

RESEARCH

Karim Fereidooni

Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen

Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken
im Berufskontext



Springer VS

Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen

Karim Fereidooni

Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen

Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken
im Berufskontext

 Springer VS

Karim Fereidooni
Dorsten, Deutschland

Dissertation Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, 2015

Der Druck der Arbeit wurde gefördert durch die Stiftung der Deutschen Wirtschaft.

OnlinePLUS-Material zu diesem Buch finden Sie auf
<http://www.springer-vs.de/978-3-658-13615-4>

ISBN 978-3-658-13615-4 ISBN 978-3-658-13616-1 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-13616-1

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

*Dieses Buch widme ich Mona Massumi stellvertretend für
alle engagierten und kritischen Lehrer*innen, die sich gegen
Rassismus und für Empowerment in ihren Klassen- und
Lehrer*innenzimmern sowie in lehrer*innenausbildenden
Institutionen engagieren.*

Danksagung

Auf diesem Wege möchte ich ganz herzlich der Erstbetreuerin meiner Dissertation Professorin Dr. Anne Sliwka (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg) für ihre ausgezeichnete Unterstützung danken. Frau Sliwka hat mich von der ersten Projektidee bis zum fertigen Manuskript hervorragend unterstützt.

Mein ganz besonderer Dank gilt zudem der Zweitbetreuerin dieser Studie Professorin Dr. Havva Engin (Pädagogische Hochschule Heidelberg), die mich im Rahmen der Anfertigung der Dissertation stets außerordentlich unterstützt und motiviert hat.

Beiden Betreuerinnen möchte ich für die überaus wertvollen Ratschläge und die konstruktive Kritik danken.

Professorin Dr. Franziska Schößler (Universität Trier) und StD Dr. Gerhard Handschuh (St. Ursula Gymnasium Dorsten) danke ich ganz herzlich für ihre tolle Unterstützung im Rahmen meiner Bewerbung für das Promotionsstipendium.

Des Weiteren danke ich OStD i.E. a.D. Alfons Dorenkamp und OStD`in i.E. Elisabeth Schulte Huxel (St. Ursula Gymnasium Dorsten), die die Anfertigung dieser Dissertation und meine sonstigen „wissenschaftlichen Verpflichtungen“ immer wohlwollend und interessiert unterstützt haben.

Der Stiftung der Deutschen Wirtschaft bin ich für das dreijährige Promotionsstipendium und das interessante Förderprogramm zu großem Dank verpflichtet. Ohne dieses Stipendium hätte die Anfertigung der Dissertation sicherlich viel länger gedauert.

Allen Referendar*innen und Lehrer*innen, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben, danke ich ganz herzlich für ihre Bereitschaft und Offenheit.

RD a.D. Edwin Stiller, StD`in Dr`in. Antonietta Zeoli, StR Mostapha Bouklouâ und allen anderen Vorsitzenden der Netzwerke „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ sowie dem Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen e.V. Köln, namentlich Munise Cuma-Oğuzay und auch Gabriele Boos-Niazy vom Aktionsbündnis muslimischer Frauen in Deutschland e.V. sowie vielen anderen lieben Menschen danke ich ganz herzlich für die wertvolle Unterstützung im Rahmen der Suche nach geeigneten Untersuchungspartner*innen.

Professorin Dr. Manuela Welzel-Breuer (Pädagogische Hochschule Heidelberg) und den Mitglieder*innen des Doktorand*innenkolloquiums der Päda-

gogischen Hochschule Heidelberg sowie Dr`in. Henrike Terhart, Tim Wolfgarten und allen übrigen Mitglieder*innen des GT-Kolloquiums der Universität zu Köln danke ich für die außerordentlich wertvollen Hinweise.

Mit Hilfe der großartigen Unterstützung von Nawid Hoshmand (Universität zu Köln), Katrin Fürst und Dr`in. Angelika Wolf (Pädagogische Hochschule Heidelberg) konnte ich die quantitative Studie realisieren. Vielen Dank!

Tim Wolfgarten und Stefan E. Höbl (Universität zu Köln) möchte ich für die zahlreichen und gehaltvollen Gespräche über qualitative Forschungsmethoden danken.

Penelope A. Ögüt und Ali Ögüt danke ich für ihre sagenhafte Unterstützung während meiner Forschungsaufenthalte in London.

StR`in Mona Massumi (Universität zu Köln), Tim Wolfgarten, Meral El, und Professor Dr. Aladin El-Mafaalani (FH Münster) danke ich ganz herzlich für das Korrekturlesen und die überaus hilfreichen Anmerkungen.

Meiner Familie und allen meinen Freund*innen danke ich für Liebe.

Allen Mitglieder*innen von Phoenix e.V. danke ich für UBUNTU!

Karim Fereidooni

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	15
1.1	Aufbau der Studie	18
1.2	Bevölkerungsstruktur der BRD	20
1.3	Kritik gesellschaftlicher Benennungspraxen	22
1.4	Selbstpositionierung des Verfassers	36
1.5	Subjektive Bedeutsamkeit von Erfahrungen	39
2	Diskriminierung und Rassismus	43
2.1	Was ist Diskriminierung?	43
2.1.1	Formen von Diskriminierung	43
2.1.2	Diskriminierungsrelevante Differenzkategorien dieser Studie	44
2.2	Was ist Rassismus?	44
2.2.1	Formen von Rassismus	45
2.2.2	Rassismusrelevante Differenzkategorien dieser Studie	45
2.3	Unterscheidung zwischen Diskriminierung und Rassismus	46
3	Stand der wissenschaftlichen Forschung	47
3.1	Allgemeine Studien zu Lehrkräften „mit Migrationshintergrund“ in der BRD	47
3.2	Rassismuskritische Studien zu Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ in der BRD	55
3.3	Allgemeine Studien zu Lehrer*innen „of Color“ in Großbritannien, Kanada und den USA	58
3.4	Rassismuskritische Studien zu Lehrer*innen „of Color“ in Großbritannien	62
4	Methodik	67
4.1	Begründung des Forschungsdesigns	67
4.2	Quantitative Untersuchungsmethode	68
4.3	Qualitative Untersuchungsmethode	70
4.4	Zusammenführung quantitativer und qualitativer Daten	73

5	Forschungsfragen	75
5.1	Quantitativer Teil	75
5.2	Qualitativer Teil	75
5.2.1	Interviewpartner*innen mit (rassistischer) Diskriminierungserfahrung	76
5.2.2	Interviewpartner*innen ohne (rassistische) Diskriminierungserfahrung	76
6	Quantitativer Teil	79
6.1	Inwiefern unterscheiden sich die Untersuchungsteilnehmer*innen voneinander?	79
6.1.1	„Demographische Daten“	83
6.1.2	„Herkunft“	88
6.1.3	„Sprache“	91
6.1.4	„Religion“	93
6.1.5	„Sozialisatorischer Sozialstatus“	98
6.1.6	„Daten für den qualitativen Teil der Studie“	103
6.1.7	Ergebnisdiskussion	104
6.2	Erfahren die Untersuchungsteilnehmer*innen (rassistische) Diskriminierung?	106
6.2.1	Selbsteinschätzung bezüglich der (rassistischen) Diskriminierung	107
6.2.2	Zeitpunkt der (rassistischen) Diskriminierung	108
6.2.3	Nennung der (rassistisch) diskriminierenden Person	108
6.2.4	Art der (rassistischen) Diskriminierung	113
6.2.5	Häufigkeit der (rassistischen) Diskriminierung	114
6.2.6	Psychische Auswirkungen der (rassistischen) Diskriminierung	114
6.2.7	Reaktion auf die (rassistische) Diskriminierung	115
6.2.8	Tatsächliche Hilfeleistung bei (rassistischer) Diskriminierung	117
6.2.9	Gewünschte Hilfeleistung bei (rassistischer) Diskriminierung	119
6.2.10	„Benachteiligungsempfinden“	121
6.2.11	„Expert*innentum“ für den Lehrer*innenberuf	129
6.2.12	Ergebnisdiskussion	143

6.3	Welcher Zusammenhang existiert zwischen (rassistischer) Diskriminierung und personenbezogenen Merkmalen?	147
6.3.1	Diskriminierung und „demographische Daten“	148
6.3.2	(Rassistische) Diskriminierung und „Herkunft“	151
6.3.3	(Rassistische) Diskriminierung und „Sprache“	155
6.3.4	(Rassistische) Diskriminierung und „Religion“	158
6.3.5	Diskriminierung und „sozialisatorischer Sozialstatus“	160
6.3.6	(Rassistische) Diskriminierung und Interviewbereitschaft ...	163
6.3.7	Ergebnisdiskussion	163
7	Qualitativer Teil: Interviewpartner*innen mit (rass.) Diskriminierungserfahrung	167
7.1	Begründung der Auswahl der Interviewpartner*innen	167
7.2	Was verstehen die Interviewpartner*innen unter Diskriminierung?	169
7.3	Formen (rassistischer) Diskriminierung	173
7.3.1	Konstruktion von „Fremd- und Andersartigkeit“	173
7.3.2	Zuschreibung fachlicher Inkompetenz	178
7.3.3	Konstruktion doppelter Standards	181
7.3.4	Konstruktion doppelter „Andersartigkeit“	183
7.3.5	Abwertung der Religion	187
7.3.6	Abwertung der Sprache	193
7.3.7	Direkte (rassistische) Diskriminierung	205
7.3.8	Institutionelle (rassistische) Diskriminierung	207
7.3.9	Ergebnisdiskussion	215
7.4	Bewältigungsstrategien	217
7.4.1	Anpassung	217
7.4.2	Authentizität	218
7.4.3	Idealismus	220
7.4.4	Distanzierung	222
7.4.5	Resignation	223
7.4.6	Ergebnisdiskussion	225
7.5	Beziehung zu schulrelevanten Personengruppen	225
7.5.1	Schüler*innen	226
7.5.2	Eltern der Schüler*innen	227
7.5.3	Kolleg*innen	229
7.5.4	Vorgesetzte	231

7.5.5	Ergebnisdiskussion	232
7.6	Mehrsprachigkeit	234
7.7	Aussehen	237
7.8	Reformvorschläge	239

8 Qualitativer Teil: Interviewpartner*innen ohne (rass.)

	Diskriminierungserfahrung	241
8.1	Begründung der Auswahl der Interviewpartner*innen	241
8.2	Was verstehen die Interviewpartner*innen unter Diskriminierung?	243
8.3	Formen (rassistischer) Diskriminierung	246
8.3.1	Konstruktion von „Fremd- und Andersartigkeit“	246
8.3.2	Zuschreibung fachlicher Inkompetenz	250
8.3.3	Konstruktion doppelter Standards	252
8.3.4	Konstruktion doppelter „Andersartigkeit“	259
8.3.5	Abwertung der Religion	260
8.3.6	Abwertung der Sprache	262
8.3.7	Direkte (rassistische) Diskriminierung	267
8.3.8	Institutionelle (rassistische) Diskriminierung	273
8.3.9	Ergebnisdiskussion	274
8.4	Bewältigungsstrategien	275
8.4.1	Anpassung	275
8.4.2	Authentizität	275
8.4.3	Idealismus	276
8.4.4	Distanzierung	276
8.4.5	Resignation	277
8.4.6	Ergebnisdiskussion	280
8.5	Schwierigkeit der Thematisierung (rassistischer) Diskriminierung	280
8.5.1	Blame the victim	280
8.5.2	Verharmlosung	283
8.5.3	Verleugnung	284
8.5.4	Unsicherheit	288
8.5.5	Eingeständnis	291
8.5.6	Ergebnisdiskussion	292
8.6	Beziehung zu schulrelevanten Personengruppen	297
8.6.1	Schüler*innen	297

8.6.2	Eltern der Schüler*innen	300
8.6.3	Kolleg*innen	300
8.6.4	Vorgesetzte	301
8.6.5	Ergebnisdiskussion	301
8.7	Mehrsprachigkeit	302
8.8	Aussehen	310
8.9	Reformvorschläge	312
9	Ergebnisdiskussion	315
9.1	Präsentation ausgewählter Ergebnisse beider Interviewgruppen	315
9.2	Präsentation ausgewählter quantitativer und qualitativer Ergebnisse	316
10	Schluss	321
	Literaturverzeichnis	329
	Abkürzungsverzeichnis	389
	Verzeichnis des Anhangs auf OnlinePLUS	391

1 Einleitung

„Wir brauchen mehr Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund (...)“ (BReg. 2015, o.S.) konstatiert Bundeskanzlerin Merkel und wiederholt damit eine bildungspolitische Forderung, die seit einigen Jahren von unterschiedlichen Akteur*innen¹ der (Bildungs)Politik, Bildungsadministration, Institution Schule und Gewerkschaften aufgestellt und immer wieder aufs Neue proklamiert wird.

Vor dem Hintergrund einer stetig wachsenden Anzahl von Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ und ihrer Bildungsbenachteiligung im deutschen Schulwesen, werden die nachfolgenden Erwartungshaltungen an Lehrer*innen, die einen „Migrationshintergrund“ besitzen bzw. denen ein ebensolcher zugeschrieben wird, adressiert: „Vorbilder, Integrationshelfer, Vermittler/Brückenbauer, Übersetzer, Interkulturelle Kompetenz, Vertraute und Mutmacher“ (Akbaba et al. 2013, 46).

1 Um auf die mannigfaltigen Geschlechter- und Sexualpolitiken zu verweisen, eine diesbezüglich selbstbestimmte Positionierung zu ermöglichen und hegemoniale Zuschreibungen nicht zu perpetuieren, wird in dieser Arbeit auf die alleinige Verwendung maskuliner bzw. feminer Endungen verzichtet und stattdessen das Gendersternchen „*“ in Kombination mit den Zusätzen „in“ bzw. „innen“ verwendet, um alle Geschlechterkategorien zu inkludieren (vgl. Bubrowski 2013. Hornscheidt 2012. Hartmann et al. 2007). Der Begriff „Hegemonie“ bzw. „kulturelle Hegemonie“ geht auf Antonio Gramsci zurück und verweist auf einen „individual-psychologische[n] wie kollektive[n] Prozess [der mithilfe von, Anm.d.Verf.] Gesetze[n], Symbole[n] und Institutionen [...] den Anderen [...] definier[t] und das Eigene zur universellen Norm erheb[t] (Amesberger/Halbmeyer 2008, 89f.). Dieser Prozess hat „eine kontingente gesellschaftliche Ordnung zum Ergebnis [...]“ (Brodin/Mecheril 2010, 10). Beispielsweise werden hegemoniale Vorstellungen in der bundesdeutschen Gesellschaft durchgesetzt, indem monolithische Identitätspolitik wie „Deutschsein“ oder „Heteronormativität“ als Normalität implementiert bzw. als Norm angesehen werden und andere Identitäts- und Sexualitätskonzeptionen demgegenüber in der gesellschaftlichen Aushandlungspraxis um Anerkennung und Gleichberechtigung bewusst oder unbewusst einen untergeordneten Platz einnehmen. Zur Kritik an hegemonialen Benennungspraxen und zweigendernden Ansprachen von Personen siehe Baum (2014). Laut Hartmann „problematisiert [der Begriff Heteronormativität, Anm.d.Verf.] die Binarität sexueller Identitäten – heterosexuell/homosexuell – mit dem ihr zugrunde liegenden System der Zweigeschlechtlichkeit – männlich/weiblich. Der Begriff hebt die Erkenntnis hervor, dass der vorherrschende Geschlechterdiskurs in doppelter Weise heterosexualisiert ist. Zum einen basiert er auf der Annahme von zwei klar voneinander unterscheidbaren, sich ausschließenden Geschlechtern und zum anderen auf der Setzung von Heterosexualität als natürlich und normal“ (ebd. 2012, 35). Für eine ausführlichere Beschäftigung mit den Überschneidungen der Themen Heteronormativität und Rassismus eigenen sich: Haritaworn (2016) i.E. (2009). Çetin (2012). El-Tayeb (2012). Yilmaz-Günay (2011).

Entgegen den mannigfaltigen Erwartungshaltungen, die Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ von unterschiedlichen Personen und Institutionen entgegengebracht werden und angesichts des Umstandes, dass die gesellschaftliche Thematisierung von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ bisher weitgehend ohne die Berücksichtigung der Perspektive ebenjener Lehrkräfte verläuft sowie vor dem Hintergrund der Tatsache, dass wissenschaftliche Analysen, zu Lehrkräften „mit Migrationshintergrund“, im deutschsprachigen Raum, bislang eine Seltenheit sind, basiert die Intention dieser Studie in der Analyse der subjektiv bedeutsamen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ im deutschen Schulwesen.

Im Gegensatz zu Studien, in denen die Bildungsdiskriminierung von Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ thematisiert wird (vgl. Fereidooni 2012a, 2011, Diefenbach 2010, Gomolla/Radtke 2009), die Rassismuserfahrungen ebenjener Schüler*innen untersucht werden (vgl. Nguyen 2016 i.E. 2013, Scharathow 2016 i.E. 2014) oder Vorurteile von Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ fokussiert werden (vgl. Weber 2003) widmet sich diese Untersuchung denjenigen „Migrant*innen“, die bildungserfolgreich und ihrem Berufsstand nach Teil der „Mitte der Gesellschaft“ sind, aber dennoch immer wieder diskriminierende und rassistische Erfahrungen im Berufskontext Schule machen.

Das vorrangige Ziel dieser Arbeit besteht darin, herauszufinden, (1) ob, und wenn ja, in welchem Ausmaß und (2) durch wen, Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ an ihrem Arbeitsplatz Diskriminierung bzw. Rassismus erfahren. Zum anderen wird untersucht, (3) welche Bewältigungsstrategien ebenjene (angehende) Lehrer*innen anwenden, um, trotz dieser Erfahrungen, weiterhin als Lehrkraft tätig sein zu können. Des Weiteren werden auch (angehende) Lehrkräfte untersucht, die angeben, keinerlei Diskriminierungs- bzw. Rassismuserfahrungen im Berufskontext gemacht zu haben, um festzustellen, (4) welche subjektiven Begründungszusammenhänge für diesen Umstand verantwortlich sind.

Die normative Relevanz dieser Untersuchung ergibt sich aus dem Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland als demokratischer Rechtsstaat, in dem niemand wegen „seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse [zum „Rassediskurs“ siehe Barskanmaz (2011), Anm.d.Verf.], seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden“ (Hesselberger 2003, 84) darf. Zu diesem Zweck müssen chancengleiche Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten am Leben der Einwanderungsgesellschaft als maßgebliche Aspekte diskriminierungssensibler und rassismuskritischer Gesellschaftsgestaltung Berücksichtigung finden, indem „Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder

wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität“ (ADS 2013a, 6) verhindert oder beseitigt werden.

In Anbetracht des festgeschriebenes Menschenrechts auf ein selbstbestimmtes Leben in Freiheit und Würde, haben alle Menschen „Anspruch auf gleichen Schutz gegen jede Diskriminierung (...) und gegen jede Aufhetzung zu einer (...) Diskriminierung“ (UN 1948, 1).

Die gesellschaftspolitische Relevanz dieser Untersuchung wurzelt im Fachkräftemangel, in dessen Rahmen es sich die BRD nicht leisten kann, bestimmte Gesellschaftsgruppen von der Erwerbsarbeit auszuschließen oder bestimmte, bereits in Erwerbstätigkeit befindliche Gruppen, zu benachteiligen. Eine Volkswirtschaft, die auf das Wissen in den Köpfen der Menschen angewiesen ist (vgl. Herzog 1997), kann auf keine Arbeitskraft verzichten. Diskriminierung und Rassismus sind wichtige Kostenfaktoren für Unternehmen, weil sich die Mitarbeiter*innenzufriedenheit und der Krankenstand u.a. in der Realisierung diskriminierungssensibler und rassismuskritischer Personalpolitik und Unternehmenskultur äußern (vgl. Becker 2016 i.E.).²

Diese Studie schöpft ihre wissenschaftliche Relevanz zum einen aus dem Umstand, dass Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen am Arbeitsplatz und bei der Arbeitssuche die prominentesten Stellungen für diskriminierte und rassismuserfahrene Personen einnehmen (vgl. Arbeitskammer des Saarlandes 2014, 40). Zum anderen wurde im deutschsprachigen Raum bisher keine derartige Untersuchung über Diskriminierungs- bzw. Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrkräften „mit Migrationshintergrund“ im beruflichen Kontext durchgeführt. Diese Tatsache unterstreicht die Notwendigkeit einer solchen Untersuchung.

In dieser Untersuchung werden Alltagsdiskriminierung und Alltagsrassismus fokussiert, die sich in subtilen, klandestinen und zweideutigen Denk- und Handlungsweisen äußern. Demnach geht es in dieser Studie nicht um Erfahrungen „allochthoner“ Lehrer*innen mit verbaler oder physischer rechtsextremistischer Gewalt, die intentional und explizit durch eine (marginalisierte) Gruppe militanter Skinheads oder Neonazis geäußert wird, sondern um alltagsbezogene Rassismuserfahrungen welche „vor gesellschaftlichen Aufsteigern nicht Halt [machen, Anm.d.Verf.], auch wenn die Artikulationsweisen in den höheren Ge-

2 Diesbezüglich merkt Mecheril an: „Die Logik der neuen demographisch und wirtschaftlich ausgleichenden Migrationspolitik ist hierbei im Kern ökonomistisch (...) [so]dass zwischen guten und schlechten Migranten unterschieden [wird, Anm.d.Verf.]“ (ebd. 2010a, 9f.). Zudem hat Fereidooni (2012b) das Primat der Ökonomie in der historischen und gegenwärtigen Migrationspolitik herausgearbeitet. Für eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit der ökonomistisch ausgerichteten Unternehmenskultur im Zeitalter des „Diversity-Managements“ siehe Eggers (2011a).

sellschaftsschichten zweifellos respektablere Formen annehmen“ (Terkessidis 2004, 126) und die untersuchten Lehrkräfte diese von Menschen erfahren, die sich selbst der „Mitte der Gesellschaft“ zuordnen. Die Feststellung, dass in der deutschsprachigen Forschung rechtsextremistische Gewalt wissenschaftlich eingehend untersucht worden ist, wohingegen alltägliche diskriminierende und rassistische Praktiken bislang nur marginale Beachtung in die wissenschaftliche Auseinandersetzung gefunden haben (vgl. Scharathow 2014, 22f. Weiß 2013, 121f. Scherschel 2006, 14) ist eine weitere Begründung der Notwendigkeit dieser Studie.

1.1 Aufbau der Studie

Im ersten Kapitel dieser Studie wird in die Thematik der vorliegenden Untersuchung eingeführt und zu diesem Zweck deren normative, wissenschaftliche und gesellschaftliche Relevanz diskutiert, bevor auf die Bevölkerungsstruktur der BRD Bezug genommen wird (vgl. Kapitel 1.2) und nachfolgend gesellschaftliche Benennungspraxen analysiert werden (vgl. Kapitel 1.3). Die Selbstverortung des Verfassers bezüglich der Untersuchungsthematik wird im vierten Unterkapitel fokussiert (vgl. Kapitel 1.4) und der letzte Abschnitt dieses Kapitels widmet sich der subjektiven Bedeutsamkeit von Erfahrungen (vgl. Kapitel 1.5). Im zweiten Kapitel wird zum einen dargestellt, was unter Diskriminierung (vgl. Kapitel 2.1) bzw. Rassismus (vgl. Kapitel 2.2) zu verstehen ist, welche Formen der Diskriminierung bzw. des Rassismus voneinander unterschieden werden können (vgl. Kapitel 2.1.1 bzw. Kapitel 2.2.1) und welche diskriminierungs- bzw. rassismusrelevanten Differenzkategorien in dieser Untersuchung eine Rolle spielen (vgl. Kapitel 2.1.2 bzw. Kapitel 2.2.2). Abschließend wird eine Unterscheidung zwischen Diskriminierung und Rassismus vorgenommen (Kapitel 2.3).

Das dritte Kapitel widmet sich dem Stand der wissenschaftlichen Forschung in Bezug auf Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ im Allgemeinen (vgl. Kapitel 3.1) und deren Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Speziellen (vgl. Kapitel 3.2), wobei der Fokus nicht nur auf deutschsprachige Forschungsergebnisse gerichtet ist, sondern zudem den internationalen Stand der wissenschaftlichen Forschung berücksichtigt, indem auf Forschungsergebnisse aus Großbritannien, Kanada und den USA eingegangen wird (vgl. Kapitel 3.3) und anschließend, der Stand der wissenschaftlichen Forschung in Bezug auf die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Lehrer*innen „of Color“ speziell in Großbritannien präsentiert wird (vgl. Kapitel 3.4).

Die Vorstellung der Methodik ist Gegenstand des vierten Kapitels. Zu diesem Zweck wird in einem ersten Schritt auf die Begründung des Forschungs-

designs eingegangen (vgl. Kapitel 4.1), um im Anschluss daran die quantitative Forschungsmethode (vgl. Kapitel 4.2) und die qualitative Forschungsmethode (vgl. Kapitel 4.3) zu präsentieren. Die Begründung der Zusammenführung beider Methoden bildet den Abschluss dieses Kapitels (vgl. Kapitel 4.4).

Kapitel fünf beinhaltet zum einen die Forschungsfragen des quantitativen Teils der Studie (vgl. Kapitel 5.1) und zum anderen die Forschungsfragen des qualitativen Teils der Studie (vgl. Kapitel 5.2), wobei zwischen Forschungsfragen in Bezug auf Interviewpartner*innen mit subjektiv empfundenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (vgl. Kapitel 5.2.1) und ebenjenen ohne subjektiv empfundenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (vgl. Kapitel 5.2.2) unterschieden wird.

Der quantitative Teil der Studie ist Gegenstand des sechsten Kapitels, indem die nachfolgenden Forschungsfragen beantwortet werden: Inwiefern unterscheiden sich die Untersuchungsteilnehmer*innen in Bezug auf ihre demographischen Daten? (vgl. Kapitel 6.1); Werden die untersuchten Referendar*innen und Lehrkräfte im deutschen Schulwesen diskriminiert bzw. erfahren sie Rassismus? (vgl. Kapitel 6.2); Inwiefern spielen personenbezogene Aspekte eine Rolle bei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der (angehenden) Lehrer*innen? (vgl. Kapitel 6.3).

Im siebten Kapitel wird der qualitative Teil der Studie in Bezug auf die Interviewpartner*innen mit subjektiv wahrgenommenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen dargestellt, indem zunächst auf die Begründung der Auswahl der Interviewpartner*innen eingegangen wird (vgl. Kapitel 7.1) und daran anschließend, die folgenden Forschungsfragen beantwortet werden: Was verstehen die untersuchten Referendar*innen und Lehrer*innen unter Diskriminierung? (vgl. Kapitel 7.2). Von welchen unterschiedlichen Formen der Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen sind die Interviewpartner*innen betroffen? (vgl. Kapitel 7.3). Welche Bewältigungsstrategien wenden die Untersuchungsteilnehmer*innen an, um erlittene Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen zu verarbeiten? (vgl. Kapitel 7.4). Wie bewerten die angehenden Lehrkräfte die Beziehung zu den folgenden Personengruppen: Schüler*innen, Eltern der Schüler*innen, Kolleg*innen und Vorgesetzte? (vgl. Kapitel 7.5). Inwiefern spielt Mehrsprachigkeit für die Untersuchungsteilnehmer*innen eine Rolle im beruflichen Kontext? (vgl. Kapitel 7.6); Haben die Referendar*innen und Lehrkräfte eine Vorstellung davon, wie sich die deutsche Gesellschaft eine deutsche Lehrkraft äußerlich vorstellt? (vgl. Kapitel 7.7); Welche Reformvorschläge könnten dazu beitragen, dass zukünftig keine Diskriminierung und kein Rassismus im beruflichen Kontext stattfinden? (vgl. Kapitel 7.8).

Kapitel acht beinhaltet den qualitativen Teil der Studie in Bezug auf die Interviewpartner*innen ohne subjektiv wahrgenommene (rassistische) Diskriminierungserfahrung. Die Forschungsfragen des siebten Kapitels gelten auch für

das achte Kapitel, sodass der Aufbau der Kapitel sieben und acht annähernd identisch ist. Eine Ausnahme stellt ein Unterkapitel dar, welches der Frage nachgeht, weshalb die Interviewpartner*innen behaupten, keine (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen im Berufskontext gemacht zu haben, obwohl sie in den Interviews von ebensolchen Erfahrungen berichten (vgl. Kapitel 8.5).

In Kapitel neun findet die Ergebnisdiskussion statt, die neben der Präsentation ausgewählter Ergebnisse der beiden unterschiedlichen Interviewgruppen (vgl. Kapitel 9.1) auch die Darstellung ausgewählter quantitativer und qualitativer Ergebnisse beinhaltet (vgl. Kapitel 9.2).

Diese Studie wird mit dem zehnten Kapitel beendet, in dem auf Forschungsdesiderate eingegangen und ein abschließendes Fazit formuliert wird.

1.2 Bevölkerungsstruktur der BRD

Der aktuellen Bevölkerungserhebung nach, leben in der Bundesrepublik Deutschland rund 80,2 Millionen Menschen (vgl. StBa 2013a, 7). Demnach wurde die Gesamtbevölkerungszahl der hiesigen Gesellschaft nach der demoskopischen Erhebung im Jahre 2011, um ca. 1,5 Millionen, nach unten korrigiert (vgl. Vogel 2013).³ Die Anzahl von Personen „mit Migrationshintergrund“, die in Deutschland leben, wird in der aktuellen Bevölkerungsstatistik mit ca. 15,3 Millionen angegeben (vgl. StBa 2013a, 7). Somit macht diese Bevölkerungsgruppe rund 19,1 Prozent der bundesdeutschen Gesellschaft aus. Die Anzahl, der in dieser Statistik inkludierten Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit, beträgt 6,5 Mio. (8,1 Prozent der Gesamtbevölkerung), während 8,8 Mio. (11 Prozent der Gesamtbevölkerung) die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen (vgl. ebd., 7). Die zahlenmäßig wichtigsten Herkunftsländer⁴ sind die Türkei (17,7%), Polen (9,7%), die Russische Föderation (7,6%) und Italien (4,6%) (ebd., 8).

3 Im weiteren Verlauf der Untersuchung wird auf unterschiedliche, vor dem Zeitpunkt der Bevölkerungserhebung durchgeführten, Studien des StBa und des BAMF Bezug genommen, die allesamt die veränderte Bevölkerungszusammensetzung nicht berücksichtigen. Beispielsweise werden Daten des Mikrozensus des Jahres 2011 verwendet, die 2012 veröffentlicht worden sind und die von einer größeren Gesamtzahl von „Migrant*innen“ ausgehen. Die Veröffentlichung der Nachfolgeuntersuchung des Mikrozensus wurde erst nach Verfassungsbeginn dieser Studie im Januar 2014 vorgenommen.

4 Erst die gesellschaftliche und/oder wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Migration im Allgemeinen und die Unterstellung der „besonderen“ Lebensumstände von Personen „mit Migrationshintergrund“ in der Bundesrepublik Deutschland im Speziellen sind dafür verantwortlich, die untersuchte Personengruppe als „Andere“ (vgl. Rotter/Schlickum 2013) zu konstruieren, indem ihre (vermeintliche oder zugeschriebene) „Herkunft“ in den Fokus gerückt wird. In diesem Rahmen ist zudem die Vorstellung der Singularität einer einzigen „Herkunft“ eines Menschen zu kritisieren, weil sich im Zuge von Migration eine solche Singularität in eine selbstbestimmte Gleichzeitigkeit und Pluralität wandelt. Vor dem Hintergrund

Die meisten Personen „mit Migrationshintergrund“ (drei Viertel) leben seit mindestens neun Jahren in der BRD, etwas mehr als ein Drittel dieser Personen leben seit 20 und mehr Jahren in Deutschland (vgl. BAMF 2014a, 27). Von dieser Personengruppe sind zwei Drittel (un)bewusst nach Deutschland eingewandert, wohingegen etwa ein Drittel bereits in Deutschland geboren wurde (vgl. ebd., 26).

Der Anteil der Personen, die mit dem Zusatz „Migrationshintergrund“ belegt werden, variiert je nach Region; beispielsweise leben in Agglomerationsräumen wie den Stadtstaaten (Berlin, Bremen, Hamburg), im Ruhrgebiet, in Frankfurt, München, Köln und Stuttgart deutlich mehr und in den neuen Bundesländern deutlich weniger Menschen, die mit einem solchen Zusatz belegt werden, im Vergleich zur durchschnittlichen Anzahl dieser Bevölkerungspopulation (vgl. StBa 2013a, 8).

Das Alter der Personengruppe „mit Migrationshintergrund“ unterscheidet sich von derjenigen „ohne Migrationshintergrund“: Je jünger die betreffende Alterskohorte ist desto höher ist der Anteil Erstgenannter. Personen „mit Migrationshintergrund“ sind mit 31,1 Jahren im Durchschnitt jünger als die Bevölkerung „ohne Migrationshintergrund“ mit durchschnittlich 46,3 Jahren (vgl. ebd., 8). In der Alterskohorte der unter 5-Jährigen besitzt 34,2 Prozent der Kinder einen „Migrationshintergrund“ (vgl. ebd., 8).

Während demnach durchschnittlich jede fünfte Person, die in Deutschland lebt und arbeitet einen „Migrationshintergrund“ besitzt, wird ihr exakter Anteil unter ebenjenen Lehrer*innen statistisch nicht ermittelt, weil die Landesbehörden, die für die Einstellung von Lehrkräften zuständig sind, dieses Personenmerkmal nicht erfassen bzw. aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht erfassen dürfen (vgl. Karakaşoğlu 2011, 122). Schätzungen des VBE aus dem Jahr 2008 deuteten darauf hin, dass ca. 1 Prozent aller Lehrer*innen, die in NRW und Bayern tätig sind, einen „Migrationshintergrund“ besitzt (ebd. 2008, o.S.), während der Mikrozensus 2010 von einem Anteil von 6,1 Prozent ausgeht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 82). Auch wenn die genaue Anzahl von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“, die im deutschen Schulwesen tätig sind, nicht ermittelt werden kann, ist die Diskrepanz zwischen dem Anteil von Schüler*innen und dem Anteil von Lehrkräften „mit Migrationshintergrund“ immens, denn in „den alten Bundesländern stammen (...) etwa 30-50%

dieser Erkenntnis sollte bei der wissenschaftlichen Thematisierung der „Herkunft“ bzw. der „Herkünfte“ das forschungsleitende Erkenntnisinteresse offengelegt und die Zweckmäßigkeit der „herkunftsbezogenen“ Fragestellung transparent gemacht werden. Zudem ist zu konstatieren, dass die Kategorie „Herkunft“ bzw. „Herkünfte“ nur in einem bestimmten institutionell verankerten und juristisch definierten Rahmen (z.B. Beamtenrecht und Staatsangehörigkeitsrecht) eine erklärende Rolle spielt. Gleichzeitig sind auch andere Kategorien für die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Menschen verantwortlich.

der Schulkinder aus allochthonen sprachlichen Minderheiten, in den neuen Bundesländern liegt die Zahl etwa bei 10 % (...)“ (Georgi et al. 2011, 17). Ursächlich ist zum einen die niedrigere Abiturquote von Personen „mit Migrationshintergrund“ im Vergleich zu Personen „ohne Migrationshintergrund“ (vgl. Mediendienst Integration 2015, o.S.),⁵ die geringere Anzahl von Personen „mit Migrationshintergrund“ (6 Prozent) im Vergleich zu „deutschstämmigen Personen“ (12 Prozent), die sich für das Studium des Lehramts entscheiden und die vergleichsweise höhere Studienabbrecher*innenquote von „Migrant*innen“ (vgl. Karakaşoğlu 2011, 123).⁶

Die Diskrepanz zwischen der Bevölkerungszahl und der Schüler*innenzahl „mit Migrationshintergrund“ auf der einen und dem vergleichsweise geringen Anteil von Lehrkräften „mit Migrationshintergrund“ auf der anderen Seite, hat die Bildungspolitik dazu bewogen, den Anteil „allochthoner“ Lehrer*innen steigern zu wollen (vgl. Akbaba et al. 2013), weil ebenjenen Lehrkräften „migrationspezifische“ Ressourcen und Qualifikationen zugeschrieben werden, die einer kritischen wissenschaftlichen Untersuchung bedürfen (vgl. Fereidooni 2014. Rotter 2014. Knappik/Dirim 2012), weil sie diskriminierungs- und rassismuserlevante Aspekte⁷ beinhalten, die im Rahmen dieser Untersuchung aufgegriffen werden.

1.3 Kritik gesellschaftlicher Benennungspraxen

Vor dem Jahr 2005 wurde in der Bevölkerungsstatistik der Bundesrepublik Deutschland nur zwischen Deutschen und Ausländern unterschieden. Diese dichotome Unterteilung wurde der zunehmenden Pluralität eines Einwanderungslandes nicht gerecht, zumal das Staatsangehörigkeitsrecht ab dem Jahr 2000 liberalisiert worden ist (vgl. Fereidooni 2012b). Im Jahr 2005 wurde mit dem

5 Anzumerken ist Folgendes: „Die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes setzt sich aus den gemeldeten Daten der Statistischen Landesämter zusammen, von denen nicht alle das Merkmal „Migrationshintergrund“ erheben. Aus diesem Grund folgt die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes noch der Unterscheidung ‚Deutsche‘ und ‚Ausländerinnen/Ausländer‘ und lässt somit keine differenzierten Analysen der Befunde nach dem Migrationsstatus der Schülerinnen und Schüler auf Bundesebene zu. Es ist bislang nicht absehbar, ob und ab wann die Länder nach gemeinsamen Kriterien das Merkmal „Migrationshintergrund“ in ihren Schulstatistiken erfassen“ (BAMF 2014a, 60).

6 Die Prozentzahl von Lehramtsstudierenden „mit Migrationshintergrund“, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in der BRD erworben haben, allerdings nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, liegt laut dem DAAD bei 2,4 % (vgl. DAAD 2011, 44).

7 In Anlehnung an Weiß (2013, 81) und Rose (2011, 210) wird der Terminus Diskriminierungsrelevanz bzw. Rassismuserlevanz genutzt, um darzustellen, dass eine Äußerung, eine Handlung, ein Diskurs oder gesellschaftliche oder individuelle Wissensbestände rassistisch ist/sind bzw. rassistische Elemente beinhaltet/en.

Mikrozensusgesetz auf diese undifferenzierte Darstellung der Bevölkerungszusammensetzung reagiert und das Konzept der „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ eingeführt (vgl. BAMF 2009a).⁸

Seitdem werden „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (StBa 2010, 6) als Personen „mit Migrationshintergrund“⁹ erfasst. Alle anderen Personen

8 Das Konzept „Migrationshintergrund“ wird Ursula Boos-Nünning zugeschrieben (vgl. FH Münster 2013). Castro Varela/Mecheril führen den Ursprung des Begriffs auf Migrant*innenselbstorganisationen zurück (ebd. 2010, 38).

9 Daneben werden auch die folgenden Begriffe genutzt, um eine ebensolche Bevölkerungsunterscheidung vorzunehmen: a) Personen „ohne Zuwanderungsgeschichte“ bzw. „mit Zuwanderungsgeschichte“: Diese begriffliche Unterscheidung verweist darauf, dass Personen bzw. bestimmte Bevölkerungsgruppen nach 1949 in die BRD zugewandert sind, wobei erstens nicht berücksichtigt wird, dass die „Zuwanderungsgeschichte“ der Mehrheit von Personen und Personengruppen, deren Nachfahren gegenwärtig in der BRD leben bis ins Mittelalter zurückverfolgt werden kann (vgl. Hoerder 2010). Demnach besitzen die meisten der in Deutschland lebenden Personen eine „Zuwanderungsgeschichte“. Zweitens haben einige Personen bzw. Personengruppen, die vor und nach 1949 in die BRD eingewandert sind, ihre „Zuwanderungsgeschichte“ spätestens nach einer Generation „verloren“, weil dieser Zusatz im öffentlichen Diskurs für diese Menschen nicht mehr gebraucht worden ist und sie somit nicht als „Zuwanderer“ konstruiert wurden. Dies gilt beispielsweise für die sog. „Ruhrpolen“, die zwar preußisch-deutsche Staatsbürger*innen, aber in ihrem Status nach mit anderen Deutschen, zumindest in der Anfangszeit ihrer Beschäftigung, nicht gleichgestellt waren und Flüchtlinge aus der Deutschen Demokratischen Republik, die faktisch nicht die Staatsangehörigkeit der BRD besaßen (vgl. Herbst 2003). Des Weiteren ist zu konstatieren, dass die Homogenitätsannahme bezüglich der Bevölkerungszusammensetzung der bundesrepublikanischen Vorgängerstaaten eine Fiktion ist, weil auch beispielsweise im „Deutsche Kaiserreich“ von 1871 bis 1918, aber auch in der „Weimarer Republik“ von 1918-1933 und im „Dritten Reich“ von 1933-1945 die Gesellschaftszusammensetzungen heterogen und von Einwanderung geprägt waren (vgl. Ha 2012. Oguntoye/Ayim/Opitz/Schultz 2006. El-Tayeb 2001. Oguntoye 1997). Attia zieht die Diskusverständnisse von Foucault (1991) Moebius (2008) und Reckwitz (2008) heran, wenn sie diesen wie folgt definiert: „(...) Diskurse [werden, Anm.d.Verf.] als in bestimmten historischen Konstellationen machtförmig hervorgebrachte Ordnungen des Denk- und Sagbaren definiert. Sie strukturieren das Wissen und begründen das, was als Wahrheit gilt (...). Sie werden mit Hilfe von Disziplinierungsmaßnahmen durchgesetzt, die sogar in Gestalt von Schulen, Psychiatrien und Gefängnissen nicht auf die Unterdrückung der Subjekte zielen, sondern die Hervorbringungen angepasster Individuen, die sich selbst produktiv um die Einhaltung und Befolgung der Ordnung bemühen (...)“ (ebd. 2009, 19). b) Personen „deutscher Herkunftssprache“ bzw. „persischer/türkischer/etc. Herkunftssprache“: Diese Unterscheidungspraxis ist zu ungenau, weil sich die Familiensprache von der regionalen „Herkunft“ unterscheiden kann. Beispielsweise kann jemand, der im Iran geboren wurde, sowohl Farsi als auch Azerbaidschanisch, Türkmenisch, Kurdisch oder Arabisch sprechen. Eine eindeutige Zuordnung der Sprache zu einer bestimmten Region ist deshalb nicht adäquat (vgl. Fürstenau 2011). Zudem kann die Verwendung dieser Unterscheidung zu einer Fortführung der (rassistischen) Diskriminierungspraxis führen, weil Personen aufgrund ihrer Alltagssprachlichen Praxis eine „andere Herkunft“ zugeschrieben wird (vgl. Dirim/Mecheril 2010a und b). c) „Bio-

sind Deutsche „ohne Migrationshintergrund“.¹⁰ Zwar kann der Begriff „Migrationshintergrund“ „zunächst als Indiz einer sich emanzipierenden Einwanderungsbevölkerung gelten, die sich von Fremdbestimmungen – etwa „»Ausländer/in« zu lösen sucht und nach neuen, eigenen Bezeichnungen und Beschreibungen Ausschau hält“ (Castro Varela/Mecheril 2010, 38). Gleichzeitig suggeriert diese linguistische Separierung der bundesdeutschen Bevölkerung hinsicht-

deutsche“ bzw. „Nicht-Biodeutsche“ und „Deutsch-Deutsch“ bzw. „Deutsch-Türkisch“, „Deutsch-Vietnamesisch“ etc.: Diese Unterscheidungen verweisen auf einen biologischen Unterschied zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen, deren Basis Rassifizierungspraxen sind. Rassifizierung kann als „Prägung von Identität durch Konstruktionen von Rasse und Ethnizität“ (Eggers 2004, 2) oder auch als Prozess gefasst werden, „in dem einerseits eine Gruppe von Menschen mittels bestimmter Merkmale als natürliche Gruppe festgelegt und gleichzeitig die Natur dieser Gruppe im Verhältnis zur eigenen Gruppe formuliert wird“ (Ter-kessidis 2004, 98). Wollrad definiert Rassifizierung wie folgt: „Weiße europäische Philosophen, Anthropologen und Ethnologen haben nicht aus schlichter Ordnungsliebe Kategorien zur Klassifikation der gesamten Menschheit eingeführt, sondern die Ordnung wurde in Form einer Hierarchisierung gestaltet, deren Kern in der Selbstpositionierung der Erfinder an der Spitze der Hierarchie bestand“ (ebd. 2005, 14). Für eine ausführliche Beschäftigung mit Rassifizierungstheorien europäischer Philosophen siehe: Brumlik (2014). Farr (2009). Piesche (2009). Wollrad (2005, 62-68). Amesberger/Halbmayr (2008, 19-24). Hentges (1999). Die o.g. Begriffe verweisen darauf, dass die zu unterscheidenden Bevölkerungsgruppen qua Geburt bzw. (zugeschriebener) Nationalität und Kultur voneinander differieren bzw. differiert werden können bzw. müssen. Nationalität bezeichnet die Zugehörigkeit eines Individuums, qua Staatsangehörigkeit, zu einer bestimmten Nation. Für eine (kritische) Auseinandersetzung mit der Konstruktion der Nation siehe Weheliye (2011). Kultur wird „in einem umfassenden Sinn verstanden (...), und zwar als Ensemble gesellschaftlicher Praxen und gemeinsam geteilter Bedeutungen, in denen die aktuelle Verfaßtheit der Gesellschaft, insbesondere ihre ökonomischen und politischen Strukturen, und ihre Geschichte zum Ausdruck kommen. Sie bestimmt das Verhalten, die Einstellungen und Gefühle aller, die in der Gesellschaft leben, und vermittelt so zwischen den gesellschaftlichen und individuellen Strukturen“ (Rommelspacher 1998, 22). d) „Pass-Deutscher“: Dieser Ausdruck verweist darauf, dass Personen zwar rechtlich bzw. offiziell Deutsche sind bzw. werden können, aber faktisch bzw. inoffiziell immer „Andere“ bzw. „Fremde“ bleiben und damit außerhalb der deutschen Gemeinschaft stehen. Die Unterscheidung zwischen „Deutschen“ und „Pass-Deutschen“ suggeriert, dass nicht der Rechtsstatus einer Person bzw. der Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit eine Person zum Deutschen macht, sondern dass die eingebürgerte Person aufgrund der in der hiesigen Gesellschaft praktizierten Rassifizierungsprozesse qua Natur und sozialer Unterscheidungspraxis als „Anderer“ konstruiert wird. Diese Liste erhebt nicht den Anspruch, alle gängigen Begriffe aufzulisten, sondern aufgrund der Darstellung einer Auswahl der begrifflichen Unterscheidung der Bevölkerung die Fremdzuschreibungsmodalitäten, die mit diesen Deklarierungsversuchen einhergehen, zu verdeutlichen. Für die weitergehende linguistische Analyse des Begriffs „Migrationshintergrund“ siehe Scarvaglieri/Zech (2013). Außerdem muss angemerkt werden, dass unterschiedliche und uneinheitliche Personenmerkmale bei der Bestimmung des „Migrationshintergrundes“ herangezogen werden (vgl. Rotter/Schlickum 2013).

10 Als Deutsche „ohne Migrationshintergrund“ werden „Menschen bezeichnet, die in Deutschland geboren sind, die deutsche Staatsangehörigkeit von Geburt an besitzen und deren beide Elternteile ebenfalls hier geboren sind und die deutsche Staatsangehörigkeit von Geburt an besitzen“ (BI 2014, 14).

lich des Merkmals, des bestehenden oder fehlenden „Migrationshintergrundes“, zum einen, dass die hiesige Gesellschaft in zwei unterschiedliche und voneinander völlig unterscheidbare Segmente und Bevölkerungsgruppen zu unterteilen sei (vgl. Utlu 2011). Zum anderen ist die Klassifizierung und Äquivalisierung „von Männern und Frauen mit Migrationshintergrund in die geschlechtslose Kategorie ‚Migrant‘ bzw. ‚Lehrkräfte mit Migrationshintergrund‘“ (Lengyel/Rosen 2012, 74) vor dem Hintergrund ausdifferenzierter Lebensrealitäten, die von identitären „Mehrfachzugehörigkeiten“ (Leiprecht 2008, 143) und „Transkontextualität“ (Mecheril/Plößler 2009, 203) geprägt sind und in Anbetracht der Intersektionalitätsforschung¹¹ (vgl. Walgenbach 2014, Crenshaw 1989) als undifferenziert zurückzuweisen. Drittens trägt diese Terminologie zur „Vorhaltung des Subjektstatus“ (Hamburger 2009, 51) bei und erfasst die vermeintlichen Merkmalsträger*innen nicht als Individuen, sondern als Kollektiv.

Zudem ist eine solche Definition in doppelter Hinsicht pauschalisierend: In quantitativer Hinsicht ist die Frage zu stellen: Wie lange wird ein Mensch als „Migrant*in“ bezeichnet? Mittlerweile ist von der vierten Generation die Rede.¹² Gleichzeitig muss angemerkt werden, dass dieser Zusatz im schulischen und gesellschaftlichen Kontext eine irreführende Bezeichnung ist, weil die meisten der gegenwärtig in Deutschland lebenden Lehrkräfte „mit Migrationshintergrund“ in diesem Land geboren, aufgewachsen und beschult worden sind (vgl. Georgi et al. 2011). Die wenigsten ebenjener Lehrer*innen in Deutschland besitzen einen „Migrationshintergrund“ in dem Sinne, dass sie selbst in dieses Land immigrierten.

Wenn die o.g. wissenschaftliche Definition nicht mit der Realität der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft Schritt hält und modifiziert wird, dann

11 Walgenbach definiert Intersektionalität folgendermaßen: „Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht (...) oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen“ (ebd. 2014, 54f.).

12 Die Migrationsforschung unterteilt die unterschiedlichen „Migrant*innen-Generationen“ im Hinblick auf den Einwanderungszeitraum in die BRD. So findet die Bezeichnung „erste Generation“ für all diejenigen Menschen Verwendung, die, im Zuge der Arbeitsmigration bis zum Anwerbestopp des Jahres 1973 in die BRD eingewandert sind. Nachfolgende Generationen, die im Zuge des Familiennachzuges ab 1973 in die BRD immigrierten bzw. in Deutschland geboren wurden, werden als „zweite bzw. dritte Generation“ bezeichnet (vgl. Treibel 2011). In Bezug auf die Uneindeutigkeit des Begriffs ist darauf hinzuweisen, dass von den seit 1949 bis 2011 „insgesamt 5,1 Mio. in Deutschland geborenen Zuwanderern mehr als 10% nicht eindeutig entweder der 2. oder der 3. Generation zugeordnet werden können“ (StBa 2012a, 5f.).

wird die Genealogie weitergeführt werden und zukünftig wird über die siebte, achte und die x-te Generation gesprochen und geschrieben werden.

In qualitativer Hinsicht gebietet die Heterogenität der Personen, die mit einem solchen Zusatz belegt werden, die Verwendung eines anderen Terminus, da dieser eine scheinbare Homogenität suggeriert, die faktisch nicht besteht. Dies lässt sich zum einen an der Streuweite der von unterschiedlichen „Migrant*innengruppen“ erworbenen Bildungszertifikate ablesen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014).

Der Begriff „Migrationshintergrund“ legt nahe, dass die damit bezeichneten Menschen vergleichbare Erfahrungen hinsichtlich ihrer Migration besitzen. Dass dem nicht so ist, wird deutlich, wenn unterschiedliche „Migrant*innengruppen“ über ihre Migration in die BRD berichten. Mindestens vier differente Gruppen gilt es, hinsichtlich der Migrationserfahrung, voneinander zu unterscheiden: jene, „die kommen wollten, (...) die kommen sollen, (...) die kommen müssen, (...) die kommen dürfen“ (Zeoli 2012, 162).

Dass die BRD ein Einwanderungsland für unterschiedliche Personengruppen mit differenten Migrationsbeweggründen geworden ist, soll der Terminus „Neue Deutsche“ (vgl. Foroutan 2010) Rechnung tragen, der „das emanzipatorische Moment der hybriden Lebensführung einer Generation hervor[hebt], die mit ihren eigenen Selbstentwürfen der Gesellschaft längst vorlebt, was die Öffentlichkeit noch diskutiert“ (ebd., 13).¹³ Kritikwürdig ist dieser Terminus, weil gleichzeitig nach „Alten Deutschen“ gefragt werden muss, sodass die Differenzlinie zwischen „Neuen Deutschen“ und „Alten Deutschen“ als Vexierbild zugeschriebener oder vorhandener Etabliertenvorrechte¹⁴ genutzt werden könnte. Ein weiterer Kritikpunkt, wäre die „diskursive Trennungslinie zwischen multiethnischen¹⁵ und monoethnischen Bürgern Deutschlands“ (ebd., 13) und der damit

13 Foroutan/Schäfer definieren Hybridität wie folgt: „Hybride Identität bedeutet, dass ein Mensch sich zwei oder mehreren kulturellen Räumen gleichermaßen zugehörig fühlt“ (ebd. 2009, 11). Für eine weitergehende Beschäftigung mit dem Konzept der hybriden Identität siehe Bhabha (2000). Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept der Hybridität siehe Steyerl (2012, 46). Ha (2010, 129-194). Castro Varela/Mecheril (2010a, 53). Wollrad (2005, 141-146). Kritisch merkt Ha an: „Der Verweis auf die eigene Hybridität hat den angenehmen Effekt, sich als authentisches Subjekt des Zeitgeistes zu erfahren und die gesellschaftlich zugeschriebene Whiteness zu verleugnen, die auch ungewollte Privilegien ermöglicht. Wenn wir heute alle so hybrid sind, wer ist dann noch weiß, wer schwarz, wer rassistisch unterdrückt und wer nicht?“ (ebd. 2004, 67).

14 Etabliertenvorrechte „bezeichnet die von Alteingesessenen, gleich welcher Herkunft, beanspruchten Vorrangstellungen, die gleiche Rechte den ‚Neuen‘ vorenthalten und verletzt somit die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Gruppen“ (Heitmeyer 2006, 21).

15 Der Duden (o.J., o.S.) definiert „Ethnie“ wie folgt: „Menschengruppe (insbesondere Stamm od. Volk) mit einheitlicher Kultur.“ Für Arndt stellt das Wort „Ethnie“, welches in den 1960er Jahren von Wilhelm Emil Mühlmann in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt wurde, „nichts als ein neues Mäntelchen für [...] rassistische Begriffsinhalte“ (Arndt 2011, 632) dar, weil „die zentrale Grundidee, dass Menschen nach biologistischen (vermeintlich genetisch de-

einhergehenden Differenzmarkierung zwischen Staatsbürger*innen und Ausländer*innen.

Auf eine andere Unterscheidungspraxis verweist das Statistische Bundesamt, indem es von zugewanderten Deutschen und Nicht zugewanderten Deutschen ausgeht (vgl. StBa 2012a). Diese Begriffsbestimmung impliziert die intensivere Gleichzeitigkeit von Zuwanderung und Deutschsein, welches im Begriff „Migrationshintergrund“ zwar angelegt ist, jedoch schwächer zum tragen kommt, doch auch dieser Begriff kann die Lebensrealität der meisten Menschen, die in dieser Studie untersucht werden, nicht adäquat wiedergeben, weil die Mehrheit ebenjener Personen, nicht nach Deutschland zugewandert, sondern hier geboren worden ist. Zudem ist auch bei diesem Terminus kritisch zu fragen: Wer ist eigentlich gemeint und wie lange wird eine Person als zugewanderte Deutsche bezeichnet?

Ein anderer Einwand gegen eine pauschalisierende Begriffsbezeichnung, die eine dichotome Unterscheidung zwischen „Migrant*innen“ und „Einheimischen“ vornimmt, ist die Tatsache, dass erst die gesellschaftliche bzw. wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Migration im Allgemeinen und die Unterstellung der „besonderen“ Lebensumstände von Personen „mit Migrationshintergrund“ in der Bundesrepublik Deutschland im Speziellen dafür verantwortlich ist, die untersuchte Personengruppe als „Andere“ (Mecheril 2010a, 15) bzw. „Andere Deutsche“¹⁶ (Mecheril 2011, 579. Mecheril/Teo 1997, 177) zu konstruieren, wohingegen, erst in Folge wissenschaftlicher Studien, diejenigen Personen „ohne Migrationshintergrund“ als die „Normalen“ (Terkessidis 2010, 9) dargestellt werden. Diskussionswürdig ist außerdem der Begriff „Migrationsandere“ (Mecheril 2010a, 17), weil dieser kenntlich macht, dass es nicht per se „Migrant*innen“ und „Nicht-Migrant*innen“ gibt, sondern diese Kategorien aufgrund „politischer und kultureller Differenz- und Dominanzverhältnisse“ (Mecheril 2004, 24) erst konstruiert werden und es sich somit um eine strukturell und personell kreierte relationale Beziehung handelt. Dieser Begriff legt nahe, dass die Unterscheidung von Bevölkerungsgruppen nach bestimmten Merkmalen nichts Natürliches, sondern ein sich ständig wiederholender Akt der sozialen Konstruktion ist. Somit verweist diese Terminologie auf die Artifizialität gesellschaftlicher Unterscheidungen infolge der Migration, ohne jedoch die Migration als dominantes Wesens- und Benennungsmerkmal von Bevölke-

finierten) Kriterien (wie etwa Hautfarbe) zu unterscheiden und diese wiederum mental, religiös, kulturell etc. interpretierbar [sien, Anm.d.Verf.] [...] lediglich auf einem terminologischen Umweg“ (ebd., 632) transportiert wird.

- 16 „Andere Deutsche“ sind laut Mecheril/Teo: „Menschen, die wesentliche Teile ihrer Sozialisation in Deutschland absolviert haben und die Erfahrung gemacht haben und machen, aufgrund sozialer oder physiognomischer Merkmale nicht dem fiktiven Idealtyp des oder der ‚Standard-Deutschen‘ zu entsprechen, weil ihre Eltern oder nur ein Elternteil oder ihre Vorfahren als aus einem anderen Kulturkreis stammend betrachtet werden“ (ebd. 1997, 177).

rungsgruppen festzuschreiben. Vielmehr fokussiert dieser Begriff die im Prozess der Migrationsgesellschaft vorhandenen Zuschreibungs-, Konstruktions- und Abwehrmechanismen der „superioren“ gegenüber der „inferioren“ Bevölkerungsgruppe.

Diesbezüglich müssen sich Migrationsforscher*innen der Gefahr bewusst sein, mit ihren Forschungsfragen und der Durchführung von Studien über „Migrant*innen“ Differenzordnungen¹⁷ zwischen ebenjenen und „Deutschen“ zu (re)produzieren, wie Foroutan beschreibt: „so neutral der Begriff [Migrationshintergrund, Anm.d.Verf.] auch im Entstehungsmoment definiert wurde, verbindet sich mit ihm durch den öffentlichen Diskurs eine Bezeichnungspraxis, der eine soziale Praxis folgt, die vorwiegend Differenz-Momente hervorhebt und die in der öffentlichen Wahrnehmung vor allem mit Defiziten und Problemen verbunden wird“ (ebd. 2010, 10).

Gleichzeitig ist es ein Trugschluss zu glauben, dass die o.g. Einwände gegen die Verwendung des Begriffs „Migrationshintergrund“ dazu führen müssten, keinerlei linguistische, gesellschaftspolitische und wissenschaftliche Unterscheidungen zwischen Personen „mit und ohne Migrationshintergrund“ zu treffen, weil sich die Sozialisations- und Lebenserfahrungen der Personengruppe „mit Migrationshintergrund“ in der hiesigen Gesellschaft in einem wesentlichen Punkt, unabhängig vom jeweiligen „Herkunftsland“ oder den „Herkunftsländern“ ihrer Vorfahren, ihren Migrationsbeweggründen und ihrer Verweildauer in der BRD, gleichen: Als wesentliche Alltagserfahrung von „Migrant*innen“ kann demnach die Diskriminierung (vgl. Hormel/Scherr 2010)¹⁸ und die institutionelle Diskriminierung¹⁹ (vgl. Gomolla/Radtke 2009) angenommen werden.²⁰

17 Mecheril definiert diese Terminologie als „eine im Innenraum von gesellschaftlicher Realität angesiedelte, projizierte und wirkende Macht (...) die (...) intern Sinn schafft[t]“ (ebd. 2008, o.S.).

18 Hormel/Scherr definieren Diskriminierung wie folgt: „Als Diskriminierungen gelten gewöhnlich Äußerungen und Handlungen, die sich in herabsetzender oder benachteiligender Absicht gegen Angehörigen bestimmter sozialer Gruppen richten“ (ebd. 2010, 7).

19 Gomolla/Radtke definieren institutionelle Diskriminierung wie folgt: „Institutionelle Diskriminierung von Migranten und Minderheiten geschieht demzufolge in zweifacher Weise. Es können erstens gesetzliche Vorschriften sein, wie z.B. im Aufenthaltsrecht, im Arbeitsrecht, dem Steuerrecht, dem Sozialversicherungsrecht, den Bestimmungen über das Kindergeld oder die Sozialhilfe, dem Niederlassungsrecht usw. institutionalisiert sind, die im bundesdeutschen Sozialstaat nicht nur Deutsche von Ausländern unterscheiden, sondern auch Ausländer je nach ihrem aufenthaltsrechtlichen Status als EU-Angehörigen, Gastarbeiter, Flüchtling, Asylbewerber oder –berechtigten ganz legal unterschiedlich behandeln. [...] Hinzu kommt zweitens das große Dunkelfeld der alltäglichen Diskriminierung in Organisationen, auf die nur rückgeschlossen werden kann, weil sich ihre Effekte statistisch beschreiben lassen. [...] Solche Diskriminierung [...] erfolgt indirekt durch Anwendung ‚ungeschriebener Gesetze‘ und Regeln der Personalrekrutierung, der Beförderung, Berufung oder Kandidatenaufstellung, in deren Folge die Benachteiligungen auftreten oder tradierte Privilegien aufrechterhalten werden“ (ebd. 2009, 19). Dirim/Mecheril kritisieren das Konzept der institutionellen Diskriminierung

Demnach bringt die Unterscheidung zwischen Personen „mit und ohne Migrationshintergrund“ linguistisch zum Ausdruck, dass sich die Sozialisations- und Lebensrealitäten der beiden Personengruppen nicht gleichen, weil der angenommene, zugeschriebene oder faktisch bestehende „Migrationshintergrund“ als Diskriminierungsgrundlage genutzt wird.²¹ Eine linguistische Unterscheidung ist sinnvoll, um dem gemeinsamen Erfahrungshorizont und dem konjunktiven Erfahrungsraum²² von Menschen mit „Migrationshintergrund“ in Bezug auf Diskriminierung gerecht zu werden und diese spezifischen Erfahrungen von ebensolchen der hiesigen Bevölkerung ohne „Migrationshintergrund“ zu differenzieren.²³

Neben unterschiedlichen Formen der Alltagsdiskriminierungen, die für „Migrant*innen“ unabhängig von ihrer (zugeschriebenen) oder faktischen „Herkunft“ eine Rolle spielen, erfahren bestimmte Migrant*innen und spezifische deutsche Staatsangehörige in der BRD Alltagsrassismus²⁴ (vgl. Scharathow

und votieren für das Konzept des institutionellen Rassismus (vgl. ebd., 2010b, 136). Zum Begriff „Gastarbeiter“ formulieren Castro Varela/Mecheril: „»Gastarbeiter« (...) rückt zweierlei in den Vordergrund: dass diese Menschen in Deutschland sind, um zu arbeiten, und dass sie dies für eine begrenzte Zeit tun. Die zweifache Bedeutung des Begriffs ist eine Beschreibung, die zum normativen und disziplinierenden Anspruch wird: »Gäste«, die beispielsweise länger als vorgesehen bleiben, beginnen, ein Ärgernis zu werden. Zumal dann, wenn sie nicht ihrer Funktion als Arbeitskraft entsprechen. Unter solchen Bedingungen haben die Arbeitsgäste den legitimen Anspruch verloren, sich bei »uns« aufzuhalten“ (ebd. 2010, 30).

20 Für eine weitergehende Erläuterung der Diskriminierung siehe Kapitel 2.1.

21 Diesbezüglich weist Rose auf das Folgende hin: „So erfordert das Zur-Anerkennung-Bringen eines Diskriminierungstatbestandes gewissermaßen notwendig nationalisierende, ethnisierende oder kulturalisierende Selbstbeschreibungen der Diskriminierten, gegen die sich der Diskriminierungsschutz gerade wenden sollte“ (ebd. 2011, 220).

22 Nach Asbrand geht der Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums „auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims zurück und wurde von Ralf Bohnsack in die erziehungswissenschaftliche qualitativ-empirische Forschung eingeführt (Bohnsack 2006, 59f.). Grundlegend ist dabei die Annahme, dass habitualisiertes Wissen in sozialen Zusammenhängen angeeignet wird, die sich durch geteilte Erfahrungen auszeichnen (ebd.). Konjunktive Erfahrungen sind häufig auch in einer gemeinsamen Handlungspraxis von Menschen begründet. So teilen beispielsweise auch Schüler/innen einer Schulklasse oder einer Schule fundamentale Erfahrungen, die die Konstruktion von Wissen und Orientierung bestimmen“ (Asbrand 2009, 4). Für eine ausführliche Beschäftigung mit dem konjunktiven Erfahrungsraum siehe Mannheim (1980).

23 Davon sind Diskriminierungserfahrungen, die auch von Personen „ohne Migrationshintergrund“ erfahren werden können – beispielsweise bei Personen, die physisch und/oder psychisch beeinträchtigt sind bzw. als solche konstruiert werden (vgl. Köbsell 2016 i.E.) – abzugrenzen, weil diese Diskriminierungen nicht an die Imagination bzw. Faktizität einer „anderen Herkunft“ gebunden sind, sondern allgemein-personenbezogene Merkmale zum Anlass der Ungleichbehandlung nehmen.

24 Essed definiert Alltagsrassismus als „eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-

2011, 2014, Terkessidis 1998, 2004), die von einigen Personengruppen „mit Migrationshintergrund“ und der Mehrheit deutscher Staatsbürger nicht erfahren werden,²⁵ weil „noch immer teils bewusst, teils unbewusst das ‚Deutschsein‘ auf

materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden“ (ebd. 1992, 375). Die Wirkungsweise von Rassismus wird von Essed wie folgt beschrieben: „Rassismus (...) wird auf sozialer Ebene reproduziert. Er wird mitgeteilt und weitergeleitet über formelle und informelle Kanäle. Auf der formellen Ebene erfolgt die Vermittlung des Rassismus durch politische Abhandlungen, durch die Medien und auf dem Bildungssektor. Die informelle Weiterleitung des Rassismus wird erzeugt bei der Sozialisation in der Familie, bei Gesprächen in der Nachbarschaft, unter Freunden und in anderen privaten Sphären“ (ebd. 1991, 15). Zur Kritik an Esseds Rassismusbegriff siehe Zerger (1997, 161-164). Der Rassismus aus der Mitte ist allerdings kein „Staatsrassismus“ (vgl. Foucault 1999, 75), der beispielsweise im Nationalsozialismus Anwendung fand und im Holocaust mündete. Vielmehr ist der gegenwärtige Rassismus als Alltagsrassismus zu bezeichnen, weil in der BRD die „(...) Einteilung von Menschen in spezifisch rassistische Kategorien und die hierarchische Anordnung der so erzeugten Menschengruppen“ (Weiß 2013, 24), die für den Rassismus inhärent ist, nicht, wie beispielsweise im Nationalsozialismus, zur offiziellen Staatsdoktrin der BRD deklariert und in Gesetzestexten („Nürnberger Rassegesetze“) verankert ist, sondern in inoffiziellen, weil sozialen Kommunikationszusammenhängen konstruiert wird. Scherschel ist diesbezüglich der Ansicht: „Eine Definition des Rassismus, die ihn mit Blick auf den deutschen Faschismus als eine explizite Doktrin konzipiert und einen Protagonisten mit einem geschlossenen Weltbild voraussetzt, ignoriert die alltäglichen Artikulationen des Rassismus, die in Form klischeehafter Zuschreibungen (...) auftreten können“ (ebd. 2006, 35). Nach Raman (1995) existieren keine „Rassen“ im biologischen Sinne, wohl aber sozial konstruierte *Rassen*. Diesbezüglich siehe auch Arndt (2009a, 342) und Miles (1992, 51). In Anlehnung an Eggers et al. (2009) wird „‘Rasse‘“ in Anführungszeichen [geschrieben, Anm.d.Verf.] (...) sobald die biologistische Konstruktion »Rasse« gemeint ist und *Rasse* in Kursivschreibung [verwendet, Anm.d.Verf.] wann immer auf die Wissens- und kritische Analysekategorie rekurriert wird (ebd. 12f.). Bezüglich der Unterscheidung zwischen den sozial konstruierten *Rassen* siehe Arndt: „Rassismus kategorisiert und markiert u.a. mit Hilfe von ‚Hautfarben‘ Menschen als Akteur_innen, Profiteure_innen und Privilegierte des Rassismus oder als Diskriminierte, Fremdmarkierte und Entmachtete – ob diese das (wahr haben) wollen oder nicht“ (ebd. 2012, 20). Arndt (2012, 30f.). Mosse (2006, 28) und Miles (1992, 46) merken an, dass „Rassen“ eine Erfindung von *weißen* Europäern sind. Diesbezüglich siehe auch Arndt (2009b). Im Kontext dieser Arbeit wird der Begriff der „Rasse“ nicht benutzt, um die Konstruktion biologischer Rassen zu legitimieren. Vielmehr ist darauf hinzuweisen, dass es keine unterschiedlichen bzw. biologisch voneinander unterscheidbaren „Menschenrassen“ existieren. Dem gegenüber wird in dieser Studie die Auffassung vertreten, dass es aufgrund gesellschaftlicher Rassifizierungsprozesse zu der sozialen Konstruktion von *Rassen* kommt. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass zwar keine biologischen wohl aber sozial konstruierte *Rassen* existieren. Auf die Schwierigkeit in Bezug auf den Gebrauch des Terminus *Rasse* verweist Guillaumin wenn sie schreibt: „Race doesn’t exist, but it does kill people“ (ebd. 1995, 107). Zur Geschichte des Rassekonzepts siehe Mosse (2006, 101-117).

- 25 Hierzu merkt Arndt an: „Davon ausgehend sind auch Diskriminierungsmuster zu erfassen, wie etwa Antislawismus, oder solche, denen beispielsweise weiße Migrant_innen aus Portugal oder Italien in Deutschland ausgesetzt sind. Dennoch gilt es deutlich zu machen, dass es sich dabei nicht um Rassismus handelt. Das ergibt sich maßgeblich daraus, dass Rassismus sich immer (und aktuell wieder verstärkt) an »Hautfarbe« als zentrale Kategorie bindet und damit auf einer vermeintlichen Sichtbarkeit von »Rassen« aufbaut. Auch wenn Pol_innen und Ir_innen entlang der Kategorie Nation innereuropäischen Diskriminierungen ausgesetzt waren