

Special Issue

Professionalisierung von Lehrpersonen für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Lernendenvorstellungen zu Migration und Flucht im Zyklus 3

Stefanie Rinaldi¹, Fabio Schmid^{1,2}

Received: May 2023 / Accepted: September 2023

Structured Abstract

Hintergrund: In den letzten Jahren wurden Konzepte wie Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Global Citizenship Education immer wieder kritisch diskutiert. Angesichts der Komplexität, Kontroversität und Dynamik globaler Belange ist es zentral, dass Lehrpersonen bestehende Lernendenvorstellungen zu solchen Belangen kennen.

Ziel: Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche Vorstellungen Lernende des Zyklus 3 vom Themenkomplex Migration/Flucht haben und wie Lehrpersonen im Unterricht damit umgehen können. Dadurch wird ein Beitrag zur Umsetzung der im Lehrplan 21 vorgesehenen fächerübergreifenden Themen unter der Leitidee Nachhaltige Entwicklung geleistet.

Stichprobe/Rahmen: Die Datenerhebung erfolgte anhand von acht Gruppendiskussionen in acht verschiedenen Klassen der dritten Sekundarstufe (Zyklus 3) in fünf Deutschschweizer Kantonen. Die Diskussionen waren in zwei Schritte aufgeteilt: Zunächst erstellten die Teilnehmenden Skizzen zum Themenkomplex Migration/Flucht (ca. 20 Minuten) danach stellten sie sich die Skizzen gegenseitig vor und diskutierten diese im Rahmen einer leitfadengestützten, moderierten Diskussion (20-40 Minuten). Das Sampling erfolgte nach vorab festgelegten Kriterien, wobei der Homogenität (gleiches Schuljahr) und der Heterogenität (räumliche Typologie: städtisch, periurban, ländlich; Leistungsniveau: A, B, C; Geschlecht: weiblich (w), männlich (m), divers (d)) Rechnung getragen wurde. Insgesamt nahmen 29 Schüler:innen an den Gruppendiskussionen teil.

Design und Methoden: Die Gruppendiskussionen wurden videografiert und anschliessend transkribiert. Die Transkripte und die Skizzen wurden qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet. Vorliegend werden die Ergebnisse des ersten Schrittes dieser Analyse, der Fallzusammenfassungen, präsentiert.

Ergebnisse: Es zeigt sich, dass der Themenkomplex Migration/Flucht für die Jugendlichen eine grosse Relevanz aufweist. Oft sind die Vorstellungen der Lernenden fragmentarisch und teilweise wenig stringent. Persönliche Erfahrungen und ein generelles Gefühl der Empathie und der globalen Solidarität prallen auf mehr oder weniger diffuse Ängste vor «dem Anderen» sowie vor einem Verlust von Sicherheit und Wohlstand. Zudem sind mannigfaltige Konzepte erkennbar, die dem aktuellen Wissensstand widersprechen, beispielsweise die geografische Verteilung von Migrant:innen. Auch bezüglich der politischen Prozesse in der Schweiz sind solche Vorstellungen erkennbar.

Schlussfolgerung: Angesichts der Komplexität, Kontroversität und Dynamik des Themenfelds sowie der sehr heterogenen Lernendenvorstellungen stehen die Lehrpersonen vor der Herausforderung, Migration/Flucht als Lerngegenstand so aufzubereiten, dass sich die Lernenden ihrem individuellen Vorwissen entsprechend mit diesem Themenkomplex auseinandersetzen können. Ein besonderes Augenmerk sollte zudem auf das Spannungsfeld zwischen Bewusstsein für Privilegien und Ethnisierung/«Othering» sowie auf den Umgang mit Lernenden mit Migrationserfahrung gelegt werden.

Schlagwörter: *Bildung für nachhaltige Entwicklung; Globales Lernen; Lernendenvorstellungen; Migration; Natur, Mensch, Gesellschaft; Zyklus 3*

¹Pädagogische Hochschule Luzern, ²Pädagogische Hochschule Heidelberg
✉ stefanie.rinaldi@phlu.ch

Student Beliefs about Migration and Flight

Structured Abstract

Background: Recently, concepts such as Education for Sustainable Development or Global Citizenship Education have been critically debated. Given the complexity, controversy, and dynamics of global issues, it is important that teachers are aware of student beliefs about such issues.

Purpose: This article explores beliefs held by lower-secondary students regarding migration and flight and discusses how teachers can address such beliefs. It thus contributes to implementing the transversal topics under the umbrella term of sustainable development that are an integral part of the Lehrplan 21, the intended curriculum for lower - secondary students in German-speaking Switzerland.

Sample/setting: The data was collected through eight group discussions held across eight different lower-secondary classes in five German-speaking Swiss cantons. The discussions involved two steps: Initially, the participants drafted sketches about the topic migration/flight (20 minutes approximately). Subsequently, they presented their sketches within the group, followed by a semi-structured, moderated discussion (20-40 minutes). The sampling strategy was based on predetermined criteria taking into account homogeneity (same grade) and heterogeneity (spatial typology: urban, periurban, rural; competence level: A, B, C; gender: female (w), male (m), diverse (d)). In total, 29 students participated in the group discussions.

Design and methods: The group discussions were filmed and subsequently transcribed. The transcripts and sketches underwent analysis applying qualitative content analysis. In this article, the results from the first step of the analysis, the case summaries, will be presented.

Results: The data shows that the topic of migration/flight is highly relevant for the students. The students' beliefs are often fragmented and not conclusively formed. Personal experiences and a general feeling of empathy and global solidarity repeatedly collide with vague fears of «the other» and concerns about the loss of security and prosperity. Furthermore, varied conceptions were identified that contradict current scientific knowledge, such as the geographical distribution of migrants. Other misconceptions were discerned regarding political processes in Switzerland.

Conclusions: Given the complexity, controversy, and dynamics of the topic of migration and flight as well as the heterogeneity of student beliefs, teachers are confronted with the challenge of processing the topic in a way that accommodates students' individual pre-knowledge. Particular attention should be paid to the fine line between the awareness for privileges and ethnisation/othering as well as giving special consideration to students with personal experiences of migration.

Keywords: *Education for Sustainable Development; Global Learning; Migration; Natural and Social Science Education; Student Beliefs; Lower-secondary schools*

1 Einleitung

Migration und Flucht sind globale Belange, die durch Dynamik, Komplexität und Kontroversität gekennzeichnet sind. Werden globale Belange zum Unterrichtsgegenstand, so bewegen sich Lehrpersonen in einem gesellschaftlichen, ökonomischen, ökologischen, politischen und sozialen Spannungsfeld. Dieses zu navigieren und mit ihren eigenen Vorstellungen professionell umzugehen, stellt eine grosse Herausforderung dar (vgl. Cassidy et al., 2014; Rinaldi, 2017). Umso wichtiger ist es, dass Lehrpersonen bestehende Lernendenvorstellungen zu globalen Belangen kennen. Obwohl weithin anerkannt ist, dass Kenntnisse von Lernendenvorstellungen zum fachdidaktischen Wissen gehören und somit ein wichtiger Bestandteil professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen sind, ist bis anhin wenig dazu bekannt, wie Jugendliche in der Schweiz im Zyklus 3¹ globale Belange konzeptualisieren. Seit 2020 werden deshalb in einem Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Luzern sowohl die Lernendenvorstellungen zu verschiedenen globalen Belangen als auch die professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen im Umgang mit denselben im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft untersucht. Der vorliegende Beitrag widmet sich einem Teilaspekt dieser Studie und geht der Frage nach, wie die Jugendlichen globale Belange verorten und welche politischen und gesellschaftlichen Perspektiven sie identifizieren. Vorläufige Erkenntnisse zum Themenkomplex «Migration und Flucht» dienen dabei als Basis für die Erörterungen.

¹ Entspricht der 1.–3. Klasse der Sekundarschule.

2 Ausgangslage

2.1 Migration und Flucht als globale Belange

Im Jahr 2020 wurde die Anzahl internationaler Migrant:innen auf ungefähr 281 Millionen geschätzt (McAuliffe & Triandafyllidou, 2021). Mehr als ein Drittel davon waren von erzwungener Migration betroffen, gemäss UNHCR (2022) waren Mitte 2022 ungefähr 103 Millionen Menschen auf internationalen Schutz angewiesen. 32.4 Millionen davon waren Geflüchtete, 4.9 Millionen Asylsuchende, 52.3 Millionen intern Vertriebene (Stand Ende 2021) und 5.3 Millionen benötigten anderweitigen internationalen Schutz. Syrien, Venezuela, Ukraine, Afghanistan und Südsudan waren global die wichtigsten Herkunftsländer, die Türkei, Kolumbien, Deutschland, Pakistan und Uganda die wichtigsten Aufnahmeländer. 74% der Menschen, die internationalen Schutz benötigen, halten sich in Ländern mit geringem oder mittlerem Einkommen auf.

Die terminologische Abgrenzung der wichtigsten Begriffe im Bereich Migration und Flucht gestaltet sich schwierig, da ausser für den Begriff «Flüchtling» keine international anerkannten, rechtlichen Definitionen bestehen (für eine Übersicht vgl. McAuliffe & Triandafyllidou, 2021). Der von der Internationalen Organisation für Migration herausgegebene *Migration Glossary* definiert «internationale Migration» als «movement of persons away from their place of usual residence and across an international border to a country of which they are not nationals» (Sironi et al., 2019, S. 113). Zentral ist folglich die räumliche Verlegung des Lebensmittelpunktes über Staatsgrenzen hinweg. Demgegenüber steht die «Binnenmigration», das heisst Migrationsbewegungen innerhalb eines Staates.

Um der Vielfalt von Migrationserfahrungen gerecht zu werden, werden in der Literatur unterschiedliche Kategorisierungen diskutiert (vgl. de Haas et al., 2020). Der im Jahr 2018 verabschiedete UN-Migrationspakt (UN General Assembly, 2018) unterscheidet zwischen regulärer und irregulärer Migration. Bei dieser Unterscheidung steht die Frage im Zentrum, ob die Migrationsbewegung über legale oder illegale Wege erfolgte. Erstere werden häufiger von Menschen benutzt, die beispielsweise aufgrund von Arbeit, Studium oder Familienzusammenführung migrieren, während letztere tendenziell mit erzwungener Migration assoziiert werden. Nichtsdestotrotz bestehen zum Teil legale Fluchtwege für Personen, die internationalen Schutz benötigen. Zu dieser Gruppe gehören «Flüchtlinge», einer der wenigen Begriffe, für die eine anerkannte internationale Definition besteht. Als Flüchtlinge werden gemäss Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge (Genfer Flüchtlingskonvention, 1951) Personen bezeichnet, die sich «aus begründeter Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Staatszugehörigkeit, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung ausserhalb ihres Heimatlandes befinde[n]» (Artikel 1.A.2). Es ist offensichtlich, dass diese Definition der heutigen Diversität der Erfahrungen von Schutzbedürftigen nicht mehr gerecht wird. So wird im aktuellen Diskurs oft der Begriff «erzwungene Migration» verwendet. Dieser umfasst gemäss Bhabha (2019) sowohl Flüchtlinge im Sinne der Genfer Konvention als auch Menschen, die aufgrund allgemeiner politischer Unsicherheit oder des Zusammenbruchs staatlicher Strukturen fliehen. Betts (2013) spricht diesbezüglich von «Überlebensmigration», welcher er alle Fälle von Migration aufgrund existentieller Bedrohungen, also auch aufgrund der Folgen des Klimawandels, zuordnet. Bhabha (2019) selbst entwickelte den Begriff der «Verzweiflungsmigration». Dieser deckt auch Migrationserfahrungen ab, die nicht durch existentielle Nöte, jedoch durch Hoffnungslosigkeit und chronisches Leiden ausgelöst wurden.

Migration und Flucht werden gemeinhin als globale Belange bezeichnet. In enger Anlehnung an Bhargava (2006) und Hite und Seitz (2016) werden globale Belange im Rahmen der vorliegenden Studie wie folgt definiert:

Globale Belange sind komplexe, multiperspektivische Angelegenheiten, die den Grossteil der Weltbevölkerung betreffen. Sie haben eine gesellschaftliche, politische, ökonomische und technologische Dimension. Sie zeichnen sich durch eine enge Verflechtung und Interdependenz aus. In Kombination mit möglicherweise divergierenden Wertevorstellungen bzw. vorhandenen Wertekonflikten diverser Akteur:innen führt diese Interdependenz dazu, dass globale Belange veränderungsresistent sind und nicht anhand vorgegebener eindimensionaler Lösungen behoben werden können. Folglich erfordert ihre Handhabung die internationale und interdisziplinäre Zusammenarbeit diverser Akteur:innen sowie international-regulatorische Ansätze zur Erfüllung und Durchsetzung gemeinsam getroffener Vorgaben.

Globale Belange vereinen demnach auch die Schlüsseleigenschaften sogenannter *wicked problems*. Mit dieser Bezeichnung grenzen Rittel und Webber (1973) gesellschaftliche von naturwissenschaftlichen Problemen ab. Letztere seien definierbar und eine Lösungsfindung grundsätzlich möglich. Erstere hingegen seien nicht abgrenzbar und entsprechende Lösungen könnten nur immer wieder neu (politisch) verhandelt werden, weil gesellschaftliche Probleme nie abschliessend gelöst werden könnten. Da globale Belange per Definition naturwissenschaftliche und gesellschaftliche Aspekte vereinen, ist auch Ohls (2013) Konzipierung geografischer Themen als faktisch und ethisch komplex sowie fachlich und moralisch kontrovers hilfreich. Zudem zeichnen sich globale Belange durch ihre Dynamik aus: Sie verändern sich in ungeahnter Geschwindigkeit und oft auch nicht-linear, wie das Phänomen der «Grossen Beschleunigung» eindrücklich illustriert (Shrivastava et al., 2020).

Die Vereinten Nationen (United Nations, o.D.) führen «Migration» und «Geflüchtete» in ihrer Liste globaler Belange. Vom Stellenwert, welchen die internationale Gemeinschaft den Themen Migration und Flucht beimisst, zeugt auch die Tatsache, dass im Jahr 2017 zum ersten Mal überhaupt in der Geschichte der Vereinten Nationen ein Gipfeltreffen

der UN-Vollversammlung ausschliesslich diesen Themen gewidmet war. Die daraus resultierende New Yorker Erklärung mündete in den oben erwähnten Pakten zu Migration und Flucht. Diese Entwicklung widerspiegelt auch die Wahrnehmung in der breiteren Gesellschaft und der Wirtschaft. Eine weltweite Umfrage des World Economic Forums (2022) im Jahr 2022 zeigt, dass «Migration und Geflüchtete» als eines jener vier globalen Risiken wahrgenommen wird, gegen die noch zu wenige Massnahmen ergriffen wurden. Auch das Sorgenbarometer der Credit Suisse (gfs.bern, 2022) listet «Ausländer: innen/Zuwanderung/Personenfreizügigkeit» und «Flüchtlinge/Asylfragen» unter den Hauptsorgen der Schweizer Stimmbürger:innen im Jahr 2022.

2.2 Migration und Flucht als Lerngegenstand

Die Schweiz versteht sich als Migrationsgesellschaft. Nicht nur ist sie von Ein- und Auswanderung geprägt – etwa 40% der Wohnbevölkerung über 15 Jahren hat einen Migrationshintergrund (BFS, 2022) – sondern es hat sich auch ein eigenständiger, öffentlicher Migrationsdiskurs etabliert (Espahangizi, 2021). Frieters-Reermann (2013) spricht sogar von einer «Weltmigrationsgesellschaft» (S. 12). Eine in Deutschland durchgeführte Studie zeigt denn auch, dass zukünftige Grundschullehrperson dem Themenkomplex Flucht/Migration im Sachunterricht insbesondere aufgrund dessen gesellschaftlichen Aktualität und aufgrund dessen Potential für globales und soziales Lernen einen grossen Stellenwert beimessen (S. D. Lange et al., 2022).

Im Lehrplan 21 (D-EDK, 2014), dem aktuellen Lehrplan für die Deutschschweizer Volksschulen, wird das Konzept «globale Belange» nicht explizit erwähnt. Jedoch bieten sich gerade auf der Sekundarstufe I diverse Anknüpfungspunkte für solche Inhalte, sei es auf Ebene der Kompetenzen innerhalb der einzelnen Fachbereiche, sei es bei den transversalen Themen unter der Leitidee Nachhaltige Entwicklung. Das Thema «Migration/Flucht» ist im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) explizit verankert. Exemplarisch werden hier zwei Kompetenzen vorgestellt: Die Kompetenz RZG.2.1 sieht vor, dass die Lernenden im Fach Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG) lernen, Bevölkerungsstrukturen und -bewegungen zu erkennen und einzuordnen. Hier wird auf das Thema «Globale Entwicklung und Frieden» verwiesen. Unter anderem sollen die Lernenden «aktuelle Bevölkerungsbewegungen erkennen, diese räumlich und zeitlich strukturieren sowie Gründe für Migration erklären», wobei «Migration in die Schweiz» und «wirtschaftliche, soziale, ökologische und politische Migrationsgründe» zu den verbindlichen Inhalten zählen (RZG.2.1.b). Ebenso sollen die Lernenden die Kompetenz erwerben, zu «diskutieren, welche Auswirkungen Migration auf die betroffenen Personen und die Aufnahmegesellschaft hat» (RZG.2.1.c). Im Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG) wird erwartet, dass die Lernenden «Menschen in verschiedenen Lebenslagen und Lebenswelten wahrnehmen sowie über Erfahrungen, Bedürfnisse und Werte nachdenken [können] (z.B. berufliche, ökonomische und familiäre Situation; Krankheit, Behinderung, Asyl, Migration)» (ERG.5.5.a). Für diese Kompetenz wird auf das Thema «Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung» verwiesen. Auch weitere transversale Thema wie «Politik, Demokratie und Menschenrechte» bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte, um aktuelle globale Belange wie Migration und Flucht in allen Fächern mit Fragen der Macht und des Rechts sowie mit Werten, Normen und damit einhergehenden Konflikten in Verbindung zu setzen (Rinaldi, Moody & Darbellay, 2020).

Für den deutschen Kontext zeigt eine im Auftrag der Beauftragten für Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration durchgeführte, umfassende Lehrplanstudie, dass die Themen Migration und Integration in den deutschen Lehrplänen der Realität Deutschlands als Einwanderungsgesellschaft nicht gerecht wird: Die Autor:innen monieren, dass migrationsbedingte Vielfalt sowie Fragen nach Identität und Zugehörigkeit nur unzugänglich aufgegriffen würden. Insgesamt würden Migrationsphänomene überwiegend mit Krisenszenarien und -narrativen verknüpft (Vorländer et al., 2021). Nebst dieser Untersuchung zu Lehrplänen liegt eine Fülle von aktuellen Erkenntnissen zum Themenkomplex Migration, Flucht und Integration in deutschen Lehrmitteln vor (vgl. Geuenich, 2015; Hintermann, 2018; Kater-Wettstädt, 2018). Eine breit angelegte Studie zu Migration und Flucht in deutschen Lehrmitteln kommt zum Schluss, dass im Zusammenhang mit diesen Themen in Lehrmitteln oft auf problematische Stereotype zurückgegriffen wird. Diese würden einer als homogen wahrgenommenen autochthonen Gesellschaft gegenübergestellt (Niehaus et al., 2015). In einer weiteren Studie wurde aufgezeigt, wie Bilder in deutschen Geografielehrmitteln die Lernendenvorstellungen von «illegalen» Migrant:innen beeinflussen. So seien häufig Bilder anzutreffen, welche die Metapher «Das Boot ist voll» aufnehmen. Die Befragung von drei Lehrmittelautor:innen ergab, dass solche Bilder vor allem verwendet werden, um an den Erfahrungen der Lernenden anzuknüpfen und affektive Impulse zu setzen. Die Metapher des vollen Bootes wird somit zu Vorwissen deklariert, das aktiviert werden sollte (Budke & Hoogen, 2018).

2.3 Lernendenvorstellungen

Die Bedeutung von Lernendenvorstellungen für den Unterricht ist anerkannt (vgl. Möller, 2018). Im fachdidaktischen Diskurs kommen verschiedene Konzepte zur Anwendung, wobei eine genaue Abgrenzung der verschiedenen Begrifflichkeiten schwierig ist. In der englischsprachigen Literatur ist der Begriff der «beliefs» weitverbreitet, welche als „psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true“ (Richardson, 1996, S. 103) definiert werden können. Teilweise wird der Begriff «beliefs» mit «Überzeugungen» übersetzt. Gemäss Kirchner (2016) haben Überzeugungen eine stärker identitätsstiftende Wirkung als Vorstellungen und sind damit auch stabiler. Im Folgenden werden Lernendenvorstellungen wie folgt verstanden:

Lernendenvorstellungen sind explizit oder implizit verankerte Bewusstseinsinhalte mit wissenschaftlichem und lebensweltlichem Bezug (Gropengiesser, 2007), die mentale Prozesse strukturieren und ordnen sowie die Wahrnehmung filtern (Kirchner, 2016). Sie haben eine kognitive, affektive sowie evaluierende Komponente (Kirchner, 2016; Nesper, 1987) und beziehen sich auf Phänomene, Konzepte und Begriffe vor, während und nach dem Unterricht (Hammann & Asshoff, 2019; Heeg, 2021).

Vorstellungen von Jugendlichen werden intensiv beforscht, wobei eine genaue begriffliche Abgrenzung (z.B. Präkonzepte, Vorstellungen, Werthaltungen) oft schwierig ist. Mit Blick auf globale Belange sind insbesondere Studien zur Globalisierung (Uphues, 2007), zur Nachhaltigkeit (Holfelder, 2018) und zu Politik und Demokratie (Asal & Burth, 2016) erwähnenswert. Zudem liegen zwei Studien vor, die sich spezifisch dem Themenkomplex Migration und Flucht widmen. Farina Nagel (2019) untersuchte in ihrer Dissertation politische Werthaltungen von etwa 14-jährigen Schüler:innen der Gymnasialstufe zu Flucht und Asyl. Sie identifizierte vier Typen von Haltungen gegenüber einer Aufnahme von Geflüchteten in Deutschland: Die Abwehrenden, die Sachlichen, die Pragmatischen und die Empathischen. Typenübergreifend stellte Nagel eine starke sprachliche Unterscheidung zwischen «Wir» und «die Anderen» fest. Budke und Hoogen (2018) legten die Bilder ihrer Schulbuchanalyse (s. oben) 15 Schüler:innen der 8. und 10. Klasse vor. Die befragten Schüler:innen erklärten die Bilder mit einem überzeichneten Migrationsmodell mit stark polarisierten Push- und Pull-Faktoren, wonach Migration eine logische Folge einer Nutzenkalkulation ist. Die Autor:innen schlossen aus den Aussagen der Schüler:innen, dass die migrierenden Menschen keine alternativen Handlungsmöglichkeiten haben. Nach der geografischen Verortung gefragt, nannten einige Schüler:innen «Afrika», wobei sie diesen Kontext mit negativen Attributen in Verbindung brachten. Insgesamt lösten die Bilder bei den Schüler:innen hauptsächlich negative Assoziationen aus.

2.4 Professioneller Umgang mit Lernendenvorstellungen

Die didaktische Relevanz des Umgangs mit Lernendenvorstellungen im Unterricht ist theoretisch und empirisch breit abgestützt. Die Kenntnis über Vorstellungen von Schüler:innen wird im Kompetenzmodell nach Kunter et al. (2011) auf der Ebene des Professionswissens als Teil des fachdidaktischen Wissens (*pedagogical content knowledge*) definiert. Die entsprechenden Vorstellungen können einerseits gezielt mittels diagnostischer Methoden, beispielsweise im Rahmen der kognitiven Aktivierung, erhoben und im Unterricht eingebunden werden (Fauth & Leuders, 2018; Helmke, 2015). Andererseits sind Lehrpersonen damit konfrontiert, auf weniger formale, spontane Unterrichtssituationen reagieren zu müssen. Die in diesem Zusammenhang formulierte professionelle Unterrichtswahrnehmung (*professional vision*) nach Sherin und van Es (2009) beinhaltet zum einen die Fähigkeit, spontan auftretende, relevante Unterrichtssituationen erkennen zu können (*noticing*), zum anderen die bewusst wissensbasierte, lernwirksame Verarbeitung derselben im Unterricht (*knowledge-based reasoning*). Meschede et al. (2017) entwickelten diesen Ansatz anhand des von Blömeke et al. (2015) konzipierten Modells professioneller Kompetenz so weiter, dass die professionelle Unterrichtswahrnehmung die Brücke zwischen lehrpersonenbezogenen Voraussetzungen (*disposition*) des Professionswissens (*professional knowledge*) bzw. der Überzeugungen (*beliefs*) und unterrichtlichem Handeln (*performance*) herstellt. Im Rahmen dieser Weiterentwicklung ist hervorzuheben, dass situationsspezifische Handlungskompetenzen somit nicht nur als Voraussetzung für das Handeln im Unterricht, sondern vor allem als Mediator zwischen Disposition (inkl. Überzeugungen) und Performanz und somit als möglicher Ausgangspunkt für weitere didaktische Entscheidungen eine Rolle spielen können (Meschede et al., 2017).

Dies ist im Kontext globaler Belange von besonderer Relevanz, da Lehrpersonen aufgrund der ethisch-komplexen und dynamischen Natur dieser besonderen Herausforderungen begegnen (Barchuck & Harkins, 2010). So konnte nachgewiesen werden, dass Lehrpersonen zwar über die Fähigkeit verfügen, relevante Unterrichtssituationen zu identifizieren, viele aber nicht in der Lage waren, entsprechende Massnahmen im weiteren Umgang zu definieren (Hoppe et al., 2020; Scholten et al., 2020). Daher ist davon auszugehen, dass die unzureichende fachliche Konzeptualisierung sowie die Kontroversität globaler Belange die didaktische Rekonstruktion zusätzlich erschweren und so dazu führen können, dass die Vorstellungen von Schüler:innen unsystematisch erhoben und weiterverarbeitet werden. Der vor allem in den Naturwissenschaften verbreitete Ansatz des *conceptual change* (u.a. Vosniadou, 2008) ist aufgrund dieser normativen und affektiven Komponenten globaler Belange zudem nur begrenzt anwendbar (D. Lange, 2011).

Bezüglich des Themenkomplexes Migration und Flucht kommt die oben erwähnte Studie zu Migration und Flucht in deutschen Lehrplänen zum Schluss, dass der Umgang mit diesen Themen von Vorbehalten und Unsicherheiten seitens der Lehrpersonen geprägt ist. Zudem fehlen die nötigen zeitlichen Ressourcen für eine sorgfältige Aufbereitung der Themen sowie eine auf diese Themen ausgerichtete Aus- und Weiterbildung, wodurch sich die Lehrpersonen die erforderlichen Instrumente im Umgang mit Migration und Flucht als Lerngegenstand erarbeiten könnten (Vorländer et al., 2021). Weselek und Wohnig (2021) bestätigen, dass Lehrpersonen vor der Kontroversität der Fragen zu Migration und Flucht zurückschrecken; ein Befund, der auf verschiedene Kontexte und Themenbereiche anwendbar ist (vgl. Rinaldi, 2017; Struthers, 2016). Hinzu kommt, dass bei diesem Themenkomplex der migrationsbedingten Heterogenität der Klassen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss (vgl. Ahlrichs, 2015). Eine Studie zum Einsatz des fehlonline-Lehrmittels conTAKT-spuren.ch in der Schweiz zeigt zudem, dass gerade im Themenbereich Migration und Flucht die Gefahr besteht, dass «kulturelle Differenz» durch Zuschreibungen und die Hervorhebung von Unterschieden unreflektiert essentialisiert, d.h. festgeschrieben wird (Svaton et al., 2020).

Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, welche Vorstellungen Lernende des Zyklus 3 von globalen Belangen und insbesondere vom Themenkomplex Migration/Flucht haben. Dabei stehen Fragen, die im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft behandelt werden im Vordergrund: Wie verorten die Lernenden den Themenkomplex Migration/Flucht räumlich (lokal, national, weltregional, global) und temporal (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) (Q1.1)? Welche Bezüge stellen sie zu Kinder- und Menschenrechten her (Q1.2)? Inwiefern fühlen sie sich von diesem Themenkomplex betroffen (affektive Dimension)? Welche Emotionen werden ausgelöst? Inwiefern sind sie bereit, selbst zu handeln (Q1.3)? Welche Vorstellungen haben sie von politischen und gesellschaftlichen Prozessen sowie ihrer eigenen Handlungsmacht (Selbstwirksamkeit)² im Umgang mit Migration/Flucht (Q1.4)?

3 Methoden

Die vorliegend präsentierte Untersuchung erfolgte im Rahmen eines grösseren Forschungsprojekts zum Umgang mit Lernendenvorstellungen im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft im Zyklus 3. Die Untersuchung der Lernendenvorstellungen verfolgt dabei ein zweifaches Ziel: Erstens soll eine themenübergreifende Typologisierung aufzeigen, welche Muster die Lernendenvorstellungen zu globalen Belangen auf dieser Stufe prägen. Zweitens dienen die Ergebnisse dieses Teilprojekts dazu, einen Vignettestest für angehende Lehrpersonen zu entwickeln, um deren professionellen Kompetenzen im Umgang mit Lernendenvorstellungen zu erheben.

3.1 Datenerhebung

Für die Datenerhebung wurden zwischen Juni 2022 und April 2023 43 leitfadengestützte Gruppendiskussionen mit je 3-5 Lernenden (N=160) der 3. Sekundarstufe (letztes Jahr des Zyklus 3) in mehreren deutschsprachigen Kantonen durchgeführt. Das Sampling erfolgte nach vorab festgelegten Kriterien, wobei Kriterien der Homogenität (gleiches Schuljahr) und der Heterogenität (räumliche Typologie (vgl. BFS, 2017): städtisch, periurban, ländlich; Leistungsniveau: A, B, C; Geschlecht: weiblich (w), männlich (m), divers (d)) kombiniert wurden. Die Lernenden gehörten jeweils demselben Klassenverband an.

Um vertiefte Einblicke in die Vorstellungsstrukturen der Proband:innen zu gewinnen, wurde ein qualitativer Ansatz gewählt. Für die Gruppendiskussionen wurden fünf aktuelle globale Belange identifiziert, die für Lernende in der Schweiz relevant sind, sei dies aufgrund ihrer Aktualität, der Nennung im Krisenbarometer (gfs.bern, 2022) oder ihrer Verankerung im Lehrplan: Armut/Reichtum, Gleichstellung, Klimawandel, Krieg/Frieden und Migration/Flucht. Jeweils acht bis zehn Diskussionen waren demselben thematischen Schwerpunkt gewidmet. Es wurde ein Vorgehen in zwei Phasen gewählt, welches die Autor:innen spezifisch für dieses Forschungsprojekt entwickelten. In der ersten Phase (ca. 15 Minuten) erstellten die Lernenden individuell eine Skizze in vier Schritten, wobei sie für jeden Schritt eine andere Farbe verwendeten: Zunächst überlegten sie, welche Bedeutung das jeweilige Thema für sie selbst hat (blau). Danach wurden sie aufgefordert, das Thema in der Schweiz (schwarz), respektive in der Welt (grün) zu verorten und zu überlegen, wer davon besonders betroffen ist. Dabei sollten die Teilnehmenden, wenn immer möglich, mit Zeichnungen arbeiten und nur in Ausnahmefällen Stichworte benutzen. Zuletzt illustrierten sie die Emotionen, die sie mit dem Thema in Verbindung bringen, mit Emoticons oder beschrieben sie mit Adjektiven (rot). Dieser erste Schritt zielte darauf ab, die Lernendenvorstellungen zu aktivieren. Durch die vierteilige Aufgabe sollten die Proband:innen dazu animiert werden, strukturiert auf verschiedenen geografischen Skalen über ihre eigenen Vorstellungen auf einer kognitiven und einer affektiven Ebenen nachzudenken.

In einer zweiten Phase (ca. 20-40 Minuten) fand die eigentliche Gruppendiskussion statt. Zuerst stellten sich die Lernenden gegenseitig ihre Skizzen vor. Danach wurden sie aufgefordert, einander Fragen zu stellen und miteinander Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erörtern. Darauf folgten drei Blöcke zur eigenen Betroffenheit, zur Komplexität und Kontroversität des Themas sowie zur menschenrechtlichen Dimension desselben. Durch die Verbalisierung ihrer Gedanken und im Austausch mit ihren Mitschüler:innen sollten die Proband:innen dazu angeregt werden, ihre Überlegungen weiter auszudifferenzieren und im Austausch weiterzuentwickeln. Das gesamte Setting wurde mehrfach getestet und überarbeitet, bevor die Datenerhebung startete. Im Folgenden werden ausschliesslich jene Daten aus dem Bereich Migration/Flucht zur Diskussion gestellt (Tab. 1).

² Selbstwirksamkeit wird unterteilt in externe Selbstwirksamkeit, das heisst die Überzeugung, dass das System auf die eigenen Verhaltensweisen reagiert, und interne Selbstwirksamkeit, das heisst die Überzeugung, über die notwendigen Fähigkeiten zu verfügen, eine Veränderung zu bewirken (vgl. Oberle, 2017).

Tab. 1. Übersicht Datenerhebung zum Themenkomplex Migration/Flucht.

Gruppe	Kanton	Demo- grafie	Anfor- de- rungs- niveau	Datum	Anzahl weiblich	Anzahl männlich	Anzahl non-binär	Dauer in Min.
Urumqi	Luzern	städtisch	A	24.06.2022	2	1	0	37:01
Ugine	Zürich	städtisch	A	28.09.2022	0	4	0	23:36
Ulanbaakar	Aargau	ländlich	A	30.09.2022	0	4	0	25:42
Una	Zürich	städtisch	A	30.09.2022	1	2	1	26:45
Umuahia	Zürich	ländlich	A/B/C	21.11.2022	1	2	0	33:17
Utrecht	Bern	städtisch	A/B/C	07.12.2022	3	1	0	29:43
Uşak	Solothurn	ländlich	C	31.01.2023	0	4	0	21:12
Udine	Solothurn	städtisch	B	06.03.2023	2	1	0	23:56

3.2 Datenauswertung

Für die Datenanalyse wurden alle Gruppendiskussionen transkribiert. Die Transkriptionsregeln wurden in Anlehnung an das System der erweiterten inhaltlich-semantischen Transkription gemäss Dresing und Pehl (2018) erstellt. Die Transkripte (43) sowie die dazugehörigen Skizzen (160) dienen als Datenmaterial. Vorliegend werden, wie oben erwähnt, nur die acht Transkripte und die 29 Skizzen aus jenen Diskussionen herangezogen, die dem Thema Migration/Flucht gewidmet waren.

Die inhaltsanalytische Datenauswertung erfolgt in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022) mit Hilfe von MAXQDA in drei Phasen: Exploration, Strukturierung und Typenbildung. Da in diesem Beitrag ausschliesslich aus der Explorationsphase stammenden Zwischenergebnisse für das Thema Migration/Flucht präsentiert werden, wird nachfolgend nur diese Phase detaillierter beschrieben. Zur Exploration der Daten wurden die einzelnen Transkripte gelesen, wichtige Stellen markiert und Memos verfasst. Die Skizzen wurden ebenfalls sorgfältig betrachtet und ergänzend herangezogen. Darauf basierend wurde für jede Gruppe eine Fallzusammenfassung entlang der vier Forschungsfragen erstellt. Dazu wurde sowohl für alle Teilnehmenden als auch für die Gruppe als Ganzes stichwortartig Gedanken zu den Fragen notiert. Zudem wurden jeder Person drei Hashtags zugewiesen, welche sie im Sinne eines Mottos beschreiben. Diese Fallzusammenfassungen dienen einer ersten Annäherung an das Material und als Grundlage für das im deduktiv-induktiven Wechselspiel erarbeitete Kategoriensystem.

4 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse nach Gruppen dargestellt. Aus Gründen der Anonymisierung werden die Gruppen mit Ortsnamen und die befragten Schüler:innen mit zufällig ausgewählten Namen benannt, wobei die beiden ersten Buchstaben der Namen jeweils die Gruppe bezeichnen.

4.1 Gruppe Urumqi

In der Gruppe Urumqi diskutierten die Teilnehmenden in erster Linie über Migrationsbewegungen von Afrika in Richtung Europa und der Schweiz, wobei Uriel (w) auch auf die Rolle von Nachbarstaaten als Zielstaaten einging:

[I]ch denke mir auch, es sind sehr viele Menschen, die flüchten, nicht nur irgendwie zehn Personen, das wär ja noch etwas einfacher, die irgendwie unterzubringen, aber es sind ja Tausende und dann ist es oft auch schwierig nur / wenn das ein Land übernimmt, diese Personen in / ehm, aufzunehmen (...) und oft sind es auch / wenn vielleicht ärmere Länder, die gleich nebenan sind / dass dann dort oft viele Personen bleiben und dann (...) geht es dem (...) auch schon armen Land dann noch schlechter, weil sie dann (...) auch noch viele andere, noch ärmere Menschen dann auch wieder haben (Urumqi, Pos. 16).

Sehr präsent war in dieser Diskussion das Narrativ des mangelnden Raums. Urban (m) argumentierte, dass Immigration die Platzverhältnisse einschränke, weshalb mehr Nahrungsmittel in die Schweiz importiert werden müssten. Er schlug deshalb vor, die Migrationsbewegungen so zu steuern, dass die Menschen da lebten, wo genügend Lebensmittel produziert würden, oder die Geburtenrate zu kontrollieren (Urumqi, Pos. 57).

Während Uriel (w) das Narrativ über die steigende Kriminalität durch Einwanderung anklagte, war Ursula (w) der Meinung, dass es «halt immer ein bisschen drauf an[kommt], aus welchem Grund die Menschen flüchten, und halt auch aus welch/ also aus welcher Kultur» (Pos. 8). Hier dringt ein gewisser Kulturessentialismus durch, der sich auch in einem paternalistisch geprägten Nord-Süd-Verständnis zeigt:

Ursula (w): Also ich bin eigentlich auch der Meinung wie Urban und deshalb finde ich eben / finde ich es / fände ich es am besten, wenn man wirklich versucht, die Hilfe vor Ort zu leisten, und nicht, dass man Flüchtlinge in einem anderen Land aufnimmt, weil ehm, so können sie auch / wenn man zum Beispiel ihnen, ehm, zeigt, wie man, ehm, etwas anbaut oder sonst über Krankheiten aufklärt und so, dann können / dann sind sie erstens mal besser gebildet, können das Wissen auch selber weitergeben und somit können sie sich dann auch wieder verpflegen und so weiter, aber das Problem ist halt schon wie zu gross, dass man wirklich auch eh, auf jedem Ort wie dem Land helfen kann (Urumqi, Pos. 60).

Alle Beteiligten zeigten Empathie mit den betroffenen Menschen, wenn auch in unterschiedlichen Graden. Gleichzeitig drangen Gefühle der Unsicherheit hervor. Diese bezogen sich einerseits auf mögliche Folgen der Migrationsbewegungen für die Schweiz, andererseits auf eine befürchtete Ausweitung von Kriegen auf die Schweiz, sollte diese eine zu starke Rolle in der Mediation einnehmen oder gar militärisch in Konflikte eingreifen.

Obwohl die ganze Gruppe insgesamt eher die Meinung vertrat, dass die einzelnen Staaten für das Wohlergehen ihrer Bevölkerung zuständig seien und die internationale Gemeinschaft nur zurückhaltend intervenieren sollte, machte sich Ursula (w) für ein durchsetzungsfähiges internationales Menschenrechtsregime stark:

Ursula (w): Also ich finde halt, man müsste die Menschenrechte als / eh, von, also der Menschen überall auf der gleich/ eh, auf der Welt gleichstellen, so dass wirklich jedes Menschenrecht eingehalten wird. Und es genügt halt nicht, wenn man die Menschenrechte immer verkündet, sondern man sollte sie auch wirklich durchsetzen, aber dafür braucht es, eh, wieder eine wie Polizei oder so, welche wirklich auf der ganzen Welt ehm / dass zum Beispiel die gleichen Bestrafungen und so eintreten (Urumqi, Pos. 82).

Uriel (w) wiederum wies darauf hin, dass die Rechte geflüchteter Menschen auch in der Schweiz nicht eingehalten würden.

4.2 Gruppe Ugine

Die Gruppe Ugine fokussierte in ihrer Diskussion die Unterscheidung zwischen Migration und Flucht, die Rolle der Schweiz in der Welt und als Aufnahmeland sowie die Integration. Ugus (m) unterschied bereits beim Vorstellen der Skizze zwischen Migration und Flucht:

Flucht, denke ich, ist etwas anderes als Migration. Also Flucht ist, denke ich, die Haupt/ einfach, um weg zu kommen und nicht in ein bestimmtes Land zu gehen, um dort zu leben. Sondern einfach, das Ziel ist, abzuhausen vom Land (Ugine, Pos. 82).

Auf Nachfrage der Interviewerin diskutierten die Teilnehmenden über verschiedene Ursachen von Flucht und Migration, wobei sie Flucht eher mit Zwängen, und Migration mit Freiwilligkeit assoziierten:

Ugus (m): Ja wegen Krieg gehen / also wegen Krieg gehen auch viele von dem eigenen Land weg und ehm, Migration ist eher wegen Geld und vielleicht, weil es ein schönes Land ist oder so.

Ugur (m): Ja, also, es gibt auch Leute, die in ein anderes Land gehen, weil eh, das System in ihrem Land nicht so gut ist und sie fast gar nicht gut bezahlt werden, kann es auch sein, dass sie in ein anderes Land flüchten.

[...]

Ugurcan (m): Also, ja, es gibt auch / ich kenne einen / jemanden, der ist nach Australien ausgewandert, seine Familie, einfach so, weil sie einfach (...) Lust hatten. (Ugine, Pos. 15-20).

Insgesamt zeichneten die Teilnehmer dieser Gruppe ein humanitäres Bild der Schweiz, die eine grosse Aufnahmebereitschaft zeige, die «sehr vielen Flüchtlingen [hilft], in die Schweiz zu kommen» (Ugine, Pos. 6) und «ihnen ein neues Zuhause» (Ugine, Pos. 2) gebe. Dennoch erwarten sie von den ankommenden Personen, dass diese Eigenverantwortung und den Willen zeigen, sich in die Aufnahmegesellschaft zu integrieren. Inwiefern das Gastland eine Verantwortung hat, Integration zu fördern und zu unterstützen, diskutierten sie kontrovers.

Der Zugang zum Thema war in dieser Gruppe stark emotional geprägt. Mehrere Beteiligte haben Familienmitglieder, die selbst geflüchtet sind. Angesichts der Weltlage, anhaltender militärischer Konflikte und der vorherrschenden Machtverhältnisse zeigten sich die Lernenden ohnmächtig und teilweise resigniert:

Ugo (m): [D]ann kann man halt nichts dagegen machen, auch wenn die Menschheit das nicht will, und das entscheiden halt die, die den Krieg starten können, also, wo das Recht darauf haben, und wenn die das so wollen, dann ist es einfach so, man kann da nichts dagegen machen, glaube ich (Ugine, Pos. 47).

4.3 Gruppe Ulanbaakar

Die Gruppe Ulanbaakar zeigt grosse Ähnlichkeiten mit der Gruppe Urumqi. Das Narrativ des knappen Raums war auch hier sehr präsent, ebenso ein stereotypes Bild von «Afrika». Letzteres äussert sich insbesondere in einer Gegenüberstellung von Personen aus Afrika, die aufgrund von Armut in die Schweiz und nach Europa kämen, und Personen aus der Ukraine, die aufgrund des Kriegs flöhen:

Ulrike (w): Also ich denke, die Ukrainer wollen nach dem Krieg wieder zurück und die Afrikaner wollen wahrscheinlich bleiben, weil sie hier sehen, wie man ein schönes Leben haben kann, und dadurch wollen sie wahrscheinlich nicht mehr zurück.

Ultima (w): Ehm, ich finde jetzt, sie kommen eigentlich beide wegen einem anderen Grund, bei den Ukrainern ist es jetzt wegen dem Krieg und wahrscheinlich bei den Afrikanern wegen dem Geld und wegen den, also korrupten (Ulyssa (w): Regierung) Regierungen und so (Ulanbaakar, Pos. 52–53).

Bei der Diskussion zur Verfügbarkeit des Raums zeigen sich verschiedene Stereotypen: So wurde die Raumknappheit unter anderem damit begründet, «dass Afrika, also das Volk eigentlich, nach Europa kommt» (Ulanbaakar, Pos. 6). Das Narrativ der Überbevölkerung mündete in eine Diskussion über positive Folgen von Kriegen:

Ulrike (w): Und ich habe das Gefühl, also Krieg, das zieht vielleicht die Bevölkerungszahl wieder ein bisschen runter, also nicht, dass ich jetzt für Krieg bin, aber vielleicht würde das ein bisschen helfen, dass die Bevölkerung nicht weiterhin so rasant ansteigt.

Interviewer:in: Wie sehen die anderen das?

Ulyssa (w): Ja, also ich bin ja auch nicht so für den Krieg, aber manchmal ist es vielleicht auch gut, dass es Krieg gibt, dass man nicht so eine Überbevölkerung bekommt (Ulanbaakar, Pos. 32–34).

In den zögerlichen Äusserungen der Teilnehmenden manifestiert sich eine grosse Unsicherheit bezüglich der Auswirkungen von Kriegen, Migration und Flucht auf ihr eigenes Leben. Dennoch zeigen sie viel Empathie für die Betroffenen und betonen, dass die Schweiz Geflüchtete unterstützen und sich international für die Konfliktlösung einsetzen sollte.

4.4 Gruppe Una

In der Gruppe Una fokussierte die Diskussion den gesellschaftlichen und politischen Umgang mit Migration/Flucht. Unik (n) betrachtet die Aufnahme von Geflüchteten als gesellschaftliche Verantwortung privilegierter Personen:

Unik (n): Also auf die ganze Welt bezogen, ja, es betrifft eigentlich alle Leute, weil entweder du wirst betroffen dadurch, dass du flüchten musst, weil es eine Krisensituation in deinem Land gibt, oder du bist dadurch betroffen, dass Leute zu dir ins Land kommen, und du dafür sorgen musst, dass du sie gut aufnehmen kannst oder halt, ihnen irgendwie ein gutes Leben beschere kannst. Weil ich glaube, das ist schon eine Aufgabe, die wir haben, wenn wir schon so ein gutes Leben führen können, dass wir das auch anderen geben können (Una, Pos. 20).

Zudem ist Unik (n) überzeugt, dass Migration nicht nur Nachteile, sondern auch Vorteile für die Zielstaaten mit sich bringe. Die Rolle der Schweiz diskutierte die Gruppe Una im Gegensatz zu den anderen Gruppen eher kritisch. Die Teilnehmenden betrachten die ungleiche Behandlung von Geflüchteten als ungerecht. Unessa (w) monierte, dass in der Schweiz Vorurteile und Rassismus verbreitet seien. Sie selbst habe das mehrmals erlebt. Unity (w) bestätigte, dass sich solche Vorurteile auch in negativen Darstellungen Afrikas oder Afghanistans zeigten.

Die Teilnehmenden dieser Gruppe erschienen insgesamt macht- und systemkritisch. Unity (w) äusserte grosses Unverständnis für politische Entscheide, die zu Krieg und dadurch zu Chaos und Kontrollverlust führten. Auch die Rolle der Medien wurde kritisch betrachtet, da diese die negative Wahrnehmung anderer Bevölkerungsgruppen prägten. Die Bevölkerung habe zudem «Angst vor Veränderungen» (Una, Pos. 89). Generell zeigte sich in dieser Gruppe angesichts der Machtverhältnisse eine gewisse Ohnmacht und Politikverdrossenheit.

4.5 Gruppe Umuahia

Die Gruppe Umuahia zeichnet sich durch starke persönliche Bezüge zum Themenkomplex Migration/Flucht aus. Alle drei Teilnehmenden sagten von sich, dass sie Migrationshintergrund hätten, wobei sich Umberta (w) dessen erst aufgrund der Voten ihrer beiden Mitschüler bewusst wurde:

Umberta (w): Ehm, also ich dachte eigentlich, ich habe nichts mit Migration zu tun, aber anscheinend doch. Ehm, also, meine Mutter kommt eigentlich von der Schweiz, aber ist nicht hier, ehm, aufgewachsen. Und, ehm, sie ist in Bolivien aufgewachsen und mein Vater kommt komplett von Bolivien (Umuahia, Pos. 10).

In der Beschreibung aller drei Personen nahmen die Migrationsursachen, die Gefahren auf Migrationsrouten, die Situation von Migrant:innen im Aufnahmestaat und die Folgen für denselben einen wichtigen Stellenwert ein. Als Ursachen für Flucht wurden Armut, Ungerechtigkeiten und Krieg genannt, für Migration die Arbeitssituation und familiäre Gründe. Umar (m) unterschied Migration «in einer schönen Variante» (Umuahia, Pos. 2) und Fluchtmigration.

Als Folgen für die Aufnahmegesellschaften nannten die drei Teilnehmenden Kosten, die vor allem durch den Bau von Infrastruktur wie Schulen und Wohnungen, aber auch durch die Sicherstellung von Arbeitsplätzen und Sozialwerken entstünden. Zudem wurden auch in dieser Gruppe das Bevölkerungswachstum und der fehlende Raum, insbesondere die Wohnungsnot, diskutiert.

Auf die Bedeutung der Menschenrechte für den Themenkomplex Migration/Flucht angesprochen, erwähnten die Teilnehmenden die Menschenrechtssituation im Heimatstaat, in Transitstaaten und in den Aufnahmestaaten. Dabei wurde die Menschenrechtssituation sowohl als Push- als auch als Pull-Faktor betrachtet:

Umesh (m): Also, ich denke, es hat auch damit zu tun, wenn man als Migrant in die Schweiz kommt, hat man natürlich auch diese Rechte. Und ich denke / also, das ist jetzt einfach eines. Und dass man vielleicht auch migriert, dadurch, dass diese Rechte nicht existent sind in seinem Heimatland (Umuahia, Pos. 79).

Umberta (w) und Umar (m) ergänzten daraufhin, dass Kinder stark betroffen seien, besonders wenn sie unbegleitet seien. Bezüglich der Handlungsmöglichkeiten sehen die Teilnehmenden die Verantwortung in erster Linie bei den Regierungen, die sich sowohl innerhalb der Landesgrenzen, als auch durch internationale Kooperation um das Wohlergehen der Menschen kümmern müssten. Europa wird diesbezüglich positiv wahrgenommen, insbesondere von Umar (m). Als Negativbeispiele wurden Länder genannt, die «vielleicht eine rechtsradikalere Regierung haben, eine kommunistische Regierung wie China und weitere asiatische Länder wie Indien, Pakistan» (Umuahia, Pos. 29). Umar (m) nannte die Frontex als positives Beispiel für ein Kooperationsinstrument, wobei er diese in erster Linie als Instrument für die Registrierung von Migrant:innen und für die Seenotrettung wahrnahm. Das persönliche Engagement von Individuen wurde fast nicht erwähnt, mit Ausnahme der Verantwortung als Wähler:innen.

4.6 Gruppe Utrecht

In der Gruppe Utrecht nahm der Bezug zu Menschenrechten einen wichtigen Stellenwert ein. Auf die Frage, welche Fluchtgründe Menschen haben könnten, antwortete Utz (m) mit «Ja, also, wenn ihre Lebensbedingungen einfach sehr schlecht sind und die Menschenrechte / also sie keine Menschenrechte sozusagen mehr haben» (Utrecht, Pos. 47). Auf die Nachfrage, wie Menschenrechte und der Themenkomplex Migration/Flucht zusammenhängen, entstand eine Diskussion um die Verletzung von Menschenrechten in den Herkunftsländern und die Rechte von Geflüchteten in den Aufnahmestaaten:

Uthelm (m): Ich denke, wenn die Menschenrechte überall umgesetzt werden, dann gibt es weniger Gründe, flüchten zu müssen, da zum Beispiel jeder das Recht auf Essen hat und damit die Situation überall besser ist als momentan, und wenn es ja in der Heimat gut ist, dann muss man ja nicht flüchten.

Ute (w): Ja, und wenn dann trotzdem jemand flüchtet, dann sollen sie in dem anderen Land, wo sie hingekommen sind, die gleichen Rechte haben wie, ja (unv.)

Utz (m): Ich finde es auch schade, dass nicht alle Flüchtlinge die gleichen Rechte bekommen, also einige Flüchtlinge haben ja bessere Rechte als die anderen, und dann finde ich einfach schade, dass man darauf reduziert wird, von wo dass man kommt (Utrecht, Pos. 118-120).

Auch brachten die Teilnehmenden die Gefahren während der Flucht auf, wobei Ute (w) ein Boot als Symbol für die Flucht heranzog. Die Gruppe zeigte viel Empathie mit Geflüchteten sowie Frustration angesichts fehlender Veränderungen. Utz (m) tonte die historische Verantwortung an, indem er erwähnte, dass kontemporäre Konflikte oft eine Folge von früherem Unrecht seien. Mehrere Teilnehmende betonten die Rolle gelebter Solidarität, von Dialogbereitschaft und internationaler Kooperation. Insgesamt manifestiert sich hier ein breites Politikverständnis, wobei die Teil-

nehmenden verschiedene Formen des zivilgesellschaftlichen Engagements, u.a. Demonstrationen und digitale Vernetzung, nennen. Die Rolle von Politiker:innen wurde eher kritisch betrachtet. Diese würden zu wenig auf die Bevölkerung hören.

4.7 Gruppe Uşak

Auch in der Gruppe Uşak wurde Migration hauptsächlich unter dem Aspekt der Flucht vor Kriegen diskutiert. Dennoch erwähnten die Teilnehmenden dieser Gruppe die Schweiz mehrfach nicht nur als Ziel- sondern auch als Herkunftsstaat, wobei sie insbesondere auf die Arbeitsemigration aus der Schweiz eingingen. Die Rolle von Grenzen wurde mehrfach angesprochen, teilweise explizit, teilweise implizit über die Betonung von Differenzen zwischen den Migrant:innen und den Aufnahmegesellschaften:

Usako (m): Also andere Sprache, andere Kultur und anderes Land (Uşak, Pos. 4).

Auch diese Gruppe zeigt ein breites Verständnis des Bezugs zwischen Menschenrechten und Flucht/Migration, indem sie auf die Menschenrechte in den Heimatstaaten, während der Flucht und in den Zielstaaten eingingen. Usher (m) betonte, dass Migrant:innen die gleichen Rechte haben sollten wie Personen, die in der Schweiz aufgewachsen sind. Zwei Mitglieder der Gruppe sagten, dass sie sich emotional nicht vom Thema Migration/Flucht betroffen fühlten. Usher (m) betonte die positiven Aspekte von Migration und meinte, die Menschen sollten sich in ihrem eigenen Land für eine Verbesserung der Situation einsetzen. Usman (m) hingegen sagte, dass es ihn wütend mache, dass Menschen zur Flucht gezwungen seien, und er glücklich darüber sei, dass es Staaten gebe, die diese aufnahmen. Grundsätzlich müssten Staaten aktiver sein, diese hörten jedoch nicht auf die breite Bevölkerung:

Usman (m): Also natürlich kann man als grosse Gruppe versuchen, da was zu ändern, aber bringt oft eigentlich nicht so viel. Das ist eigentlich denen von oben sozusagen scheissegal. Sie machen einfach weiter, weil sie denken, es ist richtig (Uşak, Pos. 81).

In dieser Diskussion waren sich die Teilnehmenden folglich uneinig, ob staatliche oder persönliche Verantwortung wichtiger sei. Insgesamt zeigte sich in dieser Gruppe ein wenig ausgeprägtes Politikverständnis, sowohl auf der Ebene der Schweiz als auch international.

4.8 Gruppe Udine

Bei der Gruppe Udine ist ein starker Fokus auf deklaratives Wissen erkennbar, wobei die Teilnehmenden klar zwischen Migration und Flucht unterschieden. Als wichtiger Auslöser für Migration nannten sie generell den Wunsch nach einem besseren Leben und eine ungerechte Verteilung von Reichtum, aber auch politische Verfolgung und Krieg. Die Teilnehmenden verwendeten explizit das Konzept der Push-Pull-Faktoren, wobei Udo (m) die Schweizer Neutralität als Pull-Faktor einordnet:

Udo (m): Und zwar ist ja die Schweiz ein ähm Pull-Faktor, weil wir, äh, ein neutrales Land sind. Und so werden Leute / Menschen, die flüchten müssen / dann kommen sie meistens in die Schweiz, weil wir ein neutrales Land sind. Also haben wir auch Frieden (Udine, Pos. 21).

Zudem benannten die Mitglieder dieser Gruppe den Braindrain als problematisches Phänomen:

Uden (m): Für die Welt hatte ich ähm / eigentlich ist es ja / sagen wir es so / die Industrieländer und so sind eigentlich nicht sozusagen / kommen halt die Vorteile, weil es kommen halt immer mehr Arbeitskräfte / halt viel mehr Leute, die dort halt etwas Grosses sehen und so. Und ja, halt die Entwicklungsländer sind halt nachher benachteiligt. Viele Leute gehen von ihrem Heimatland weg und ja / (Udine, Pos. 16).

Dennoch war auch bei dieser Gruppe kein Bewusstsein für Binnenmigration erkennbar. Als Zielregionen wurden die USA, Kanada und Europa genannt, als Herkunftsregionen Afrika, der Irak und die Ukraine. Was den Menschenrechtsbezug von Migration/Flucht anbelangt, zeigen die Teilnehmenden dieser Gruppe ein wenig ausgeprägtes Bewusstsein. Einzig Udele (w) erwähnte, dass ein Recht darauf bestehe, das eigene Land zu verlassen, nicht jedoch, in ein anderes einzureisen:

Udele (w): Dass jeder sein Recht hat, um zu fl/ also um sein Land zu verlassen, wenn er will. Und halt / das Problem ist halt, dass / also wenn [man] zu einem anderen Land will, muss eigentlich das andere Land bestimmen, ob er eigentlich rein darf oder nicht. Aber um sein eigenes Land zu verlassen, hat man das Recht (Udine, Pos. 166).

Bezüglich der politischen Prozesse erwähnten die Teilnehmenden dieser Gruppe mehrfach die internationale Zusammenarbeit und die Vermittlerrolle der Vereinten Nationen. Gleichzeitig wurde angesprochen, dass Verantwortungsdiffusion ein Problem darstelle. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in den verschiedenen Gruppen ähnliche Konzepte und Themen eingebracht und diskutiert wurden, so beispielsweise die Rolle der Schweiz als Aufnahmestaat, der Umgang mit Migrant:innen in der Schweiz sowie deren Auswirkungen auf ihr eigenes Leben. Zahlreiche Aussagen sind von stereotypen Zuschreibungen geprägt, wobei solche vereinzelt auch explizit kritisiert wurden. Es wurden vielfältige Menschenrechtsbezüge hergestellt und kritisch diskutiert. Bezüglich der eigenen Betroffenheit und der Handlungsmöglichkeiten zeigt sich ein ambivalentes Bild, welches nachfolgend vertieft diskutiert wird.

5 Diskussion

Im Folgenden werden die Erkenntnisse aus den Fallzusammenfassungen bezüglich der Fragestellungen und vor dem Hintergrund bestehender Literatur diskutiert. Abschliessend werden die Stärken und Limitationen der Untersuchung reflektiert sowie Schlussfolgerungen für die weitere Forschung und die Unterrichtspraxis gezogen.

5.1 Räumliche und temporale Verortung des Themenkomplexes Migration und Flucht

In den Darstellungen und Erläuterungen der Jugendlichen zeigt sich, dass sie die Schweiz und oft auch Europa hauptsächlich als Zielregion von Migrationsbewegungen wahrnehmen. Sie manifestieren somit ein stark lineares und unidirektionales Verständnis von Migration und Flucht, wonach benachteiligte Personen vom Süden in den privilegierten Norden wandern. Das Phänomen der Binnenmigration wurde in keiner der Diskussionen angesprochen; die Tatsache, dass ein Grossteil der Geflüchteten in Staaten derselben Region bleiben, nur am Rande.

Bei der Nennung spezifischer Kontexte fällt auf, dass – neben Europa – Afrika sehr häufig genannt wird. Ist von anderen aussereuropäischen Kontexten die Rede, werden hingegen häufiger einzelne Länder genannt. Insgesamt zeichnet sich ein Bild, welches Erkenntnisse aus anderen Untersuchungen bestätigt, wonach der Kontinent Afrika häufig als homogener (Kultur-)Raum und aus einer defizitären Perspektive betrachtet wird (vgl. Adamina, 2008; Assner, 2012; Budke & Hoogen, 2018).

Als Migrationsursachen nennen die Jugendlichen zahlreiche politische, soziale, wirtschaftliche und ökologische Faktoren. Eine klare Unterscheidung zwischen den Begriffen Migration und Flucht fällt ihnen schwer. Generell wird Flucht eher mit Zwang (Krieg, Verletzung von Menschenrechten) und Migration mit Freiwilligkeit (besseres Leben, Arbeit, Familie) in Verbindung gebracht. Die Grenzen sind jedoch fließend, gerade wenn es um Aspekte wie Armut geht. Eine rechtliche Definition von Flucht, die auf dem Begriff der politischen Verfolgung aufbaut, ist nur vereinzelt auszumachen. In den Aussagen der Teilnehmenden sind alle vier von Bhabha (2019) genannten Triebkräfte für Verzweiflungsmigration (Gewalt/Konflikte/politische Verfolgung; humanitäre Katastrophen und Klimawandel; weltweite Ungleichheit und Armut; Demographie) abgebildet.

Um das Phänomen der Migration zu erklären, griffen die befragten Schüler:innen immer wieder auf das *Push-Pull*-Modell (Lee, 1966) zurück. Gemäss diesem ökonomisch begründeten Modell treffen (illegalisierte) Migrant:innen eine rationale Entscheidung, ihr Heimatland zu verlassen, welche auf verschiedenen Faktoren beruht, die sie entweder aus dem Heimatland vertreiben oder ins Gastland ziehen. Wie jedoch de Haas et al. (2020) festhalten, kann dieses Modell Migrationsphänomene nur unzureichend erklären, weil es die verschiedenen Faktoren linear und unabhängig voneinander betrachtet, obwohl diese in Realität in einem komplexen System interagieren. Hinzu kommt gemäss den Autoren, dass gewisse Faktoren einige Menschen anziehen, während sie andere abschrecken. Auch Han (2016) weist darauf hin, dass emotionale und soziale Faktoren rationale Überlegungen übertrumpfen können, weshalb das Push-Pull-Modell im Einzelfall überprüft werden müsse. Trotz dieser wissenschaftlich fundierten Bedenken konnten Budke und Hoogen (2018) in ihrer Studie ebenfalls feststellen, dass dieses Modell die Vorstellungen der Lernenden stark prägt. Worauf kann dies zurückgeführt werden? Die aus der vorliegenden Studie hervorgehenden Daten vermögen darauf keine abschliessende Antwort, sondern höchstens vereinzelte Hinweise zu geben. Beispielsweise erläuterten die Teilnehmenden der Gruppe Udine, dass sie im Unterricht gelernt hätten, Push- und Pull-Faktoren zu unterscheiden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die verwendeten Unterrichtsmaterialien dieses Modell vermittelt oder die Lehrperson dieses im Unterricht eingebracht hat.

Die Folgen von Migration diskutierten die Teilnehmenden in erster Linie bezogen auf die Zielstaaten und auf ihr eigenes Leben. Zwei Metaphern wurden dabei verwendet. Einerseits wurde das Narrativ des mangelnden Raums mehrfach anhand der Metapher des vollen Boots diskutiert, ein Bild welches vielfach in Medien, Kunst und Schulbüchern verwendet wird (vgl. Budke & Hoogen, 2018; Roth, 2018). Hier kommen (oft diffuse) Ängste um den eigenen Lebensraum, den Wohlstand und teilweise sogar ums Überleben zum Vorschein. Dieser Aspekt der Lernendenvorstellungen hat somit eine starke affektive Komponente.

Andererseits brachten mehrere Teilnehmende den Aspekt der sich verändernden Zusammensetzung der Bevölkerung im Gastland auf. Über kulturessentialistische Zuschreibungen wurden Unterschiede oft stärker betont als Gemeinsamkeiten (vgl. Schütze & Matthes, 2020). So sind zahlreiche Satzkonstruktionen aufzufinden, die eine binäre Unterschei-

dung «Wir und die Anderen» implizieren, wie sie auch Nagel (2019) sowie Budke und Hoogen (2018) feststellen konnten (vgl. auch Roth, 2018). Die Schweiz wird als «Wir-Gemeinschaft» betrachtet, die «Migrationsanderen» gegenübergestellt wird (vgl. Lemme, 2020). Dies geht einher damit, dass eine «[n]atio-ethno-kulturell kodierte Differenz» (Mecheril, 2016, S. 16) hergestellt respektive übernommen wird, welche «Personen, Personengruppen, Sprachen und Lebensweisen 'registriert', platziert, verortet, [zuordnet], nicht zuletzt begrenzt und mittels der dadurch möglich werden den Abgrenzung und Unterscheidung in einer ganz bestimmten Art und Weise identifizierbar» (Mecheril, 2016, S. 16–17) macht. Dieses «Othering» oder «Differentmachen» durch eine ethnisierende Perspektive auf alles, was «fremd» erscheint, widerspiegelt die Berichterstattung in deutschsprachigen Medien (Bischoff, 2019; vgl. für den deutschen Kontext auch Lemme, 2020). Es kann zudem zumindest im Ansatz damit erklärt werden, dass das «Selbst» oft in Korrespondenz zum «Fremden» konstruiert wird (vgl. Kübler, 2018).

Das «Othering» ist auch bei den Migrationsgründen wiederzufinden, welche die Teilnehmenden nennen. Dieses ist oft mit einem gewissen Überlegenheitsdenken verbunden, wonach Migrant:innen und insbesondere Geflüchtete als Opfer der Umstände wahrgenommen werden, denen unter anderem durch Bildung geholfen werden sollte, so dass sie lernen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen. Hier dienen Grenzen als wichtigen Ankerpunkt und Symbol. Durch die Kategorisierung werden diskursiv Grenzen gesetzt, die materiell auch in zahlreichen Skizzen erscheinen. Diese werden als schwer durchdringbar und teilweise mit militärischen Mitteln geschützt dargestellt, wodurch Migrant:innen grosse physische Gefahren auf sich nehmen, um in ihr Zielland zu gelangen.

Trotz der starken Defizitperspektive auf das Phänomen der Migration, die in den Ausführungen der Teilnehmenden erkennbar ist, wurden teilweise auch positive Folgen von Migration angesprochen, insbesondere was die Zielstaaten anbelangt. Demnach profitieren Zielländer von den zusätzlichen Arbeitskräften. Einige Teilnehmende erwähnten auch die kulturelle Vielfalt als Bereicherung für die Aufnahmegesellschaften.

5.2 Menschenrechtsbezug

Menschenrechte als Rechte aller Menschen können als Referenzrahmen für alle globalen Belange betrachtet werden. Wird diese Prämisse auf den Themenbereich Migration/Flucht angewandt, können drei Ebenen unterschieden werden: Menschenrechte respektive deren Verletzung als Migrationsursache, Menschenrechte während des Migrationsprozesses, das heisst auf Migrationsrouten und in Transitstaaten, sowie Menschenrechte in den Zielstaaten. Zudem stellt sich die Frage nach einem (Menschen-)Recht auf Migration.

Werden die Aussagen der Befragten insgesamt betrachtet, werden alle drei Ebenen angesprochen. Auf der Ebene der Migrationsursachen war oft generisch von Menschenrechtsverletzungen, Krieg oder Armut die Rede. Politische Verfolgung, der Kern der Genfer Flüchtlingskonvention und damit die Basis für das Asylrecht in der Schweiz, wurde selten als Fluchtgrund genannt. Dies widerspiegelt eine im Migrationsdiskurs aktuelle Debatte darüber, ob das bestehende Rechtsregime, welches zu grossen Teilen auf die Zeit des Zweiten Weltkriegs zurückgeht, noch zeitgemäss sei und den Umständen im 21. Jahrhundert genügend Rechnung trage (vgl. u.a. Benhabib, 2020; Cassee, 2016).

Die Menschenrechte auf der Migrationsroute und in den Transitstaaten wurden in erster Linie mit erzwungener Migration und mit Verletzungen dieser Rechte in Verbindung gebracht. Erwähnt wurden dabei vor allem die physischen Gefahren auf der Flucht.

Bei der Menschenrechtssituation im Zielland, vorliegend bezogen auf die Schweiz, wurden diverse Aspekte diskutiert. In zahlreichen Diskussionen wurde die Ungleichbehandlung verschiedener Gruppen von Geflüchteten thematisiert. Auch Rassismus und Stereotype innerhalb der Gastgesellschaft wurden aufgebracht. Zudem wurde erwähnt, dass die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte von Geflüchteten, beispielsweise das Recht auf Arbeit, das Recht auf Unterkunft, das Recht auf Gesundheit und das Recht auf Bildung respektiert werden müssten. Mehrere Teilnehmende betonten, dass geflüchtete Personen in Zielländern die gleichen Rechte haben sollten, wie alle anderen Personen. Zusammenhänge mit der Staatsbürgerschaft und den damit einhergehenden Rechten wurden nicht hergestellt.

Die Frage nach einem möglichen Recht auf Migration wurde nur am Rande diskutiert. Eine Teilnehmerin erwähnte, dass zwar alle Menschen ein Recht hätten, ihren Heimatstaat jederzeit zu verlassen, dass jedoch die einzelnen Staaten entscheiden könnten, wem sie Zutritt gewähren wollen. Ein weiterer Teilnehmer forderte, dass alle das Recht haben sollten, im Zielland zu bleiben.

Insgesamt lassen sich grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Lernenden feststellen. Während einige eine erstaunliche Kenntnis von Menschenrechten und deren Zusammenhang mit Migration und Flucht aufweisen, konnten oder wollten andere zu diesem Aspekt nicht Stellung nehmen. Was die rechtlichen Aspekte von Migration und Flucht anbelangt, liessen sich mehrere Unschärfen und Vorstellungen feststellen, die der geltenden Rechtslage nicht gerecht werden.

5.3 Persönliche Betroffenheit und Handlungsbereitschaft

Angesichts des hohen Anteils an Personen mit Migrationserfahrung, die in der Schweiz leben, erstaunt es nicht, dass zahlreiche Teilnehmende ihre eigene Erfahrung teilten. Dies, obwohl der Auftrag, über die Bedeutung des Themas Migration/Flucht im eigenen Umfeld nachzudenken, bewusst so formuliert war, dass sie nicht gezwungen waren, über diese Erfahrungen zu sprechen. Bei jenen Personen, die aufgrund von erzwungener Migration in der Schweiz sind,

fällt auf, dass sie oft Gefühle wie Dankbarkeit, Glück und Erleichterung äussern. Mehrere Teilnehmende mit und ohne Migrationserfahrungen zeigten sich zudem dankbar für das Privileg, in der Schweiz leben zu können.

Fast alle Teilnehmenden beschrieben Gefühle des Mitleids, der Empathie oder der Wut auf Entscheidungsträger:innen, welche für Ungerechtigkeiten und Menschenrechtsverletzungen verantwortlich seien. Die Idee eines gemeinsamen Menschentums nach Kant kommt immer wieder zum Vorschein (Bhabha, 2019), ebenso das Ideal einer globalen Solidarität. Diese Emotionen stehen im Gegensatz zur oben diskutierten Angst um den eigenen Wohlstand und vor Veränderungen, welche Migration auch in der Zielgesellschaft bewirken kann. Hier zeigt sich, dass die in den Medien und Schulbüchern verbreitete Metapher des vollen Boots sich bei den Lernenden stark einprägt und, wie von Budke und Hoogen (2018) befürchtet, Angst vor einer Masseneinwanderung noch schürt.

Zudem zeigen sich gerade in diesen Emotionen kulturessentialistische Zuschreibungen und Abgrenzungen, wie sie ebenfalls oben diskutiert wurden. Äusserungen des Mitleids und der Ruf nach Solidarität waren häufig von stereotypen Vorstellungen und einem gewissen Überlegenheitsdenken geprägt, welche Migrant:innen auf Objekte des Mitleides oder von Hilfeleistungen reduzieren, anstatt sie als gleichberechtigte und selbstbestimmte Individuen zu betrachten (vgl. auch Budke & Hoogen, 2018; Fischer et al., 2016). In diesem Zusammenhang ist Lemmes (2020) Konzept der «ambivalenten Anerkennung» (S. 224) hilfreich. Diese Ambivalenz kann in sehr ausgeprägter Form anhand der Gruppe Ulanbaakar illustriert werden: die Teilnehmenden diskutierten über die «positive» Auswirkung von Kriegen auf die Bevölkerungszahl, wobei das Unbehagen der Teilnehmenden angesichts der Diskrepanz zwischen dieser Aussage und davor geäusserten Emotionen wie Empathie, Mitleid und Solidarität klar spürbar war.

5.4 Politische und gesellschaftliche Prozesse

Die Ambivalenz in der Anerkennung von Migration und Personen mit Migrationserfahrung zeigt sich auch bei der Frage nach der Verantwortung und der Handlungsmöglichkeiten verschiedener Personen oder Personengruppen. Mehrere Teilnehmende zeigten einen gewissen Stolz auf die Rolle der Schweiz als Aufnahmeland. Grundsätzlich sprachen sie sich dafür aus, dass Personen in Not aufgenommen werden. Mehrere Schüler:innen forderten, dass Migrant:innen die gleichen Rechte haben sollten wie Personen, die in der Schweiz aufgewachsen sind. Dennoch wurde auch mehrfach erwähnt, dass die Schweiz nicht die Verantwortung für die Situation in anderen Ländern übernehmen könne. Stattdessen sollten sich die Menschen in ihrer eigenen Heimat für eine Verbesserung einsetzen.

Die internationale Kooperation wurde nur sehr beschränkt angesprochen, hauptsächlich wenn es um die Konfliktprävention oder -lösung geht. Nur wenige Gruppen nannten zwischen- und überstaatliche Institutionen wie die Vereinten Nationen, die NATO oder die Europäische Union. Wurden sie erwähnt, wurden deren Funktionsweisen und Mandate dieser Institutionen häufig fehlerhaft beschreiben.

In den Vorstellungen der befragten Jugendlichen ist durchaus ein gewisses Grundverständnis für politische und gesellschaftliche Prozesse im Bereich der Migration/Flucht wahrnehmbar. Dieses bleibt jedoch insgesamt sehr fragmentarisch, sowohl was die verschiedenen Formen politischen und gesellschaftlichen Engagements anbelangt als auch, was die institutionelle Dimension des schweizerischen Politiksystems betrifft (vgl. auch Dängeli & Kalcsics, 2018). Umar (m) bildet hierbei eine der Ausnahmen, indem er sowohl die Verantwortung von individuellen Regierungen für die (Menschenrechts-)Situation im eigenen Land sowie die Rolle der internationalen Kooperation anspricht. Insgesamt zeigt sich ein Bild von Frustration angesichts der Trägheit politischer Prozesse und des Unvermögens «der Politik», Menschenrechtsverletzungen und andere Ursachen erzwungener Migration auszuräumen. Obwohl die Stärken demokratischer Systeme immer wieder betont wurden, erachten viele Teilnehmende dieses System als nicht sehr effizient. Zivilgesellschaftliches Engagement wird vor allem als Direkthilfe an Betroffene konzeptualisiert. Andere Formen des sozialen Engagements, die auf strukturelle Veränderungen abzielen, wie beispielsweise Demonstrationen, wurden nur selten genannt. Der Grossteil der Befragten scheint sich selbst nicht als politische Akteur:innen zu verstehen und nimmt eine eher distanzierte Haltung zu politischen Prozessen ein.

6 Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Themenkomplex Migration/Flucht für die Jugendlichen eine grosse Relevanz aufweist, wie aus den persönlichen Bezügen hervorgeht, welche sie in ihren Skizzen und Aussagen herstellen. Es zeigen sich vielfältige und vielschichtige Vorstellungen von Migration/Flucht, die sehr heterogen sind. Obwohl einige Lernende schlüssige Zusammenhänge herstellen und in Systemen denken, was einem Desiderat der Bildung in Nachhaltiger Entwicklung entspricht, sind die Vorstellungen oft diffus, fragmentarisch und teilweise in sich widersprüchlich. Persönliche Erfahrungen und ein generelles Gefühl der Empathie und der globalen Solidarität prallen auf mehr oder weniger diffuse Ängste vor «dem Anderen» und einem Verlust der eigenen Sicherheit und Privilegien. Zudem sind mannigfaltige Vorstellungen erkennbar, die dem aktuellen Wissensstand widersprechen, beispielsweise bezüglich der geografischen Verteilung von Migrant:innen oder institutionalisierter politischer Prozesse.

Das methodische Vorgehen erwies sich für das vorliegende Forschungsvorhaben als zielführend. Die Skizze in vier Schritten ermöglichte den Teilnehmenden ein individuelles Nachdenken über die Thematik und die non-verbale Äusserung ihrer Gedanken. So konnten gewisse Effekte der Gruppendynamik, wie beispielsweise die Beeinflussung durch die ersten Sprecher:innen oder sehr wortstarke Teilnehmende etwas gemindert werden. Der Auftrag wurde so formuliert, dass er die Teilnehmenden möglichst wenig beeinflusst. Dennoch muss davon ausgegangen werden, dass

das Phänomen der sozialen Erwünschtheit eine gewisse Rolle spielt. Zudem führte der viergestufte Auftrag dazu, dass die Teilnehmenden sich bewusst mit den räumlichen Dimensionen des Phänomens Migration/Flucht auseinandersetzen, während die temporale Verortung nicht explizit Teil des Auftrags war. Dies vermag möglicherweise zu erklären, weshalb die Teilnehmenden die temporale Dimension nur sehr beschränkt thematisierten.

Die gruppenspezifische Fallanalyse stellt den ersten Auswertungsschritt dar. In der weiteren Auswertung wird die Analyse themenübergreifend erfolgen. Durch eine Kategorisierung und die darauffolgende Typenbildung sollen die Erkenntnisse weiter verdichtet werden mit der Absicht, themenunabhängige Muster in den Vorstellungen der Lernenden zu globalen Belangen zu identifizieren. Aufgrund der kleinen Stichprobe und des qualitativen Vorgehens ist die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Kontexte, Personen und Themen eingeschränkt.

Dennoch können bereits zum jetzigen Zeitpunkt erste Schlussfolgerungen für den professionellen Umgang mit Lernendenvorstellungen zu Migration und Flucht gezogen werden. Wie Frieters-Reermann (2013) festhält, weist der Themenkomplex Migration/Flucht verschiedene Spannungsfelder auf: die kolonialgeschichtliche Perspektive auf Migration, die Unterscheidung zwischen Migration und Flucht, die Wirkung von Migrationsdiskursen und kollektiven Zuschreibungsprozessen, die Viktimisierung von Migrierenden, Migration als transnationaler Mobilitätsprozess, die interkulturelle Konstruktion von Migration und Flucht sowie Migration als generationsübergreifendes Stigma. Angesichts der Komplexität, Kontroversität und Dynamik dieser Spannungsfelder sowie der sehr vielfältigen Vorstellungen, welche die Lernenden in den Unterricht bringen, stehen die Lehrpersonen vor der Herausforderung, Migration/Flucht als Lerngegenstand so aufzubereiten, dass sich die Lernenden ihrem individuellen Vorwissen entsprechend mit diesem Themenkomplex auseinandersetzen können. Dabei kann der Anspruch nicht sein, die erwähnten Spannungsfelder vollumfänglich zu durchdringen. Jedoch können die Vorstellungen der Lernenden gezielt erhoben und zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden (vgl. Adamina, 2018), wobei fragmentarische Vorstellungen nicht aus einer Defizit, sondern – ganz im Sinne des soziokonstruktivistischen Lernansatzes – aus einer Entwicklungsperspektive betrachtet werden sollten. Auch können im Sinne der in der Bildung in Nachhaltiger Entwicklung verbreiteten Zukunftsorientierung Visionen entwickelt werden, welche bestehende Wissensbestände aufbrechen und zum Imaginieren des zukünftigen In-der-Welt-Seins anregen, wie dies beispielsweise Cassee (2016) tut.

Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf das Spannungsfeld zwischen Privilegienbewusstsein und Ethnisierung/«Othering» sowie den Umgang mit Stereotypen gelegt werden. So weist Adamina (2018) darauf hin, dass Stereotypen zur Einordnung und Orientierung beitragen und folglich nicht einfach als «Fehlvorstellungen» betrachtet werden sollten. Stattdessen empfiehlt er, kritisch-reflexiv mit Stereotypen umzugehen, indem sie offengelegt und ihre Entstehung, Konstruktion und Repräsentation zur Diskussion gestellt werden. Auch das im historischen Lernen verbreitete Konzept der Identität und Alterität kann in diesem Kontext hilfreich sein (Rohrbach, 2016).

Zudem sollte beim Themenkomplex Migration/Flucht beachtet werden, dass Schüler:innen vielfältige Migrationserfahrungen ins Klassenzimmer tragen, die sich teilweise über Generationen hinweg auswirken. Wird diese Erfahrung zu stark in den Vordergrund gerückt, werden die entsprechenden Jugendlichen als «Migrant:innen» oder «Geflüchtete» kategorisiert. Dies birgt die Gefahr einer Retraumatisierung jener Jugendlichen, die aufgrund ihrer Migrationserfahrung traumatisiert sind. Stattdessen sollten alle Lernenden in ihrer vielfältigen Differenz anerkannt werden, wie es die Pädagogik der Vielfalt fordert (Kappus & Kummer Wyss, 2017) – gerade wenn Migration/Flucht zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird.

Auch wenn die Übertragbarkeit auf andere Themen wie oben ausgeführt beschränkt ist, lassen sich erste Hinweise auf den Umgang mit komplexen und kontroversen Themen im Rahmen von Bildung in Nachhaltiger Entwicklung ableiten. Die Vielfältigkeit der Vorstellungen, das fragmentarische vorhandene Wissen und die unterschiedlichen Arten der Betroffenheiten bieten gleichzeitig Chancen und Herausforderungen für den Unterricht. Einerseits zeigten die Lernenden grosses Interesse an der Auseinandersetzung mit globalen Belangen und die heterogenen Lernendenvorstellungen bieten zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten für deren Thematisierung. Andererseits müssen die einzelnen Vorstellungen sorgfältig eingeschätzt und für den Einzelfall das angemessenste Vorgehen ausgewählt werden (vgl. Fridrich, 2010; Moeller, 2018): Soll die Lehrperson eine kontinuierliche oder eine diskontinuierliche Strategie wählen? Soll ein Konzeptwechsel angestrebt werden oder soll die Vorstellung bekräftigt, weiterentwickelt werden? Wie können kontroverse Belange so thematisiert werden, dass unterschiedliche Meinungen respektiert werden, und welche roten Linien gibt es dabei? Diesen Fragen wird in zwei weiteren Teilprojekten nachgegangen, die sich mit der aktuellen Praxis von Lehrpersonen im Bereich der globalen Belange und deren professionellen Kompetenzen im Umgang mit Lernendenvorstellungen widmen.

Dank

Diese Forschung wurde durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF) [PT00P1_198994] gefördert. Die Autor:innen danken zudem dem gesamten Projektteam der Pädagogischen Hochschulen Luzern und Heidelberg für die konstruktiven Rückmeldungen zum Manuskript.

Literaturverzeichnis

- Adamina, M. (2008). *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen. Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern*. <http://d-nb.info/989758885/34>
- Adamina, M. (2018). Schülerinnen- und Schülervorstellungen zur Erde, zu fernen Räumen und zu Lebensweisen von Menschen in verschiedenartigen Gebieten. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), *«Wie ich mir das denke und vorstelle...»: Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 211–229). Verlag Julius Klinkhardt.
- Ahlich, J. (2015). Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht: Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen. *Eckert. Working Papers*, 4. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2015-00084>
- Asal, K. & Burth, H.-P. (2016). *Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule: Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie*. Budrich UniPress Limited. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5451857>
- Assner, M. (2012). *AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche. Afrika und Europa: Bd. 8*. Lang.
- Barchuck, Z. & Harkins, M. J. (2010). Why Teach About Globalization? Pre-service Teachers' Perceptions of the Benefits of Teaching Globalization Issues. *Social Studies Research and Practice*, 5(1), 13–23.
- Benhabib, S. (2020). The End of the 1951 Refugee Convention? Dilemmas of Sovereignty, Territoriality, and Human Rights. *Jus Cogens*, 2(1), 75–100. <https://doi.org/10.1007/s42439-020-00022-1>
- Betts, A. (2013). *Survival Migration: Failed governance and the crisis of displacement*. Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9780801468964-004>
- BFS, Bundesamt für Statistik. (2017). *Raumgliederungen der Schweiz. Gemeindetypologie und Stadt/Land-Typologie 2012*, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/querschnittsthemen/raeumliche-analysen/raeumliche-gliederungen/raeumliche-typologien.assetdetail.2543323.html>
- BFS, Bundesamt für Statistik. (2022). *Migration und Integration: Migrationsbewegungen und Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Neuchâtel. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/23828703/master>
- Bhabha, J. (2019). *Migration als Krise? Wie ein Umdenken möglich ist*. Hamburger Edition.
- Bhargava, V. (Hrsg.). (2006). *Global Issues for Global Citizens: An Introduction to Key Development Challenges*. The World Bank.
- Bischoff, C. (2019). *Blickregime der Migration: Images und Imaginationen des Fremden in Schweizer Printmedien*. Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum, *Zeitschrift für Psychologie* 223, 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Budke, A. & Hoogen, A. (2018). „Das Boot ist voll“: Wie Bilder in Geographieschulbüchern Vorstellungen von 'illegalen' Migrantinnen und Migranten produzieren. In C. Rass & M. Ulz (Hrsg.), *Migrationsgesellschaften. Migration ein Bild geben: Visuelle Anhandlungen von Diversität* (S. 129–160). Springer VS.
- Cassee, A. (2016). *Globale Bewegungsfreiheit: Ein philosophisches Plädoyer für offene Grenzen. Subrkamp Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 2202*. Suhrkamp.
- Cassidy, C., Brunner, R. & Webster, E. (2014). Teaching Human Rights? 'All Hell Will Break Loose!'. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(1), 19–33. <https://doi.org/10.1177/1746197913475768>
- Dängeli, M. & Kalcsics, K. (2018). Politische Vorstellungen von Primarschülerinnen und -schülern zu ausgewählten Lerngegenständen. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), *«Wie ich mir das denke und vorstelle...»: Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 253–268). Verlag Julius Klinkhardt.
- D-EDK, D. E.-K. (2014). *Lehrplan 21*. D-EDK.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Transkription: Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (8. Aufl.). Eigenverlag.
- Espahangizi, K. (2021). »Migration«. Ein neues Konzept zwischen Politik und Wissenschaft in der Schweiz, 1987–1995. *Zeitschrift für Migrationsforschung und Politik*, 1(2), 5–38. <https://doi.org/10.48439/ZMF.V1I2.109>
- Fauth, B. & Leuders, T. (2018). *Kognitive Aktivierung im Unterricht. Wirksamer Unterricht: Bd. 2*, Landesinstitut für Schulentwicklung (LS), https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1925611276/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/Archiv/Wirksamer%20Unterricht%20-%20Band%202_Fauth%26Leuders%20%282018%29_Kognitive%20Aktivierung.pdf
- Fischer, S., Fischer, F., Kleinschmidt, M. & Lange, D. (2016). *Globalisierung und Politische Bildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09653-3>
- Fridrich, Ch. (2012). Alltagsvorstellungen von Schülern und Konzeptwechsel im GW -Unterricht – Begriff, Bedeutung, Forschungsschwerpunkte, Unterrichtsstrategien, *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft*, 152, 305–322.
- Frieters-Reermann, N. (2013). Migration und Flucht als Themenkomplex Globalen Lernens. Ausgewählte Denkanstöße. *ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36. <https://doi.org/10.25656/01:10629> (ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (2013) 4, S. 12-15).
- Geuenich, H. (2015). *Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06688-8>

- gfs.bern. (2022). *Credit Suisse Sorgenbarometer 2022: Helvetischer Alleingang oder europäische Allianz?* Credit Suisse. https://www.gfsbern.ch/wp-content/uploads/2022/11/sorgenbarometer_2022_schlussbericht_final-1.pdf
- Gropengiesser, H. (2007). *Didaktische Rekonstruktion des Sehens: Wissenschaftliche Theorien und die Sicht der Schüler in der Perspektive der Vermittlung* (2. Aufl.). *Beiträge zur didaktischen Rekonstruktion: Bd. 1*. Carl-von-Ossietzky-Univ., Didaktisches Zentrum.
- Haas, H. de, Castles, S. & Miller, M. J. (2020). *The age of migration: International population movements in the modern world* (6th ed.). Red Globe Press.
- Hammann, M. & Asshoff, R. (2019). *Schülervorstellungen im Biologieunterricht: Ursachen für Lernschwierigkeiten*. Klett.
- Han, P. (2016). *Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven* (4. Aufl.). UTB: 2118 : *Soziologie*. UVK Verlagsgesellschaft mbH mit UVK Lucius.
- Heeg, J. (2021). *Förderung diagnostischer Fähigkeiten angehender Chemielehrkräfte hinsichtlich Lernendenvorstellungen*. Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, Hannover.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett-Kallmeyer.
- Hintermann, C. (2018). Migration(en) im Schulbuch: Dominante Erzählungen, selektive (Re)präsentation & blinde Flecken. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.), *Geographie. Migration und Geographische Bildung* (S. 109–122). Franz Steiner Verlag.
- Hite, Kristen A., Seitz & John L. (2016). *Global Issues: An Introduction*. Wiley Blackwell.
- Holfelder, A.-K. (2018). *Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsbemen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18681-4>
- Hoppe, T., Renkl, A., Seidel, T., Rettig, S. & Riess, W. (2020). Exploring How Teachers Diagnose Student Conceptions about the Cycle of Matter. *Sustainability*, 12(10), 4184. <https://doi.org/10.3390/su12104184>
- Kappus, E.-N. & Kummer Wyss, A. (2017). Schule und Flucht. *Schulblatt Thurgau*, 2, 10–14.
- Kater-Wettstädt, L. (2018). Unterricht zum Thema „Flucht und Flüchtlinge“? Eine Analyse von Lehrmaterialien aus dem Internet. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(2), 137–152. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0217-8>
- Kirchner, V. (2016). *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung*. Springer VS.
- Kübler, M. (2018). Zeit, Dauer und Wandel verstehen - Geschichte und Geschichten unterscheiden - Historisches Denken bei 4- bis 11-jährigen Kindern. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), *«Wie ich mir das denke und vorstelle...»: Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 231–253). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Lange, D. (2011). Konzepte als Grundlage der politischen Bildung: Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In A. Besand & A. Petrik (Hrsg.), *Reihe Politik und Bildung: Bd. 64. Konzepte der politischen Bildung: Eine Streitschrift* (S. 95–105). Wochenschau-Verl.
- Lange, S. D., Groh, N. & Franz, U. (2022). Fluchtmigration – ein Lerngegenstand im Sachunterricht. www.widerstreit-sachunterricht.de, 27.
- Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47–57. <https://doi.org/10.2307/2060063>
- Lemme, S. (2020). *Visualität und Zugehörigkeit: Deutsche Selbst- und Fremdbilder in der Berichterstattung über Migration, Flucht und Integration. Postcolonial Studies: Bd. 41*. transcript-Verlag.
- McAuliffe, M. & Triandafyllidou, A. (Hrsg.). (2021). *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration (IOM). <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789292680763>
- Mecheril, P. (Hrsg.). (2016). *Pädagogik. Handbuch Migrationspädagogik* (1. Aufl.). Beltz.
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K. & Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158–170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.010>
- Möller, K. (2018). Die Bedeutung von Schülervorstellungen für das Lernen im Sachunterricht. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), *«Wie ich mir das denke und vorstelle...»: Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 35–50). Verlag Julius Klinkhardt.
- Nagel, F. A. M. (2019). *Wir und die „Flüchtlinge“: Politische Wertbaltungen von Jugendlichen zu Flucht und Asyl*. Universität Duisburg-Essen, Duisburg-Essen. https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00070035
- Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.
- Niehaus, I., Hoppe, R. & Otto, M. (2015). *Schulbuchstudie Migration und Integration*. Berlin. Oberle, M. (2018). Politisches Effektivitätsgefühl von Schüler/-innen: Struktur, Determinanten und Veränderbarkeit einer motivationalen Facette politischer Kompetenz, in S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung – Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 85–97). Springer VS.
- Ohl, U. (2013). Komplexität und Kontroversität: Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. *Praxis Geographie*, 43(3), 4–7.

- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2. Aufl., S. 102–119). Simon & Schuster Macmillan.
- Rinaldi, S. (2017). Challenges for Human Rights Education in Secondary Schools from a Teachers' Perspective. *Perspectives*, 47(1-2), 87-100.
- Rinaldi, S., Moody, Z. & Darbellay, F. (2020). Children's Human Rights Education in Swiss Curricula – An Intercultural Analysis of Educational Concepts. *Swiss Journal of Educational Science*, 42(1), 64-83. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7589973>
- Rittel, H. W. J. & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155–169. <http://www.jstor.org/stable/4531523>.
- Rohrbach, R. (2016). Identität und Alterität. In A. Becher, E. Gläser & B. Pleitner (Hrsg.), *Die historische Perspektive konkret: Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht* (S. 126–141). Verlag Julius Klinkhardt.
- Roth, H.-J. (2018). Bilder und Bildordnungen von Studierenden im Themenfeld Migration und Interkulturalität: Ein Beitrag zur visuellen Migrationsforschung. In C. Rass & M. Ulz (Hrsg.), *Migrationsgesellschaften. Migration ein Bild geben: Visuelle Aushandlungen von Diversität* (S. 161–189). Springer VS.
- Scholten, N., Höttecke, D. & Sprenger, S. (2020). How do geography teachers notice critical incidents during instruction? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(2), 163–177. <https://doi.org/10.1080/10382046.2019.1670915>
- Schütze, S. & Matthes, E. (Hrsg.). (2020). *Klinkhardt forschung. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung. Migration und Bildungsmedien. Migration and Educational Media* (1. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Shrivastava, P., Stafford Smith, M., O'Brien, K. & Zsolnai, L. (2020). Transforming Sustainability Science to Generate Positive Social and Environmental Change Globally. *One earth (Cambridge, Mass.)*, 2(4), 329–340. <https://doi.org/10.1016/j.oneear.2020.04.010>
- Sironi, A., Bauloz, C. & Emmanuel, M. (Hrsg.). (2019). *Glossary on Migration*. International Migration Law, Nr. 34. International Organization for Migration (IOM).
- Struthers, A. (2016). Human Rights: A Topic Too Controversial for Mainstream Education? *Human Rights Law Review*, 16, 131–162.
- Svaton, C. J., Schönbächler, M.-T. & Meyer Kurmann, L. (2020). Zwischen Verständnis und Essentialisierung. Erste Erfahrungen mit einem Online-Lehrmittel zur Schweizer Geschichte der Migration. In S. Schütze & E. Matthes (Hrsg.), *Klinkhardt forschung. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung. Migration und Bildungsmedien. Migration and Educational Media* (1. Aufl., S. 177–187). Verlag Julius Klinkhardt.
- UN General Assembly. (2018). *Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration*. 19. Dezember 2018, GA Res. 73/19, UN Doc. A/RES/73/195. UNHCR. (2022, 27. Oktober). *Refugee data finder: Key indicators*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>
- United Nations. (o.D.). *Global issues*. <https://www.un.org/en/global-issues>
- Uphues, R. (2007). *Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher: Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen*. Zugl.: Münster (Westf.), Univ., Diss., 2006. *Geographiedidaktische Forschungen: Bd. 41*. Selbstverl. des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik. <http://compute.ku-eichstaett.de/hgd/images/content/pdf/Globalisierung%20-%20Uphues.pdf>
- Vereinte Nationen (1951). Abkommen der Vereinten Nationen über die Rechtstellung der Flüchtlinge (Genfer Flüchtlingskonvention) (1951). *Treaty Series*, 189, 137.
- Vorländer, H., Angeli, O., Yilmazel, E. & Barp, F. (2021). *Lehrplanstudie Migration und Integration*. Mercator Forum Migration und Integration (MIDEM).
- Vosniadou, S. (2008). *International handbook of research on conceptual change. Educational psychology handbook series*. Routledge.
- Weselek, J. & Wohnig, A. (2021). Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens – Was heisst hier Neutralität? *ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 2, 4–10.
- World Economic Forum. (2022). *The global risks report 2022*. Geneva. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2022.pdf