Diskursen und dem Sprechen in pädagogischen Kontexten berücksichtigt, lässt sich mithilfe des Mehrebenenmodells von Winker und Degele (2009) entwickeln. Dieses liegt einer für die sozialwissenschaftliche Ungleichheitsforschung entwickelten Intersektionalen Mehrebenenanalyse zugrunde und liefert damit u.a. eine theoretisch-methodologische Grundlage für die Untersuchung von Identitätskonstruktionen vor dem Hintergrund von Macht- und Dominanzverhältnissen. Winker und Degele (2009) gehen davon aus, dass sich Herrschafts- und Dominanzverhältnisse, z.B. zwischen Mehrheitsgesellschaft und Minderheiten, in gesellschaftlichen Strukturen materialisieren (z.B. Rassismus, Sexismus). Im Rahmen dieser Strukturen bilden sich Repräsentationen in Form von kollektiv geteilten Normen, Werten und Stereotypen (z.B. «der kriminelle Albaner» oder «die unterdrückte muslimische Frau»), auf die schliesslich in Identitätskonstruktionen Bezug genommen wird oder von denen eine Abgrenzung vorgenommen wird. Mittels der Mehrebenenanalyse können also Identitätskonstruktionen im Kontext von Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung daraufhin untersucht werden, wie sich Herrschaftsverhältnisse und Repräsentationen auf sie auswirken.

#### **3.1 Die Auswertung**

Zur Analyse des hier exemplarisch behandelten Interviews wurden in methodischer Anlehnung an Winker und Degele (2009, S. 79 ff.) zunächst die Identitätskonstruktionen der Interviewten durch die Identifizierung ihrer subjektiven Differenzierungskategorien beschrieben. Für die Auswertung sind als Ausgangspunkt also zunächst die Positionierung und die Selbstdarstellung der Befragten leitend (vgl. Winker & Degele, 2009, S. 101). Im Anschluss daran wurden jeweils symbolische Repräsentationen be-



schrieben, die mit den identifizierten Kategorien in Verbindung stehen. Hierbei handelt es sich um Normen, Werte und Ideologien, die in den Narrationen der Befragten eine Rolle spielen und die die Interviewperson explizit oder implizit benennt (vgl. Winker & Degele, 2009, S. 109 f.). Zuletzt wurden im Sinne einer theoretischen Klammer (vgl. Winker & Degele, 2009, S. 25) deduktiv Bezüge zu entsprechenden Sozialstrukturen bzw. Herrschaftsverhältnissen wie z.B. Rassismus und Sexismus hergestellt. Diese sind auf Basis der Strukturkategorien «ethnische Zugehörigkeit» bzw. «Kultur», «Geschlecht» etc. für die ungleiche gesellschaftliche Verteilung von Ressourcen, z.B. von Bildungsabschlüssen, verantwortlich (vgl. Winker & Degele, 2009, S. 39). Es ist grundsätzlich umstritten, welche weiteren Kategorien darüber hinaus bei intersektionalen Analysen Berücksichtigung finden sollten. Die Diskussionen reichen bis hin zu dreizehn Differenzlinien, die u.a. Alter, Gesundheit und Besitz umfassen (vgl. Lutz & Wenning, 2001). Bezüglich der Auswahl und der Anzahl von relevanten Kategorien in der Intersektionalitätsforschung kommen Winker und Degele zu dem Schluss, dass verschiedene Ungleichheitskategorien kontextspezifisch wirksam sind. Sie schlagen deshalb vor, mit denjenigen Kategorien zu arbeiten, die von den Befragten selbst ins Spiel gebracht werden und damit subjektiv und situativ von Bedeutung sind. Da die folgenden Interviewpassagen aufgrund des Verweises auf die Kategorie «Kultur» ausgewählt wurden, kann diese als Ausgangspunkt der Analyse gelten, von dem aus weitere verwendete intersektionale Kategorien in ihren Wechselwirkungen untersucht wurden. Die folgenden notwendigen Schritte einer intersektionalen Analyse, die sich auf die Gesamtschau mehrerer Interviews beziehen, bleiben an dieser Stelle aufgrund des exemplarischen Charakters der Analyse zunächst aus.

### **3.2 Das Interview und sein Entstehungskontext**

Zur empirischen Veranschaulichung der Mehrebenenanalyse greifen wir auf Ausschnitte eines Interviews mit einer angehenden Lehrperson zurück. Wie einleitend bereits erwähnt war das Interview Teil des an der PHTG durchgeführten Projekts «Innensicht von Migrationsfamilien», an dem angehende Lehrpersonen als Forschende beteiligt wurden, um sie erstens Forschungserfahrungen sammeln zu lassen und sie zweitens auf die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft vorzubereiten. Die 17 beteiligten Studierenden führten dazu im Rahmen von Projekt- und Abschlussarbeiten über 70 qualitative Interviews mit Eltern mit Migrationshintergrund, in denen sie deren subjektive Perspektiven auf Bildungsentwicklung und soziale Integration ihrer Kinder erfragten. Das Projekt wurde mit Brunner und Ivanova (2015) u.a. als Denk- und Reflexionsraum verstanden, in dem die Studierenden, angeregt durch den persönlichen Kontakt mit den befragten Eltern, über ihre Haltungen und Positionen zu Migrationsphänomenen und deren Wirkungen in ihrem zukünftigen Berufskontext nachdenken können (vgl. Brunner & Ivanova, 2015, S. 23). Deshalb wurden im Projektverlauf, zusätzlich zu einer persönlichen Auswertung durch alle beteiligten Studierenden in Fragebogenform, narrative, ca. einstündige Interviews mit sechs zufällig ausgewählten Studierenden geführt (methodisch orientiert an Hopf, 2009, und Messerschmidt, 2011a). Diese Interviews dienten dazu, eine Momentaufnahme der subjektiven Reflexions- und

Bildungsprozesse der Studierenden empirisch abzubilden sowie sie in ihrem Reflexionsprozess zu unterstützen.<sup>2</sup> Während alle Interviews (sowohl mit Eltern als auch mit Studierenden) im Rahmen des Gesamtprojekts systematisch unter anderen Fragestellungen und mittels anderer methodischer Zugänge ausgewertet wurden, handelt es sich im Folgenden um die exemplarische Analyse *eines* Interviews mittels eines bestimmten methodischen Zugangs. Diese Analyse beansprucht dementsprechend keinerlei Repräsentativität, sondern ist lediglich als Ergänzung und «Reflexionsfolie» der eigentlichen Projektergebnisse vor dem Hintergrund des oben dargestellten kritischen Zugangs zur Interkulturellen Pädagogik zu verstehen.

Die über die narrativen Interviews generierten Äusserungen der angehenden Lehrpersonen werden hier als soziale Praxen verstanden, die sich auf inkorporiertes Wissen, z.B. über «Kultur», beziehen (vgl. auch Degele & Winker, 2008, S. 197). Dabei werden über «Kultur» immer auch (vermeintliche) Identitäten hergestellt. Auch das Sprechen über die «Kultur der Anderen», welches im folgenden Beispiel analysiert wird, stellt eine Identitätskonstruktion dar – die der «kulturell Anderen», aber vor allem auch eigener Identitäten. Der Begriff «Othering» beschreibt diesen Prozess als Fremdmachen von bestimmten Personen und Gruppen einer Gesellschaft zur Erzeugung und Erhaltung eines kollektiven, homogenen Selbstbildes (vgl. Mecheril & Thomas-Olalde, 2011). Um hier Reifizierungen zu vermeiden, wurde während aller Interviews darauf geachtet, möglichst keine «typischen» Differenzkategorien im Kontext von Migration («Kultur», «Migrationshintergrund» etc.) vorzugeben (vgl. Winker & Degele, 2009, S. 100). Unter dieser Voraussetzung war für die Auswahl der im Folgenden zu analysierenden Passagen die Frage leitend, wie, wann und warum in pädagogischen Kontexten die Kategorie «Kultur» verwendet wird (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 93). Die entsprechende Passage wurde ausgewählt, weil sich die Befragte in ihr explizit auf die Kategorie «Kultur» bezog.

#### **4 «Ja, das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur drauf an» – Identitätskonstruktionen und Repräsentationen in Machtverhältnissen bei einer angehenden Lehrperson**

Im Vorfeld der folgenden Äusserungen einer Studierenden, die mit insgesamt drei Elterninterviews am Projekt beteiligt war, wurde also lediglich die offene Frage gestellt, ob sich für die Studierende durch die Teilnahme am Forschungsprojekt und die Elterninterviews retrospektiv etwas verändert habe. Sie antwortet darauf, dass «*es Migrationsfamilien oft nicht leicht haben, dass die schwierige Hintergründe zu Hause haben*», da es oft gravierende Gründe dafür gebe, weshalb sie migriert seien. Den Kindern sei in der Schule oft nicht anzusehen, «*dass es den Eltern zu Hause nicht gut geht. Oder*

---

<sup>2</sup> An dieser Stelle geht ein herzlicher Dank an alle Studierenden, die am Projekt mitgewirkt und sich zusätzlich für die Interviews zur Verfügung gestellt haben.

*dass die Mutter zu Hause nicht integriert ist*). Auf die Nachfrage, welchen Eindruck sie denn von den konkret von ihr interviewten Müttern (denen beiden ein muslimischer Hintergrund zugeschrieben wird) habe, berichtet sie:

*Die sind glaub beide gut integriert. Also beim einen war zwar die Mutter zu Hause, aber sie macht eben – hat er immer gesagt, die Mutter spricht nicht so gut Deutsch. Aber er war einer, der hat nicht so viel Wert auf Glauben gelegt. Die sind zwar, glaub ich, muslimisch, aber seine Kinder, sie gehen in den Katholischunterricht. Also er ist da nicht so streng.*

Hier fällt zunächst auf, dass es sich in dieser Passage um ein Sprechen über «die Anderen» («*die sind ...*») handelt – dies sowohl in einem allgemeingültigen Sinne hinsichtlich des Sprechens über abwesende Dritte, gleichzeitig aber auch im spezifischen Kontext der Migrationsgesellschaft über die Migrationsanderen, da hier beide Gesprächsteilnehmerinnen (Befragte sowie Interviewerin) der Mehrheitsgesellschaft angehören und damit als «Nichtandere» gelten. Das heisst, es wird hier nicht die eigene, sondern eine «andere» Identität konstruiert, was im Sprechen über Migration im Sinne eines Otherings immer auch die Funktion der Erhaltung des Selbstbildes hat. Voraussetzung hierfür ist ein rassistisches Herrschaftssystem mit dem zentralen Merkmal einer «Bezeichnungs- und Definitionspraxis, die ein spezifisches Wissen über vermeintlich natürliche Unterschiede zwischen «uns» und «den Anderen» hervorbringt» (Winker & Degele, 2009, S. 48; vgl. auch Mecheril et al. 2010, S. 150 ff.).

Konkret wird in diesem Sprechen über die Anderen zunächst, über die Kategorie «Geschlecht», die Identität «Mutter» konstruiert: Die Mutter sei «*zwar*» zu Hause, spreche aber nicht so gut Deutsch. Hier wird auf ein spezifisches Mutterbild Bezug genommen, nämlich dasjenige der «Hausfrau und Mutter», die über das «Zuhausesein» (im Sinne von: keiner Erwerbstätigkeit nachgehen) ihre Aufgabe innerhalb der Familie erfüllt (vgl. z.B. Schütze, 2000; Schwiter, 2011). Innerhalb eines Herrschaftsverhältnisses von Heteronormativismen wird hier also selbstverständlich davon ausgegangen, dass «ein Großteil notwendiger Reproduktionsarbeit kostengünstig in Familien [von Frauen] abgewickelt» wird (Winker & Degele, 2009, S. 46). Die hier positiv bewertete Repräsentation («*zwar*») wird durch das direkt anschließende «*nicht so gut Deutsch*» sprechen relativiert («*aber*»). Die Identität «Mutter» bzw. die Kategorie «Geschlecht» verschränkt sich somit mit der Kategorie «Sprache». Damit wird auf die Repräsentation der «nicht gut Deutsch sprechenden Migrantin» verwiesen, die ein linguizistisches Herrschaftsverhältnis (Dirim, 2010) voraussetzt. Dieses manifestiert sich u.a. in der einsprachigen Ausrichtung gesellschaftlicher Institutionen sowie in der darin impliziten höheren Bewertung der (hier) deutschen Sprache gegenüber anderen Sprachen. Die Repräsentation der «nicht gut Deutsch sprechenden Migrantin» steht weiterhin in engem Bezug zum Integrationsdiskurs, der «Deutsch sprechen» als Merkmal für «gelungene Integration» voraussetzt (vgl. Şeker, 2011). Im Interview wird dieser Integrationsdiskurs insofern aufgegriffen, als die Frau «*dennoch*», also trotz mangelnder Deutschkenntnisse, als «*gut integriert*» wahrgenommen wird.

Die Wahrnehmung als «*gut integriert*» wird zurückgeführt auf den Ehemann der Besprochenen, der «*zwar muslimisch ist, aber nicht so streng*» sei. Diese Deutung wird ermöglicht durch die Repräsentation eines patriarchal strukturierten muslimischen Familiensystems, in dem die Religiosität bzw. die Einstellung des männlichen «Familienoberhaupts» zur Religion ausschlaggebend ist für den möglichen Integrationsgrad der Frau. Der Besuch des Katholischunterrichts der Kinder der Familie wird des Weiteren als ein Gradmesser für die «gute Integration» der Frau gesehen, da dem Mann darüber zugeschrieben wird, «*nicht so streng*» (religiös) zu sein. Dies beinhaltet die implizite Wertung «*muslimisch = streng – katholisch = nicht so streng*» und damit die Annahme «*muslimisch = nicht integriert – katholisch = integriert*». Es wird hier also indirekt (durch Abgrenzung) Bezug auf die Repräsentation des «strenggläubigen, frauenunterdrückenden Muslims» und die Repräsentation des «Islam als Integrationshindernis» (Şeker, 2011) genommen. An dieser Stelle drückt sich ein antimuslimischer Rassismus als Herrschaftsverhältnis aus (Attia, 2009).

Intersektional verschränkt werden hier also die Kategorien «Geschlecht», «Sprache» und «Religion», die in der Identitätskonstruktion der «nicht gut Deutsch sprechenden muslimischen Mutter» und des «religiös assimilierten und deshalb integrierenden muslimischen Vaters» (in Abgrenzung vom «Normalfall» des «strenggläubigen, frauenunterdrückenden muslimischen Vaters») zusammengeführt werden. Im nächsten Schritt wird die Beschreibung des konkreten Einzelfalls beendet zugunsten einer Imagination des «Anderen», angezeigt durch den Satz «*Aber ich kann mir vorstellen ...*»:

*Aber ich kann mir vorstellen, wenn jemand megastreng ist mit der Religion, dann sitzt die Mutter zu Hause und hat keine Chance. Sind die Kinder ja – wie sie müssen den Eltern immer helfen, Sachen zu übersetzen, und sie sind einfach in 'ner Rolle, die sie eigentlich nicht einnehmen sollten in dem Alter. ... Ja, das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur drauf an.*

Hier wird erneut Bezug auf die Religion genommen; das Sprechen über einen imaginären «jemand» entlastet dabei vom Erfahrungsabgleich mit der Familie, von der hier gesprochen wird. Es verfestigt sich dabei die Repräsentation der «unterdrückten muslimischen Frau» (vgl. Diehm & Radtke, 1999, S. 76 ff.) aufgrund einer strengen Auslegung (des Ehemannes) der Religion: «*dann sitzt die Mutter zu Hause und hat keine Chance.*» Schliesslich werden auch die (imaginären) Kinder als «Opfer» einer (ebenfalls imaginären) strengen Religiosität des Vaters hinzugezogen, die «*Sachen übersetzen*» müssen und sich damit in einer nicht altersgemässen Rolle wiederfinden. Hier kommt also zusätzlich die Kategorie «Generation» ins Spiel und mit ihr der Diskurs der Vulnerabilität und besonderen Schutzbedürftigkeit von Kindern. Dieser ist u.a. in den Kontext eines Herrschaftsverhältnisses von Adultismus zu stellen, welches das gesellschaftliche Machtungleichgewicht zwischen Kindern und Erwachsenen beschreibt (vgl. Ritz, 2010). Eine Unterstützung der Eltern durch die Kinder wird hier als nicht rollengemäss klassifiziert, was wiederum einem westlichen Diskurs zum Generationenverhältnis entspricht (vgl. z.B. Schütze, 2000). Die Kinder werden also im Sinne einer Steigerung als noch vulnerablere Opfer der imaginären strengen Religiosität des Vaters ins Spiel

gebracht. Die Passage endet schliesslich mit der Aussage «*Ja, das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur drauf an*». Abschliessend wird also auf die Kategorie «Kultur» Bezug genommen, die hier als Catch-all-Konzept (Diehm & Radtke, 1999, S. 60) Verwendung findet. Die anfänglich erkennbare Irritation der Studierenden, die durch vermeintliche Widersprüche des von ihr erfahrenen Einzelfalls ausgelöst wurde (z.B. muslimisch *und* integriert), kann so wieder reorganisiert werden: Die Ordnung, die vorherrschenden Diskursen im Kontext von Migration entspricht (muslimisch = nicht integriert, muslimische Frau = unterdrückt etc.), wird durch den Verweis auf «Kultur» wiederhergestellt. Denn mit der Aussage, «*es kommt auf die Kultur drauf an*», findet eine Bewegung statt zu einem gesellschaftlich wie pädagogisch gültigen Allgemeinplatz. Der Zustimmung bezüglich der Bedeutung von «Kultur», hier als Begründung von Verhalten und Integrationsgrad herangezogen, kann man sich dort fast jederzeit sicher sein (vgl. auch Oberzaucher-Tölke, 2013). Nachdem die diskursiv geprägten Annahmen der Studierenden über «Migrantinnen und Migranten» durch den Einzelfall ins Wanken geraten sind, wirkt die Kategorie «Kultur» hier also gewissermassen als Rettungsanker: Indem die Migrationsanderen letztendlich in ihre «Kultur» verwiesen werden, können Zuordnung und (eindeutige) Identität wiederhergestellt werden (vgl. Messerschmidt, 2008, S. 5). Dies führt in diesem Fall dazu, dass «das Eigene» in Form von Vorannahmen und/oder Identitätskonstruktionen eines fraglos integrierten «Wir» nicht hinterfragt werden muss.

Dass das Potenzial für Veränderung jedoch durchaus vorhanden ist, soll abschliessend an zwei weiteren ausgewählten Interviewausschnitten gezeigt werden, in denen die befragten Studierenden und angehenden Lehrpersonen explizit das «Eigene» zum Thema machen. Hier kann eine interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung ansetzen und die Kompetenz vermitteln, mit Widersprüchen, Ambivalenzen und Unsicherheiten umzugehen, die Leben und Arbeiten in der Migrationsgesellschaft mit sich bringen. Eine Studierende benennt ihr Unbehagen, sogenannte «Ausländer» gezielt nach ihren Problemen bzw. Herausforderungen zu fragen, und reflektiert damit die Praxis des Otherings:

*Ich fand's schwierig, auf Leute zuzugehen, weil, naja, man sagt denen, du bist 'n Ausländer, willste mir mal verraten, wie's dir so gegangen ist. ... Auf diesem Merkblatt [des Projekts], da steht's ja dann schon nochmal gut drauf. Da steht: «Sie kommen aus einem anderen Land und das ist oft schwierig.» Und eigentlich setzt man ja voraus, dass sie irgendwelche Schwierigkeiten haben, wenn man auf sie zugeht.*

Eine weitere Studierende spricht selbstreflexiv über ihre Irritationen und Fremdheitsgefühle bei einem Elterninterview, bei dem zusätzlich eine Dolmetscherin anwesend war. Sie erkennt die Notwendigkeit, ihre eigene Handlungs- und Gestaltungsmacht in besagtem Gespräch neu zu definieren bzw. teilweise zurückzunehmen:

*Man merkt einfach, man ist nicht die erste Person, die jetzt spricht. Es wird immer noch über eine dritte Person ... läuft das Gespräch eigentlich. Das ist so das, ja ... Man muss irgendwie wie damit umgehen können, dass man halt nicht ... die Person ist, die wie das Interview ganz genau steuern*

*kann. Es hat wie 'ne dritte Person, sie macht das in – in meinem Sinne in dem Sinn, aber man ist's nicht mehr selbst.*

## 5 Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Welche Implikationen haben die dargestellten theoretischen Perspektiven und exemplarischen empirischen Ergebnisse nun für Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Migrationsgesellschaft? Welche Reflexionsfragen können sich daraus ergeben?

Aus einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive wird die Schlechterstellung von Schülerinnen und Schülern «mit Migrationshintergrund» strukturell verstanden: Deren Positionierungen im Schulsystem sowie die ihrer Eltern sind «Wirkungen einer gesellschaftlichen Unterscheidungspraxis zwischen Migranten und Nicht-Migranten» (Mecheril et al., 2010, S. 123). Über Diskurse und Herrschaftsverhältnisse sind diese Unterscheidungen der Schule über- und vorgelagert, werden jedoch von ihr aufgegriffen und bestätigt (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 123), was in der exemplarischen Analyse empirisch verdeutlicht wurde. Eine interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die dies nicht zum Thema macht, reproduziert die gesellschaftliche Unterscheidungspraxis in «Migrantinnen/Migranten» und «Nichtmigrantinnen/Nichtmigranten». Sie verfestigt damit letztlich Ungleichheitsverhältnisse, anstatt ihnen entgegenzuwirken, da in interkulturellen pädagogischen Ansätzen Annahmen über Fremdheit und damit Standards von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit enthalten sind (vgl. Messerschmidt, 2008, S. 6). In den analysierten Interviewausschnitten wurde deutlich, dass eine Begegnung oder Erfahrung des persönlichen Kontakts zwischen Lehrpersonen und Eltern «mit Migrationshintergrund» allein nicht ausreicht, um über Diskurse und in Machtverhältnissen vermittelte Bilder über «die Anderen» zu verändern. Es konnte jedoch auch aufgezeigt werden, dass kritisches Potenzial für Selbstreflexionsprozesse bei den Studierenden durchaus vorhanden war.

Das Ziel einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung wäre also, Selbstreflexionsprozesse bezüglich eigener Bilder sowie der Positionierung in gesellschaftlichen Macht- und Dominanzverhältnissen zu fördern, anstatt ausschliesslich über die «Migrantinnen und Migranten» und ihre «Kulturen» zu sprechen (vgl. hierzu Brunner & Ivanova, 2015; Messerschmidt, 2011b, 2012). So werden statt des «Anderen» das «Eigene» bzw. die ihm impliziten Annahmen von «eigen» und «fremd» zum Thema – was erfahrungsgemäss als ein verunsichernder und bisweilen schmerzhafter Prozess gelten kann. Genau dieser wird vielleicht über das *Reden über die Anderen* allzu oft abgewehrt.

## Literatur

**Attia, I.** (2009). *Die «westliche Kultur» und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und anti-muslimischem Rassismus*. Bielefeld: Transcript.

**Auernheimer, G.** (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: WBG.

- Bender-Szymanski, D.** (2007). Zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität in unseren Schulen und mögliche Antworten des Bildungssystems. In Deutsche Unesco-Kommission (Hrsg.), *Migration als Herausforderung. Praxisbeispiele aus den UNESCO-Projektschulen* (S. 161–194). Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Brunner, M. & Ivanova, A.** (2015). *Praxishandbuch Interkulturelle LehrerInnenbildung*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Büzberger, M., Leutwyler, B. & Steinger, E.** (2014). *Schnittstelle Interkulturelle Pädagogik, Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Klärung anhand eines Kompetenzmodells*. Zug: Pädagogische Hochschule Zug.
- COHEP.** (2007a). *Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Online verfügbar unter: [https://www.swissuniversities.ch/fleadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer\\_PH/Empf/071115\\_Empf\\_IKP\\_de.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fleadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Empf/071115_Empf_IKP_de.pdf) (16.06.2017).
- COHEP.** (2007b). *Grundlagenbericht: Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz / Rapport fondamental: Pédagogie interculturelle dans la formation des enseignants et enseignants en Suisse*. Online verfügbar unter: [https://www.swissuniversities.ch/fleadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer\\_PH/Dok/2007\\_Grundlagenbericht\\_IKP\\_de\\_fr.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fleadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Dok/2007_Grundlagenbericht_IKP_de_fr.pdf) (16.06.2017).
- COHEP.** (2007c). *Untersuchung zum Ist-Zustand der Interkulturellen Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz*. Online verfügbar unter: [https://www.swissuniversities.ch/fleadmin/swissuniversities/Dokumente/DE/PH/Dokumente/2007\\_Untersuchungsbericht\\_IKP\\_de.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fleadmin/swissuniversities/Dokumente/DE/PH/Dokumente/2007_Untersuchungsbericht_IKP_de.pdf) (16.06.2017).
- Degele, N. & Winker, G.** (2008). Praxeologisch differenzieren. Ein Beitrag zur intersektionalen Gesellschaftsanalyse. In C. Klinger & G.-A. Knapp (Hrsg.), *Überkreuzungen. Ungleichheit, Fremdheit, Differenz* (S. 194–209). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Diefenbach, C.** (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O.** (1999). *Erziehung und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dirim, I.** (2010). «Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.» Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomella, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse* (S. 91–114). Münster: Waxmann.
- EKFF [Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen]**. (Hrsg.). (2008). *Familien – Erziehung – Bildung*. Bern: Eidgenössisches Departement des Inneren.
- Hamburger, F.** (2009). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Hopf, C.** (2009). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349–360). Reinbek: Rowohlt.
- Kappus, E.-N.** (2015). Equity. Begriffsbestimmung und Grundsatzfragen für Schule und Bildung. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen* (S. 9–26). Bern: EDK.
- Lutz, H. & Wenning, N.** (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden* (S. 11–24). Opladen: Leske + Budrich.
- Mecheril, P.** (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., Castro Varela, M. do Mar, Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C.** (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O.** (2011). Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppel (Hrsg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 35–66). Baden-Baden: Nomos.
- Messerschmidt, A.** (2008). Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 5–17.
- Messerschmidt, A.** (2011a). Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In I. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie* (S. 81–95). Würzburg: Königshausen und Neumann.

- Messerschmidt, A.** (2011b). Lehrer/in sein in der Einwanderungsgesellschaft – Pädagogische Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen für den Umgang mit Migration. *Karlsruher pädagogische Beiträge*, 76, 105–114.
- Messerschmidt, A.** (2012). *Bildungsprozesse in integrationskritischer Perspektive – Studieren in der (Post-)Migrationsgesellschaft*. Vortrag beim 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Oberzaucher-Tölke, I.** (2013). «Meine Kultur, deine Kultur». *Warum es sich lohnt, die «Kulturbrille» hin und wieder abzusetzen*. In M. R. Textor (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Online verfügbar unter: [www.kindergartenpaedagogik.de/2271.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/2271.html) (16.06.2017).
- Ramsauer, K.** (2011). *Bildungserfolge von Migrant\*innenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Ritz, M.** (2010). Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: «Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?» In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten* (S. 128–136). Freiburg: Herder.
- Scharathow, W.** (2016). *Risiken des Widerstands: Rassismuserfahrungen in der Schule*. Online verfügbar unter: [http://www.ufuq.de/risiken-des-widerstands-wie-gehen-schueler\\_innen-mit-rassismus-um/](http://www.ufuq.de/risiken-des-widerstands-wie-gehen-schueler_innen-mit-rassismus-um/) (16.06.2017).
- Schütze, Y.** (2000). Wandel der Mutterrolle – Wandel der Familienkindheit? In A. Herlth, A. Engelbert, J. Mansel & C. Palentien (Hrsg.), *Spannungsfeld Familienkindheiten* (S. 92–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwiter, K.** (2011). *Lebensentwürfe. Junge Erwachsene im Spannungsfeld zwischen Individualität und Geschlechternormen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Şeker, N.** (2011). *Ist der Islam ein Integrationshindernis?* Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/33389/ist-der-islam-ein-integrationshindernis-essay?p=all> (16.06.2017).
- SKBF.** (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Winker, G. & Degele, N.** (2009). *Intersektionalität*. Bielefeld: Transcript.
- Yildiz, E. & Hill, M.** (Hrsg.). (2015). *Nach der Migration*. Bielefeld: Transcript.

## Autorinnen

**Inga Oberzaucher-Tölke**, Dipl.-Päd., Pädagogische Hochschule Thurgau, [inga.oberzaucher@phtg.ch](mailto:inga.oberzaucher@phtg.ch)  
**Carmen Kosorok Labhart**, lic. phil., Pädagogische Hochschule Thurgau, [carmen.kosorok@phtg.ch](mailto:carmen.kosorok@phtg.ch)  
**Angelika Schöllhorn**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Thurgau, [angelika.schoellhorn@phtg.ch](mailto:angelika.schoellhorn@phtg.ch)