

Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften

Matthias Wagner

„Fremde“ Kinder  
in deutschen  
Bildungsinstitutionen?

Biographische Reflexionen über  
Differenz- und Rassismuserfahrungen



Springer VS

---

# Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften

## **Reihe herausgegeben von**

Isabell Diehm, Frankfurt am Main, Deutschland

Julie A. Panagiotopoulou, Köln, Deutschland

Lisa Rosen, Köln, Deutschland

Patricia Stošić, Frankfurt am Main, Deutschland

Die Buchreihe „Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften“ versammelt erziehungswissenschaftliche deutsch- sowie englischsprachige Monographien (auch Qualifikationsarbeiten) und (einführende) Sammelbände, die Fragen von Erziehung und Bildung in Migrationsgesellschaften interdisziplinär (und auch international vergleichend) bearbeiten. Übergreifende Fragen lauten: Wie lassen sich der gesellschaftliche und insbesondere der pädagogische Umgang mit migrationsbedingter Diversität theoretisieren und rekonstruieren? Entlang welcher sozialen Kategorien wird Fremdheit in Migrationsgesellschaften erziehungswissenschaftlich und/oder pädagogisch hergestellt und legitimiert? Wie sind Inklusions- und Exklusionsprozesse in Bildungsinstitutionen zu verstehen?

Der sozialwissenschaftliche Begriff der Inklusion ist hier relevant, denn er setzt nicht auf individuelle Assimilations- und Integrationsleistungen, sondern nimmt die soziale und institutionelle Konstruktion von (Un-)Fähigkeitszuschreibungen, (Un-)Auffälligkeiten und (Un-)Zugehörigkeiten von privilegierten und marginalisierten Personen bzw. Gruppen in den Blick. Ähnlich wie der Terminus Inklusion birgt auch der Begriff Migrationsgesellschaft ein kritisches Potential und fordert erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung heraus. Mit ihm wird nicht nur die konstitutive Bedeutung von Migration für die gesamte Gesellschaft herausgestellt, sondern er regt zur Reflexion von Normen und Normalitätsvorstellungen und zu Veränderungen ungleichheitserzeugender Strukturen und Praktiken – auch in Bildungskontexten – an.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/16089>

---

Matthias Wagner

# „Fremde“ Kinder in deutschen Bildungsinstitutionen?

Biographische Reflexionen über  
Differenz- und Rassismuserfahrungen



## Danksagung

Mein herzlicher Dank gilt den Menschen, die bereit waren, mir ihre Lebensgeschichten zu erzählen und damit die vorliegende Forschungsarbeit ermöglicht haben. Dies gilt in besonderem Maße für die Biographinnen, deren Biographien Eingang in das vorliegende Buch gefunden haben, aber auch für jene, deren Erzählungen hier nicht berücksichtigt werden konnten.

Darüber hinaus bedanke ich mich bei Argyro Panagiotopoulou und Lisa Rosen für die Betreuung der Arbeit und ihre langjährige Unterstützung.

Für die anregenden Diskussionen des Interviewmaterials danke ich den Teilnehmer\_innen des Doktorand\_innen- und Forschungskolloquiums von Argyro Panagiotopoulou und Lisa Rosen sowie den Teilnehmer\_innen der ethnographischen Forschungswerkstatt.

Für die ausgedehnten fachlichen Diskussionen und Impulse danke ich Julia Winter, Marie Hammel, Jenna Strzykala, Azziza Malanda, Fenna tom Dieck, Inka Wilhelm, Julia Siemoneit, Rafaela Schmid und Thorsten Merl.

Nicht zuletzt gilt mein Dank meiner Familie – besonders Lisa und Marie –, ohne deren Unterstützung diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1	Schwarz, weiß, PoC, ...? – Zur Kritik der Begriffe im Kontext natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) .....	5
1.2	Vorschau auf die Arbeit .....	10
<b>2</b>	<b>Schwarze Deutsche – interdisziplinäre Betrachtungen</b> .....	<b>15</b>
2.1	Zur Geschichte Schwarzer Deutscher .....	21
2.2	Schwarze Deutsche in den Institutionen des deutschen Bildungssystems – ein wenig beachtetes Thema? .....	26
2.3	Schwarze Identität? – Strategien zum Umgang mit Rassismus .....	36
<b>3</b>	<b>Differenz-, Ungleichheits- und Rassismusforschung – theoretische und empirische Annäherung</b> .....	<b>39</b>
3.1	Erziehungswissenschaftliche Debatten um Migration, Bildung und Differenz .....	41
3.2	Ethnographische Perspektiven auf Differenz .....	56
3.3	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung im Kontext von Migration und Bildung .....	66
3.3.1	Zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung .....	66
3.3.2	Ausgewählte biographische Studien – zentrale Ergebnisse .....	71
3.3.2.1	Biographische Studien zu Migration, Bildungserfolg und Bildungsbe(nach)teiligung .....	73
3.3.2.2	Bildungsprozesse im Kontext von Fremdheitserfahrung und Rassismus – bildungstheoretische Ansätze .....	88
<b>4</b>	<b>Bestimmung forschungsleitender Fragen</b> .....	<b>93</b>
<b>5</b>	<b>Bildungs- und Differenzenerfahrungen Schwarzer Deutscher – eine biographische Betrachtung</b> .....	<b>99</b>

5.1	Doing biography? Biographieforschung und konstruktivistische GTM als Forschungszugang .....	101
5.1.1	Methodologie und Methodik biographischer Forschung .....	107
5.1.2	Zur Entwicklung gegenstandsbezogener Theorien – Methodologie und Verfahren der Grounded Theory .....	114
5.1.3	Forschungspraxis: Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse .....	122
5.2	Biographische Erzählungen Schwarzer Deutscher – Biographische Einzelfallbetrachtung .....	133
5.2.1	Das Interview mit Hanna – Rahmenbedingungen .....	134
5.2.1.1	Das Interview mit Hanna – thematische Struktur der Stegreiferzählung .....	135
5.2.1.2	[M]ein Leben als Fluchtgeschichte – „das war schon in so 'ner Welle von Flüchtlingsströmen“ .....	139
5.2.1.3	Familienzusammenführung – „nur meine Mutter und noch 'ne andere Frau [es] geschafft haben, also die Väter sozusagen zu holen“ .....	141
5.2.1.4	Deutschfühlen – „insofern hab[e] ich auch zur deutschen Kultur, würd[e] ich sagen, von klein auf 'n ganz engen Bezug“ .....	145
5.2.1.5	„Fremd-gemacht-Werden“ – Differenzerfahrungen .....	149
5.2.1.6	Familiärer Umgang mit Rassismuserfahrung – „meine Mutter war auch so, äh Hanna hier gibt's keinen Rassismus“ .....	157
5.2.1.7	Rassismuserfahrung im Kontext bildungspolitischer Arbeit – „wollte dann den Seminarraum dekorieren mit seinen Errungenschaften aus Tansania“ .....	166
5.2.1.8	Abwendung von institutioneller antirassistischer Arbeit zugunsten eines Engagements als Aktivistin – „weil das auch meine Geschichte ist, [ist] das auch meine Befreiung“ .....	185
5.2.1.9	Vertiefung – der Nachfrageteil .....	189
5.2.1.10	Zusammenfassende Betrachtung .....	200
5.2.2	Das Interview mit Penelope – Rahmenbedingungen .....	202
5.2.2.1	Das Interview mit Penelope – thematische Struktur der Stegreiferzählung .....	204
5.2.2.2	Mein Leben als Besatzungskind – „die ersten sechs Jahre waren schön“ .....	206
5.2.2.3	Differenzerfahrungen I – „die Schulzeit, das war Drama“ .....	210

5.2.2.4	Metakommunikation I: „alles Durcheinander bei mir“	217
5.2.2.5	Differenzerfahrungen II: Familiengeschichte(n)	219
5.2.2.6	Metakommunikation II: „Fragen Sie mich was“	230
5.2.2.7	Umzug in die Großstadt – „immer so ’n bisschen am Rande“	231
5.2.2.8	Metakommunikation III: „die letzten dreißig Jahre“	240
5.2.2.9	Nicht im Fokus sein – „am Rand der Gesellschaft stehen“	241
5.2.2.10	Amerikaner, Ehe(n) und Mutterschaft – „da fing so langsam die Vernunft an“	246
5.2.2.11	Wieder am Rand? – „da hatte ich Ruhe“	259
5.2.2.12	Positive Bilanzierung? – „ja also momentan geht’s mir gut“	263
5.2.2.13	Vertiefung – der Nachfrageteil	265
5.2.2.14	Zusammenfassende Betrachtung	279
5.3	Vergleichende Analyse und Theoriebildung im Sinne der GTM	281
5.3.1	Vergleich der Biographien von Hanna und Penelope	282
5.3.2	Biographisches Portrait von Sina	285
5.3.2.1	Kontextualisierung(en) – „vor allem im Hinblick auf Rassismuserfahrung“	287
5.3.2.2	Differenzerfahrungen im Kontext der Bildungsinstitutionen – „dann irgendwann und äh ja dann war ich im Kindergarten“	294
5.3.2.3	Differenzerfahrung im Kontext der Familie – „es war so ’n bisschen so das deutsche und das arabische Lager in der Familie“	309
5.3.2.4	Zugehörigkeitserfahrung – „in diesen komischen Raum-Außenseitergruppen hab’ ich mich aufgehalten“	311
5.3.2.5	Perspektivwechsel – „ist eine Ressource, dass ich diese Geschichte hab“	316
5.3.2.6	Handlungskonsequenzen – „da sind wir normaler, da fällt man nicht so auf“	319
5.3.3	Zusammenfassende Betrachtung: Bildungs-, Differenz- und Rassismuserfahrungen – biographische Reflexionen und deren Konsequenzen	330
5.3.3.1	„Dieses ständige Fremd-gemacht-Werden“ – Biographische Reflexion von Differenz- und Rassismuserfahrungen im Kontext von Bildungsinstitutionen	333

5.3.3.1.1	„da war ein Lied ,wie oft sind wir geschritten auf schmalen Negerpfad“ – Differenz Erfahrung im Rahmen unterrichtlicher Performanz .....	336
5.3.3.1.2	„kannst du denn auch schon ein bisschen Deutsch“ – Differenz Erfahrung durch Ansprachen pädagogischer Fachkräfte .....	339
5.3.3.1.3	„dass ich irgendwann gar nichts mehr gesagt hab“ – Differenz Erfahrungen als Ver- und Behinderung von Teilhabe .....	340
5.3.3.2	„also ich habe das Gefühl, dass ich überhaupt keinen Rückhalt hatte“ – Biographische Reflexion des innerfamiliären Umgangs mit und damit verbundener Unterstützung bei Erfahrungen von Differenz und Rassismus .....	341
5.3.3.3	„ich weiß ja jetzt besser Bescheid als meine Mama“: Konsequenzen in Bezug auf die Unterstützung der eigenen Kinder .....	344
5.3.3.3.1	„vielleicht können Sie mir einfach mal glauben“: Versuche der Sensibilisierung von Lehrkräften .....	346
5.3.3.3.2	„Inselhopping“: (Aus-)Wahlentscheidungen von konkreten Bildungseinrichtungen .....	349
5.3.4	Einbettung der Analyseergebnisse in den Forschungsstand und weitere Theoretisierung .....	355
5.3.4.1	(Subjekt-)Bildung unter den Bedingungen von Differenz? .....	357
5.3.4.2	Konsequenzen für Bildungsverläufe? Entscheidungsverhalten zur Wahl konkreter Bildungseinrichtungen für die eigenen Kinder in reflexiver Auseinandersetzung mit Erfahrungen von Differenz .....	366
5.3.4.3	Konsequenzen für (Lehrer_innen-)Bildung unter den Bedingungen von Differenz? .....	372
<b>6</b>	<b>Fazit und Ausblick .....</b>	<b>381</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>387</b>

## **Abbildungs- / Tabellenverzeichnis**

Abbildung 1: Beispiel Kategorienbildung .....	133
Abbildung 2: Thematische Segmente Interview Hanna.....	136
Abbildung 3: Thematische Segmente Interview Penelope .....	206
Abbildung 4: Verhältnis der biographischen Erzählungen zueinander.....	285
Abbildung 5: Kategoriensystem .....	333
Tabelle 1: Interviews und Sample.....	125
Tabelle 2: Beispiel offenes Kodieren.....	127
Tabelle 3: Beispiel fokussiertes Kodieren .....	131



# 1 Einleitung

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit Bildungs-, Differenz- und Rassismuserfahrungen<sup>1</sup> Schwarzer Deutscher, welche vor dem Hintergrund ihrer lebensgeschichtlichen Erzählungen dargelegt und (re-)konstruiert werden. Im Zentrum der Arbeit steht demnach der Versuch nachzuzeichnen, wie Schwarze Deutsche in den Institutionen des Bildungssystems mit der Zuschreibung einer (vermeintlichen) Fremdheit konfrontiert wurden – wie sie sich selbst als „fremde Kinder“ erlebt haben und wie sie dieses Erleben im Rahmen biographischer Erzählungen darstellen (vgl. hierzu Kapitel 5.1). Mit dieser (und anderen) Forschung(en) zu Rassismus und Rassismuserfahrungen können – zumal, wenn sie von *weißen* mehrheitsangehörigen Forscher\_innen betrieben werden – unterschiedliche Problematiken verknüpft sein:

So macht etwa Claus Melter darauf aufmerksam, dass im Rahmen solcher Forschung prinzipiell die „Möglichkeit des Unverständnisses, des unzulässigen Verallgemeinerns, des Funktionalisierens und Sprechens-Über, der Vereinnahmung und des Paternalismus“ (2009, 277) bestehe. Melter verweist hier grundsätzlich auf die Frage der Repräsentation, welche im Zuge postkolonialer Theoriebildung (vgl. Spivak et al. 2008) in die Debatte eingebracht wurde und mittlerweile auch innerhalb erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit, über und unter den Bedingungen von Differenz (vgl. Mecheril/Plößler 2009) rezipiert wird. Besondere Relevanz hat diese Frage auf Grund der Tatsache, dass sich Schwarze und PoC in – noch andauernden – politischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen<sup>2</sup> als „sprechende, handelnde und anwesende Subjekte, die *selbst* erzählen“ positionieren und auf die „komplexen Verknüpfungen zwischen

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu die Diskussion des zu Grunde gelegten Begriffsverständnisses von Rassismus weiter unten.

<sup>2</sup> Für den deutschsprachigen Raum kann hier sicherlich die in „Farbe bekennen“ (Oguntoye et al. 1986) vorgenommene Diskussion um die Diplomarbeit von May Ayim (geborene Opitz) als ein initiales Beispiel genannt werden. Vergleiche hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 2.

rassifizierten Subjektpositionen und dominanten wie unterdrückten Wissensproduktionen“ (Ha et al. 2016a, 12) aufmerksam gemacht haben. Diese Auseinandersetzungen sind im Kontext der vorliegenden Arbeit insofern von zentraler Bedeutung, als dass die Frage nach der Repräsentation der (vermeintlich) Anderen (siehe unten) sowie die Dekonstruktion der im Rahmen dieser Repräsentationen etablierten Bilder der Anderen im Zentrum postkolonialer Kritik stehen (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2003, 29). Für den deutschsprachigen Raum macht Encarnación Gutiérrez Rodríguez (ebd.) zwei bedeutende „Stränge“ postkolonialer Kritik aus: zum einen die insbesondere in der Kulturwissenschaft verortete Rezeption der englischsprachigen Debatte und darüber hinaus die seit den 1980er Jahren von Schwarzen Feministinnen in Deutschland vorgebrachte Kritik an kolonialen Kontinuitäten der bundesdeutschen Gesellschaft, in deren Zentrum die Dekonstruktion hegemonialer Wissensbestände „und der [daraus resultierenden, Anm. MW] Figur der ‚Migrantin‘ sowie der ‚Schwarzen Frau‘“ (ebd., 29) steht. Diese Dekonstruktion soll zudem zu der Etablierung eines (rassismuskritischen) Widerstandes beitragen und hat daher auch einen Charakter von Ermächtigung. Im Anschluss an diese Überlegungen ließe sich mit Mark Schrödter die folgende Frage stellen: „Dürfen Weiße Rassismuskritik betreiben?“ (2014). In seinem gleichnamigen Beitrag beschäftigt sich Schrödter mit der „Kritik an der Weißen Rassismuskritik“ (ebd., 56) und der dieser Kritik zu Grunde liegenden Frage, wie eine angemessene Repräsentation der von Rassismus Betroffenen gestaltet sein sollte bzw. „wer eigentlich ethisch berechtigt ist“ (ebd.), diese Repräsentation – etwa im Rahmen wissenschaftlicher Forschung – vorzunehmen. Zunächst muss festgestellt werden, dass die Frage danach, wer, wie und durch wen die jeweiligen Lebenswirklichkeiten der Anderen repräsentiert werden (vgl. ebd.), nicht nur im Rahmen rassismuskritischer Forschung Relevanz besitzt. Bereits in den 1980er Jahren wurde im Rahmen der sogenannten „Writing Culture“-<sup>3</sup>-Debatte von James Clifford und anderen (1986) die Frage aufgeworfen, wie im Rahmen ethnographischer Forschung der jeweilige Gegenstand der Forschung durch die Repräsentationen der Ethnograph\_innen konstruiert wird. Diese Überlegungen spielen jedoch in „theoretisch-interpretativen Formen der Repräsentation“ – wie in der vorliegenden Arbeit –

---

<sup>3</sup> Im deutschsprachigen Raum wurde die Debatte maßgeblich durch die Aufarbeitung von Berg und Fuchs in dem 1993 erschienenen Sammelband „Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation“ zur Kenntnis genommen.

insofern eine bedeutende Rolle, als dass die Gefahr besteht, den „konstruktive[n] Akt des interpretativen Schreibens, der die Minorität als solche überhaupt erst hervorbringt“ zu verschleiern (Schrödter 2014, 63). Astrid Messerschmidt hat in diesem Zusammenhang treffend formuliert, dass wer „Rassismen analysieren will, [...] auf die eigene strukturelle Verwobenheit mit dem Problem [stößt] – sei es aufgrund eigener Diskriminierungserfahrungen oder aufgrund der eigenen privilegierten sozialen Position [...]“ (2014, 39). Es muss im Rahmen dieser Forschung also darum gehen, „die Anderen“ nicht „lediglich in den Kategorien und Interessen der Forscher zur Darstellung“ (Mecheril 1999, 256) zu bringen, sondern vielmehr die subjektiven Perspektiven zu rekonstruieren.

Paul Mecheril (1999) verweist darauf, dass das Ziel von Forschung, „die subjektiver (Re-)Konstruktion verpflichtet ist“, darin bestehe „Individuen als Subjekte zur Geltung zu bringen“ (ebd., 261). Eine Forschung, welche einen solchen Anspruch vertritt, bedarf eines hohen Maßes an Reflexivität, was – wie Claus Melter im Anschluss an Paul Mecheril (1999) ausführt – „sowohl für Mehrheits- als auch Minderheitsangehörige“ (Melter 2009, 278) Geltung besitze. Darüber hinaus sind besondere methodisch-methodologische Überlegungen zu beachten, die jenen ko-konstruktiven Prozessen während der Datenerhebung Rechnung tragen (vgl. 5.1). Hier soll insbesondere diskutiert werden, wie die (dialogischen) Umstände der Datenerhebung zwischen einem *weißen* Forschenden und Schwarzen Informant\_innen angemessen reflektiert und in der Analyse des Materials berücksichtigt werden können. Darüber hinaus gilt es, im Rahmen der Interpretation Erfahrungen von Differenz zu (re-)konstruieren, ohne dabei von den Biograph\_innen vorgenommene Selbstdeutungen zu vernachlässigen. Im Kontext der vorliegenden Forschung wurde der Versuch unternommen, diesen Überlegungen im Rahmen der Erhebung und Analyse des Materials Rechnung zu tragen, was die Reflexion der eigenen Positionalität als *weißer* Forscher sowie deren Bedeutung im Rahmen der Forschung miteinschließt (vergleiche hierzu Kapitel 5).

Neben diesen Fragen wissenschaftlicher Repräsentation stellt sich im Kontext der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit Differenz und Rassismus – zu der die vorliegende Arbeit einen Beitrag leistet – m. E. zudem die Frage nach einer rassismuskritischen gesellschaftlichen Praxis, welche ich hier – im Anschluss an Broden und Mecheril (2014a) als eine *solidarische Praxis* kennzeichnen möchte:

„Solidarität [so stellen die Autorinnen fest] gründet auf dem Wissen, dass die ‚Imperative‘, die die Notlage des und der Anderen zur Folge haben, strukturelle Größen auch je meines Lebenszusammenhangs darstellen“ (ebd., 14).

Im Kontext von Rassismus und Solidarität scheint mir hier die Position von Claus Melter (2009) bedeutsam. Bevor diese jedoch dargestellt werden kann, gilt es, zunächst eine Definition von Rassismus vorzunehmen.

Rassismus soll hier „[...] als eine alltäglich[e] Normalität herstellende [soziale] Praxis“ (Linnemann et al 2013, 10f.) verstanden werden, wobei Rassismus jene „individuelle[n], kollektive[n], diskursive[n], institutionelle[n] und strukturelle[n] Praktiken der Herstellung oder Reproduktion von Bildern, Denkweisen und Erzählungen über Menschengruppen“ (Leiprecht 2015, 123) umfasst, bei denen „Zusammenhänge zwischen äußerer Erscheinung (aber auch Sprache, Akzent und Religion) und einem ‚inneren‘ Äquivalent psycho-sozialer Fähigkeiten“ (ebd.), also „körperliche Merkmale als Bedeutungsträger, als Zeichen innerhalb eines Diskurses der Differenz“ (Hall 2000, 7) genutzt werden, um „[...] historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse [zu] legitimieren und [zu] reproduzieren“ (Rommelspacher 2009, 23), wobei diese Machtverhältnisse und die damit verbundenen Denkweisen und Bilder „tief und untrennbar in alle gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Wahrnehmungen eingeschrieben“ sind, weshalb es „keine gesellschaftliche Position jenseits von Rassismus“ (Hornscheidt/Nduka-Agwu 2010a, 15f.) geben kann<sup>4</sup>. Daher gehe ich im Anschluss an Melter davon aus, dass Angehörige der *weißen* Mehrheitsgesellschaft die Verantwortung einer Beschäftigung mit Rassismus nicht *ausschließlich* denjenigen Menschen übertragen können, von deren mannigfaltiger Diskriminierung sie einerseits indirekt oder direkt profitieren und die sich andererseits durch das Berichten von erfahrenen Diskriminierungen der Gefahr aussetzen, als „zu empfindlich“ und folgend nicht als ausreichend „objektiv“ diskreditiert zu werden (vgl. Melter 2009, 278). Wie die Diskussion und Definition des Rassismusbegriffes bereits aufgezeigt hat, verweist der den Betrachtungen dieser Arbeit zu Grunde gelegte Begriff

---

<sup>4</sup> Aus intersektionaler Perspektive kann dies jedoch nicht bedeuten, dass eine gesellschaftliche Position nur von Dominanz oder Unterordnung geprägt ist, vielmehr stehen diese Positionen innerhalb eines „Geflecht[s] verschiedener Machtdimensionen“ (Rommelspacher 1995, 147), so dass gesellschaftliche Positionen, die Individuen besetzen, „oft gleichzeitig von Über- und Unterordnung geprägt“ sind (ebd., 148).

im Sinne Stuart Halls auf „Diskurse von Differenz“ (2000, 7), also jene Formen des Wissens, auf die in Prozessen der Herstellung der oder des Anderen Bezug genommen wird und die sich durch die interaktive Herstellung von Fremdheit stetig reproduzieren (vgl. hierzu Kapitel 3). Insbesondere diejenigen Zuschreibungen von Differenz(en), die auf die Differenzlinien Ethnizität (oder ‚race‘) und Kultur<sup>5</sup> und in diesem Zusammenhang auf Sprache und Religionszugehörigkeit verweisen, sollen hier als rassistische Zuschreibungen verstanden werden, die jedoch aus intersektionaler Perspektive immer auch in ihren Verflechtungen mit weiteren Differenzlinien (Klasse, Geschlecht, sexuelle Orientierung u.v.m., vergleiche hierzu Kapitel 3) zu betrachten sind. Daher wird im weiteren Verlauf der Arbeit stets von *Differenz- und Rassismuserfahrungen* gesprochen.

### 1.1 Schwarz, weiß, PoC, ...? – Zur Kritik der Begriffe im Kontext natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en)

Innerhalb der vorliegenden Literatur finden im Wesentlichen zwei Begriffe zur Bezeichnung der Bevölkerungsgruppe Schwarzer Deutscher Verwendung: einerseits der Begriff der „Afrodeutschen“, andererseits der Begriff der „Schwarzen Deutschen“. Der Begriff „Afrodeutsch“ findet erstmalig 1986 Verwendung und wird von den Autorinnen des Buches „Farbe bekennen“ in Anlehnung an den Begriff der „Afroamerikaner“ entwickelt, um ihn den diskriminierenden Fremdbezeichnungen „wie „Mischling“, „Mulatte“ oder „Farbige“ entgegen[zu]setzen“ (Oguntoye et al. 1986, 10). Im Kontext der vorliegenden Arbeit soll der Begriff der „Schwarzen Deutschen“ bzw. „Schwarzen“, welcher in den letzten Jahren den Begriff „Afrodeutsch“ weitestgehend abgelöst hat, zur Bezeichnung der Menschen Verwendung finden<sup>6</sup>, deren Biographien hier betrachtet werden. Dies gilt es im Folgenden zu erläutern:

---

<sup>5</sup> Annita Kalpaka (2015) hält in diesem Zusammenhang fest, dass „[n]eue Formen des Rassismus [...] ‚kulturalistisch‘ [argumentieren], indem sie unterschiedliche kulturelle Traditionen als inkompatibel ansehen“ (ebd., 298). Der Verweis auf Kultur ersetze hierbei den Verweis auf ‚Rasse‘, wobei diejenigen, die als Andere konstruiert werden, hierbei „entlang des Kriteriums ‚kulturelle Identität‘ [...] in verschiedene Kategorien unterteilt [werden], denen eine scheinbar neutral bestimmbare Differenz zur ‚deutschen Kultur‘ zugeschrieben wird“ (ebd.).

<sup>6</sup> Womit gleichfalls eine Kategorisierung vorgenommen wird.

Der Begriff „Schwarz“ verweist in diesem Sinne nicht auf eine (Haut-)Farbe, sondern soll verdeutlichen, dass sich „Schwarz“ auf eine soziale Identität bezieht. Hier wird in erster Linie zum Ausdruck gebracht, dass Menschen, etwa durch Erfahrungen von Rassismus, zu Schwarzen gemacht werden. Da der Begriff als Eigenbezeichnung ebenfalls einen ermächtigenden Charakter hat, wird dieser daher auch als Adjektiv großgeschrieben (vgl. Nduka-Agwu/Sutherland 2010, 88). Dem gegenüber steht der – ebenfalls als analytischer Begriff zu wertende – Begriff „weiß“<sup>7</sup>, wie er u. a. innerhalb der kritischen Weißseinsforschung verwendet wird. Wollrad zufolge bezeichnet Weißsein „ein System rassistischer Hegemonie, eine Position strukturell verankerter Privilegien, einen Modus von Erfahrung“ sowie „eine spezifische und wandelbare Identität, die zugesprochen, erkämpft und verloren werden kann“ (Wollrad 2005, 21). Der Begriff Schwarze Deutsche operiert in großen Teilen deckungsgleich mit dem von Paul Mecheril in die Diskussion eingebrachten Begriff „Andere Deutsche“ (Mecheril 1997, 177). Mecheril definiert „Andere Deutsche“ als 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.“ (Mecheril 1997, 177)

In späteren Publikationen (vgl. Mecheril 2002; Mecheril et al. 2010) ersetzt Mecheril den Begriff durch den der „Migrationsanderen“, womit er aus analytischer Perspektive stärker auf „Charakteristika der Prozesse und Strukturen verweist, die »Andere« herstellen“ (Mecheril 2010a, 17) (zur analytischen Relevanz des Begriffs im Kontext der vorliegenden Arbeit siehe weiter unten). Ein weiterer zentraler Begriff im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit ist der – in Deutschland bisher wenig gebräuchliche – Begriff „People of Color“ (PoC), welcher in wissenschaftlichen und politischen Diskursen zunehmend als Selbstbezeichnung

---

<sup>7</sup> Zwar liegt zur Schreibweise von *weiß* keine Einheitlichkeit vor, jedoch sind sich die Autor\_innen einig, dass hier einerseits auf den Konstruktionscharakter hingewiesen und andererseits eine Abgrenzung in Bezug auf den ermächtigenden Charakter von Schwarz vorgenommen werden sollte. Dies wird i.d.R. durch die kursive Schreibweise kenntlich gemacht, welche ebenfalls in dieser Arbeit präferiert wird.

der Fremdbezeichnung „mit Migrationshintergrund“ entgegengesetzt wird. Hierbei verweist der Begriff in erster Linie darauf, dass bestimmte Gruppen innerhalb einer *weißen* Herrschaftsstruktur als Andere konstruiert und marginalisiert werden (vgl. Ha 2010, Thomauske 2015). Im Gegensatz zu den Begriffen Schwarze bzw. Afrodeutsche schließt der Begriff PoC hierdurch ebenso andere Gruppen, die in der bundesdeutschen Gesellschaft Differenzerfahrungen machen, mit ein. Susan Arndt zufolge:

„rekurriert der Begriff ‚People of Color‘ auf Menschen mit ‚roots‘ und/oder ‚routes‘ in der Türkei, Armenien, Afghanistan, als Sinti, als Roma etc. Ausgehend von Rassismus als gemeinsamer Erfahrung werden hierbei verschiedene historische Kontexte zusammengedacht und partiell differierende Beziehungsgeschichten zusammengefasst.“ (Arndt 2005, 344)

An anderer Stelle schlägt die Autorin (gemeinsam mit Antje Lann Hornscheidt) vor, „‚Schwarze‘ als allgemeinen politischen Begriff zur Bezeichnung von Menschen zu gebrauchen, die durch Rassismus diskriminiert werden“ (Arndt/Hornscheidt 2009a, 14). Hierüber bestehen jedoch, vor allem innerhalb politischer Schwarzer Bewegungen, durchaus Kontroversen, da innerhalb dieser Bewegungen Schwarze auf Grund unterschiedlicher afrikanischer Bezüge „highly substantive cultural histories and special claims to the politicized notions of blackness“ (Bannerji 2000, 16) haben.

Neben den Begriffen Schwarz und PoC findet teilweise auch der Begriff der „visible minority“<sup>8</sup> in Politik und Forschung Verwendung, der laut Himani Bannerji (2000) auf zwei bedeutsame Aspekte verweist. So berücksichtige der Begriff „the features of being non-white and therefore visible in a way whites are not, and of being politically minor players“ (ebd., 30). Der Begriff deckt insofern zwei analytisch bedeutsame Aspekte ab, da hier auf das Potential der Betroffenheit von Zuschreibungen ethnischer Differenz sowie auf eine strukturell wenig machtvolle Position politischer Marginalität verwiesen wird. Im Rahmen der internationalen Debatte, getragen insbesondere durch politische Bewegungen, findet jedoch die Bezeichnung der „visible minorities“ gegenüber der Bezeichnung PoC kaum Beachtung, bzw. wird der Begriff auf Grund seiner Entstehungsgeschichte als kategoriale Bezeichnung in amtlichen demographischen Statistiken des kanadischen

---

<sup>8</sup> Hier insbesondere im kanadischen Kontext (vgl. Bannerji 2000, 30ff.).

Staates dafür kritisiert, dass dieser wenig Potential zur Analyse oder Kritik von Prozessen der Rassifizierung<sup>9</sup> oder Ethnisierung beitrage (vgl. ebd., 31).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Schwarze Deutsche bzw. Schwarze verwendet, was dem Entstehungskontext der Arbeit Rechnung trägt und insofern auch die Bezeichnung ist, mittels derer die Interviewpartner\_innen im Rahmen der Datenerhebung adressiert wurden bzw. mit der sie sich selbst bezeichnen haben<sup>10</sup>. Im Anschluss an Noah Sow werden somit diejenigen als Schwarz bezeichnet, die sich selbst als Schwarz definieren, um einerseits davon auszugehen, dass „Schwarz zu sein, [...] nichts [ist], was man wirklich ist, sondern [...] eher für gemeinsame Erfahrungen [steht], die man in der Gesellschaft gemacht hat“ und darüber hinaus der von Sow vorgebrachten Kritik Rechnung zu tragen, dass „Weiße [...] nicht bestimmen [können], wer Schwarz ist und wer nicht“ (Sow 2008, 26). Die Verwendung des Begriffs Schwarze (oder Schwarze Deutsche) soll demnach zum einen dem von Schwarzen formulierten Anspruch einer (politisch-)emanzipativen Selbstbezeichnung Rechnung tragen, andererseits jedoch auch auf den diskutierten Konstruktionscharakter und die Betroffenheit von Rassismus und Differenz verweisen.

Mecheril et al. (2010) verhandeln dies in analytischer Hinsicht unter dem Begriff der natio-ethno-kulturellen Anderen oder auch der Migrationsanderen (vgl. auch Kapitel 3.1). Die Autor\_innen verweisen hiermit auf die Erfahrung und den Umgang mit der Zuschreibung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) und der damit verbundenen Form von Anerkennung und Handlungsmöglichkeiten, die sich aus der Positionierung in einer „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung“ (Mecheril 2010a, 15) ergeben. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll dies in analytischer Hinsicht nutzbar gemacht werden, da der Begriff Schwarz auch auf den Umgang der Biographinnen<sup>11</sup> mit diesen Zuschreibungen fokussiert, wie er sich anhand der biographischen Selbstdarstellung rekonstruieren lässt (vgl. Kapitel 5). Folglich sollen im Rahmen der Arbeit eben jene (möglichen) gemeinsamen Erfahrungen anhand der biographischen Selbstdarstellungen rekonstruiert und dargestellt werden. Damit soll die Möglichkeit eröffnet werden, dass die Biographinnen auf unterschiedliche Bezüge (vgl. die Diskussion der Begriffe of Color

---

<sup>9</sup> Rassifizierung bezeichnet nach Eggers (2004) „die Prägung von Identität durch Konstruktionen von Rasse und Ethnizität“ (ebd., 156).

<sup>10</sup> Zur weiterführenden Diskussion siehe Kapitel 5.

<sup>11</sup> Hier wird die weibliche Form verwendet, da sich die Ergebnisse ausschließlich auf die Analyse der biographischen Erzählungen von Frauen stützen.

und Schwarz) und Erfahrungen innerhalb einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung verweisen können, die – in analytischer Hinsicht – als geteilte Erfahrungen rekonstruierbar werden. Wie die Diskussion des biographischen Materials zeigen wird, lassen sich insbesondere Erfahrungen der Zuschreibung von (ethnischer) Fremdheit auf Grund physischer Erscheinung – die seitens der Biographinnen als Erfahrung von Rassismus gewertet werden – als „geteilte“ Erfahrungen rekonstruieren. Zudem nehmen die Biographinnen im Rahmen der Interviews Prozesse der Selbst- und Fremdpositionierung vor, innerhalb derer sie sich als Schwarze in Abgrenzung zu Angehörigen der *weißen* Mehrheitsgesellschaft (etwa *weiße* Familienangehörige) beschreiben (vgl. hierzu 2.3 und 5.1), auch wenn neben dem Verweis auf die Farbe der Haut, den alle Biographinnen vornehmen, auf unterschiedliche Erfahrungen der Zuschreibungen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit (etwa als „Afrikanerin“ von Hanna, als „Mischlingskind“ von Penelope oder „Araberin“ von Sina) verwiesen wird.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit i. E. im Rahmen der biographischen Erzählung Penelopes<sup>12</sup>, wie auch in der historischen und theoretischen Diskussion der Lebenssituation Schwarzer Deutscher, besitzt zudem der Begriff „Besatzungskind“ Relevanz<sup>13</sup>, weshalb dieser im Folgenden einer kritischen Diskussion zu unterziehen ist. Der Begriff ist zum einen – wie die lebensgeschichtliche Erzählung Penelopes zeigen wird – hinsichtlich der Fremd- aber auch Selbstwahrnehmung eines Teils der Schwarzen Bevölkerung Deutschlands von Bedeutung und darüber hinaus eng mit der Geschichte und (wissenschaftlichen) Diskussion über Schwarze in Deutschland verknüpft. Auch wenn verschiedentlich angemerkt wird, dass Schwarze zwar schon lange vor 1884 in Deutschland leben<sup>14</sup> (vgl. Humboldt 2006), beginnt eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Geschichte und Lebenssituation Schwarzer Menschen in Deutschland erst mit dem ausklingenden

---

<sup>12</sup> Siehe Kapitel 5.2.2.

<sup>13</sup> Die vorliegende Arbeit wurde in enger Kooperation mit bzw. im Kontext eines Forschungsprojektes verfasst, welches sich mit der Lebens- und Bildungssituation deutscher Besatzungskinder<sup>14</sup> beschäftigt. Insofern bestand das initiale Erkenntnisinteresse darin, sich mit Bildungs- und Differenzenerfahrungen Schwarzer „Besatzungskinder“ sowie deren Nachkommen zu beschäftigen. Dieser Fokus wurde jedoch im Verlauf des Forschungsprozesses auf Schwarze Deutsche erweitert, unabhängig davon, ob diese als „Besatzungskinder“ wahrgenommen werden bzw. sich selbst als solche betrachten (vergleiche hierzu auch die Ausführungen im Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit).

<sup>14</sup> In diesem Zusammenhang wird von Schwarzen Deutschen häufig die Aberkennung einer spezifischen Schwarzen deutschen Geschichte kritisiert (vgl. Wiedenroth-Coulibaly/Zinflou 2004).

19. Jahrhundert. Hierbei wird die Berliner Kongo-Konferenz und die damit verbundene internationale Anerkennung der deutschen Kolonien („Schutzgebiete“) auf dem afrikanischen Kontinent als zentrales Ereignis markiert (vgl. Ayim<sup>15</sup> 2006; El-Tayeb 2001; Oguntoye 1997), in dessen Folge vermehrt Schwarze Menschen nach Deutschland einwanderten. Die so entstandene Bevölkerungsgruppe Schwarzer Deutscher wuchs erheblich während und nach den beiden Weltkriegen, in erster Linie durch die Geburten Schwarzer Kinder, deren Väter den Streitkräften angehörten (vgl. auch 2.1), die sich mit Deutschland im Krieg befanden<sup>16</sup> (vgl. Kampmann 1994, 128). Diese Gruppe Schwarzer Deutscher, die als die sogenannten „Besatzungskinder“ adressiert werden, kann als eine bestimmte Generation Schwarzer Deutscher betrachtet werden<sup>17</sup> (vgl. Ayim 1997). Der Begriff „Besatzungskind“ muss kritisch betrachtet werden, da er von Schwarzen Deutschen in mehrfacher Hinsicht als diskriminierend empfunden wird<sup>18</sup>. May Ayim merkt hierzu an, dass „den so Angesprochenen als ewigen ‚Kindern‘ in paternalistischer Weise von oben herab begegnet wird“ und der Begriff mit der Annahme einhergeht, „dass ein Schwarzes Kind, das einen Soldaten einer fremden Streitmacht zum Vater hat, gar nicht gewollt sein kann“ (Ayim 2006, 50).

## 1.2 Vorschau auf die Arbeit

Nach diesen grundlegenden Verortungen, Vorbemerkungen und der Diskussion der zentralen Begrifflichkeiten widmet sich das kommende Kapitel der Arbeit zu-

---

<sup>15</sup> May Ayim heißt mit Geburtsnamen Opitz und hat sowohl unter dem Namen Ayim als auch unter dem Namen Opitz veröffentlicht.

<sup>16</sup> Seit den 1960er Jahren lassen sich dann vermehrt Migrationsbewegungen aus den Ländern des afrikanischen Kontinents feststellen, wodurch die Bevölkerungsgruppe erneut stark zunahm. Für die BRD sind hier in erster Linie Flüchtlingsbewegungen zu vermerken, vor allem aus Ländern des nordöstlichen Afrikas wie Somalia, Äthiopien und Eritrea (vgl. Humboldt 2006, 60). In der ehemaligen DDR hingegen handelte es sich zumeist um eine Einreise von Menschen auf Grund bilateraler Abkommen mit afrikanischen Staaten wie Algerien, Mosambik und Angola (vgl. Benndorf 2008, 158f.).

<sup>17</sup> Diese Generation Schwarzer Deutscher war maßgeblich an der Entstehung einer Schwarzen deutschen Identität und der (politischen) Selbstorganisation Schwarzer Deutscher beteiligt (vgl. Oguntoye et al. 1986).

<sup>18</sup> In jüngster Zeit wurde dem Begriff des sogenannten Besatzungskindes von Schwarzen Autor\_innen die empowernde Bezeichnung „Kinder der Befreiung“ (vgl. Kraft et al. 2015) entgegengesetzt.

nächst aus einer interdisziplinären Perspektive einem Überblick über unterschiedliche Schwerpunkte der Forschung zu Schwarzen Deutschen – wie sie etwa in Publikationen der Geschichts- und Afrikawissenschaften, aber auch den Publikationen von Schwarzen Deutschen deutlich werden, die sich seit den 1980er Jahren intensiv einer Aufarbeitung und Sichtbarmachung ihrer eigenen Geschichte gewidmet haben (2). In einem zweiten Schritt soll diese Geschichte kurz skizziert werden (2.1), einerseits um die folgenden Diskussionen in den nötigen historischen Kontext zu setzen, andererseits um der wiederholt von Schwarzen Deutschen vorgetragenen Kritik Rechnung zu tragen, dass die Geschichte Schwarzer in Deutschland weitestgehend ausgeblendet wurde oder wird und dies den Umstand begünstige, Schwarze nicht als „Bestandteil der deutschen Gesellschaft“ (Wiedenroth-Coulibaly/Zinflou 2004, 135) anzuerkennen. Darüber hinaus gilt es, sich zwei Strängen vorliegender Forschungen vertiefend zu widmen (2.2 und 2.3): Zum einen sollen die zentralen Ergebnisse von Arbeiten zur Situation Schwarzer in den Bildungsinstitutionen beleuchtet werden, welche sich – so wird aufgezeigt werden – insbesondere von Zuschreibungen einer vermeintlichen (ethnischen) Fremdheit sowie von spezifischen historisch gewachsenen Formen rassistischer Diskriminierung betroffen sehen, welche sich nach Pokos in der Darstellung und Wahrnehmung der „nicht deutschseinsfähige[n] Ausländer/innen“ (2009, 167) ausdrücken. Zum anderen sollen Arbeiten vorgestellt werden, die sich mit der Entwicklung einer Schwarzen Identität befassen, die als eine Form der Identitätsarbeit beschrieben wird (vgl. Mbombi 2011), die Schwarze angesichts einer „verhinderter Bildung oder Ausprägung einer national-kulturellen deutschen Identität“ (ebd., 149) betreiben (müssen) und die als eine Form des Umgangs mit Erfahrungen von Rassismus betrachtet wird (vgl. 2.3).

Das dritte Kapitel der Arbeit wird die Diskussionen des zweiten Kapitels in den breiteren Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschungen zu Differenz, Ungleichheit und Rassismus einbetten (3.1) und näher beleuchten, wobei insbesondere jene Debatten um Differenz fokussiert werden, welche sich mit der (interaktiven) Herstellung und Reproduktion von Differenz im Kontext von Migration und Bildung befassen und die etwa von Mecheril und anderen unter dem Begriff der Migrationspädagogik (vgl. ebd. 2010) diskutiert werden. Hierbei wird eine empirische und theoretische Annäherung erfolgen, die die zentralen Heuristika der Forschung – konstruktivistische und rassismuskritische Perspektiven auf Differenz (immer im Kontext ethnographischer Forschungen) darlegen und benennen

wird. (3.2). Darüber hinaus widmet sich das Kapitel einer Aufarbeitung biographietheoretischer Arbeiten im Kontext von Migration und Bildung (3.3), welche zeigen wird, dass Bildungsprozesse von Migrant\_innen in Deutschland von Erfahrungen ethnizierender und kulturalisierender Zuschreibungen von Fremdheit (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999) und daran gekoppelter Absprache von Leistungsfähigkeit (vgl. Hummrich 2009) seitens der Vertreter\_innen der Bildungsinstitutionen bestimmt sind. Diese Erfahrungen drücken sich dabei sowohl in Erfahrungen direkter, subtiler, wie auch institutioneller Diskriminierung aus (vgl. Tepecik 2010; Rosen 2011), die wiederum im Rahmen von Selbstwahrnehmungen bedeutsam zu sein scheinen. Diese werden im Rahmen vorliegender Arbeiten jeweils anhand unterschiedlicher theoretischer Bezüge als Identitätskonstruktionen, Individuationen oder Subjektbildungen konzeptualisiert (vgl. Farrokhzad 2007; Gutiérrez Rodríguez 1999; Hummrich 2009; Rose 2012a; Rosen 2011). Das vierte Kapitel widmet sich einer Zusammenfassung der Forschungsergebnisse und -desiderata und der hieran anschließenden Darstellung der forschungsleitenden Fragen, wobei im Zentrum der Arbeit die Frage danach steht, ob und wie die in den lebensgeschichtlichen Erzählungen präsentierten Erfahrungen wiederum in Entscheidungen fruchtbar gemacht werden, die die Bildung der eigenen Kinder betreffen (4).

Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit der Analyse des empirischen Materials in Anlehnung an die konstruktivistische Grounded-Theory-Methodologie (Charmaz 2014) und biographietheoretischen Überlegungen, welche in konstruktivistischer Perspektive darauf verweisen, dass Menschen eine Biographie nicht (quasi naturgegeben) besitzen, sondern dass Biographie „immer erst interaktiv ‚her[ge]stellt‘“ werde (Dausien/Kelle 2009, 207). Insofern lassen sich die biographischen Erzählungen hinsichtlich ihrer „Funktion [...] im Dienste der aktuellen Identitätsherstellung“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2002, 10) betrachten.

Ab Kapitel 5.2 widmet sich die Arbeit dann der Präsentation der Analyseergebnisse: zunächst in Form der Darstellung von zwei (unter dem Gesichtspunkt des maximalen Kontrastes) ausgewählten biographischen Erzählungen. Diese zeigen je unterschiedliche Möglichkeitsräume hinsichtlich des Umgangs und (damit verbunden) der biographischen Präsentation von Erfahrungen von Differenz auf.

In Kapitel 5.3 erfolgt der erste Schritt der vergleichend-fokussierten Analyse und Theoriebildung, wobei zunächst die zuvor dargestellten Biographien im Hinblick auf maximale (und minimale) Kontraste hin befragt (5.3.1) werden. Die

so herausgearbeiteten Kontraste werden im Anschluss einer weiteren vergleichenden Kontrastierung (entlang eines unter dem Aspekt minimaler Kontraste dargestellten biographischen Portraits) unterzogen (5.3.2), um sodann das vorgestellte Material anhand übergreifender Kategorien verdichtend zu beschreiben (5.3.3). Die Kategorienbildung fokussiert dabei folgende Aspekte: die Erzählungen über Erfahrungen von Differenz im Kontext der Bildungsinstitutionen sowie der Familie (5.3.3.1), Erzählungen über den innerfamiliären Umgang mit diesen Erfahrungen und die damit zusammenhängenden biographisch-reflexiven Ver- bzw. Bearbeitungen der eigenen Erfahrungen durch die Biographinnen (5.3.3.2) sowie daraus resultierende (Handlungs-)Entscheidungen in Bezug auf die Bildungssituation der eigenen Kinder (5.3.3.3). Diese drücken sich zum einen in dem Versuch aus, pädagogisch Professionellen auf die (intendierten oder unintendierten) Folgen ihrer Handlungen gegenüber den Kindern aufmerksam zu machen und diese zu einer Reflexion über ihr Handeln und damit verbundene Differenzzuschreibungen zu sensibilisieren (5.3.3.3.1). Zum anderen präsentieren zwei der Biographinnen, wie sie die lebensgeschichtliche Verarbeitung eigener Erfahrungen von Differenz in – in Bezug auf ihre Kinder – getroffene Auswahlentscheidungen von konkreten Bildungseinrichtungen überführen, um ihre Kinder möglichst vor den Erfahrungen von Differenz zu beschützen (5.3.3.3.2).

Das Kapitel 5.3.4 unterzieht die Ergebnisse der Analyse einer weiteren Theoretisierung; hierbei werden diese in den Kontext vorliegender Forschungsergebnisse und theoretischer Auseinandersetzungen eingeordnet (vgl. 3) und anschließend hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Prozesse der Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismus (vgl. Machold 2015a; vgl. Rose 2012a) vertiefend diskutiert (5.3.4.1). Ebenso werden die Ergebnisse der Arbeit (insbesondere die dargestellten Auswahlentscheidungen konkreter Bildungseinrichtungen) daraufhin befragt, welchen Beitrag die vorliegende Arbeit zur empirischen Untersuchung von Bildungsentscheidungen (vgl. Dausien 2014) aufweisen kann (5.3.4.2), um abschließend auf mögliche ableitbare Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrer\_innen hinzuweisen (5.3.4.3).

Im Rahmen des gezogenen Fazits (6) werden darüber hinaus weiterführende Forschungsperspektiven im Anschluss an die Arbeit skizziert.



## 2 Schwarze Deutsche – interdisziplinäre Betrachtungen

Im folgenden Kapitel sollen die zentralen Ergebnisse ausgewählter Arbeiten über Schwarze Deutsche – aus zunächst interdisziplinärer Perspektive – zusammengetragen werden. Hierzu wird einleitend ein Überblick über vorliegende Veröffentlichungen vorgestellt. In einem zweiten Schritt wird anhand dieser Publikationen die Geschichte Schwarzer in Deutschland aufgearbeitet (2.1) und der Diskussionsstand über die Situation Schwarzer in den Institutionen des deutschen Bildungssystems aufgearbeitet (2.2), der sich – wie die Diskussion zeigen wird – wie folgt zusammenfassen lässt: Die Erfahrungen Schwarzer Deutscher in den Institutionen des deutschen Bildungssystems scheinen seit den 1950er Jahren bis heute maßgeblich durch die Zuschreibung einer vermeintlichen ethnischen Fremdheit auf Grund äußerlicher Merkmale (insb. Hautfarbe) und der damit einhergehenden Ab-sprache eines Deutscheins bestimmt zu sein (vgl. Eyferth et al. 1960; vgl. Pokos 2011; vgl. Nestvogel 2014). Diese Zuschreibungen stützen sich, so legen die Studien nahe, auf kolonial-rassistische Diskurse, die in den vermittelten Afrikabildern u. a. in den deutschen Bildungsmedien (vgl. Marmer/Sow 2015a; vgl. Pokos 2009), aber auch in anderen Medien wie etwa Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Eggers 2006) reproduziert werden. Da dieses diskursive Wissen auch in pädagogischen Interaktionen aktiviert wird, tragen auch die Institutionen des deutschen Bildungssystems zu deren Reproduktion bei, wobei den handelnden Akteur\_innen (päd. Professionelle und Peers) der rassistische Charakter dieser Wissensbestände anscheinend häufig nicht bewusst ist (vgl. Marmer 2013; vgl. auch Panagiotopoulou/Rosen/Wagner 2016).

Die Literaturlage zu Schwarzen Deutschen ist maßgeblich von historischen Arbeiten bestimmt, wobei sich ein Großteil der Publikationen mit der deutschen Kolonialgeschichte (vgl. Bechhaus-Gerst/Klein-Arendt 2004, Bechhaus-Gerst/Gieseke 2006; Bechhaus-Gerst/Horstmann 2013) und der Verfolgung Schwarzer Deutscher zur Zeit des Nationalsozialismus (vgl. Bechhaus-

Gerst/Klein-Arendt 2004; Camp 2004) auseinandersetzt. Ebenfalls die Lebenssituation der sogenannten „Besatzungskinder“, vorwiegend derjenigen, welche nach dem Zweiten Weltkrieg geboren wurden, ist Gegenstand historischer Forschung (vgl. Lemke Muniz de Faria 2002; Camp 2004). Zurzeit liegen zwei umfassende Monographien vor, die sich mit der Geschichte Schwarzer Deutscher befassen, zum einen von Katharina Oguntoye (1997) „Eine afro-deutsche Geschichte. Zur Lebenssituation von Afrikanern und Afro-Deutschen in Deutschland von 1884 bis 1950“ und zum anderen von Fatima El-Tayeb (2001) „Schwarze Deutsche. Der Diskurs um „Rasse“ und nationale Identität 1890-1933“. Die Arbeit von Katharina Oguntoye beschäftigt sich mit der Lebenssituation Schwarzer Deutscher in historischer Perspektive, wobei sie neben der Analyse von Quellenmaterial auch mit Zeitzeugen-Interviews arbeitet, in denen sie sich auf die Darstellung der Geschichte einer Familie konzentriert. Die Arbeit von Fatima El-Tayeb zeigt den historischen Diskurs um die Bildung einer nationalen *weißen* Identität und verweist auf Kontinuitäten zwischen historischen und rezenten rassistischen Diskursen um die vermeintliche Unvereinbarkeit von Schwarzsein und Deutschsein. Ebenfalls aus historisch-biographischer Perspektive beschäftigt sich Azziza Malanda (2016) mit den Lebensgeschichten ehemaliger Heimkinder der Nachkriegsjahre, wobei sich die Autorin auf die Situation Schwarzer Deutscher fokussiert.

Wesentliche Beiträge werden von Autor\_innen aus den Afrika-Wissenschaften beige-steuert, zu nennen sind hier in erster Linie die Sammelbände von Marianne Bechhaus-Gerst und Reinhard Klein-Arendt „Die (koloniale) Begegnung. AfrikanerInnen in Deutschland 1880-1945, Deutsche in Afrika 1880-1918“ aus dem Jahr 2003 und „AfrikanerInnen in Deutschland und schwarze Deutsche. Geschichte und Gegenwart“ aus dem Jahr 2004 sowie der Sammelband „Afrika Bilder. Studien zu Rassismus in Deutschland“, welcher im Jahr 2006 von Susanne Arndt herausgegeben wurde. Ebenfalls in diesem Zusammenhang zu nennen ist die Arbeit von Carmen Humboldt (2006) „Afrikanische Diaspora in Deutschland. Eine explorative Studie zur Entstehung und Gegenwart transnationaler afrikanischer Communities in Köln und Umgebung“. Weitere empirische Studien, welche sich mit den Lebenssituationen Schwarzer in Deutschland beschäftigen, liegen zurzeit in überschaubarer Zahl vor – hier lassen sich in erster Linie psychologische und soziologische Beiträge nennen. Bereits 1998 veröffentlichte Gotlinde Magiriba Lwanga den Aufsatz „Weiße Mütter - Schwarze Kinder. Über das Leben mit rassistischen Konstruktionen von Fremdheit und Gleichheit“. Zu nennen sind hier

des Weiteren die 2011 von der Psychologin Annette Mbombi veröffentlichte Studie mit dem Titel „Schwarze Deutsche und ihre sozialen Identitäten. Eine empirische Studie zur Lebensrealität von Afrodeutschen und deren Bedeutung für die Entwicklung einer schwarzen und einer deutschen Identität“ sowie die im gleichen Jahr erschienene Arbeit der Soziologin Nkechi Madubuko (2011) mit dem Titel „Akkulturationsstress von Migranten. Berufsbiographische Akzeptanzverfahren und angewandte Bewältigungsstrategien“.

Des Weiteren liegen eine Reihe autobiographischer Schriften Schwarzer Deutscher vor, etwa von Hans Massaquoi (2008): „Neger, Neger, Schornsteinfeger! Meine Kindheit in Deutschland“ oder Ika Hügel-Marshall (2001) „Daheim unterwegs. Ein deutsches Leben“ sowie Theodor Michael (2013) „Deutsch sein und schwarz dazu“. Besonders erwähnt werden muss in diesem Zusammenhang sicherlich das 1986 erschienene Buch „Farbe bekennen. Afro-Deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte“, welches von Katharina Oguntoye, May Opitz [später publiziert sie unter dem Namen May Ayim] und Dagmar Schulz herausgegeben wurde. Hier zeigt sich die enge Verzahnung von wissenschaftlicher Forschung, autobiographischen Zeugnissen und der politischen Schwarzen Bewegung in Deutschland, da, wie Mbombi festhält, sich zumeist Schwarze deutsche Forscherinnen mit der Lebenssituation Schwarzer Deutscher beschäftigt haben (vgl. ebd. 2011, 15). Das Erscheinen von „Farbe bekennen“ und auch die Autorinnen stehen in engem Zusammenhang mit der Gründung der Initiative Schwarze Deutsche (ISD) im Jahr 1985/86 und damit mit der „Neuen“ Schwarzen Bewegung in Deutschland. „Neu“ deshalb, da es bereits vor der Machtergreifung der Nationalsozialisten eine (politische) Bewegung Schwarzer Deutscher gab (vgl. Martin 2003). So stammen zahlreiche wissenschaftliche Beiträge der Debatte von Aktivist\_innen der Schwarzen Community in Deutschland sowie verschiedener antirassistischer Organisationen (vgl. Ayim 2006; Oguntoye 1997, 2004; Eggers 2004, Piesche 2004; Diallo/Zeller 2013). Zu nennen sind hier vor allem die Sammelbände „TheBlackBook. Deutschlands Häutungen“, herausgegeben vom AntiDiskriminierungsBüro Köln/cyberNomads (2004) sowie „Black Berlin. Die deutsche Metropole und ihre afrikanische Diaspora in Geschichte und Gegenwart“, herausgegeben von Oumar Diallo und Joachim Zeller (2013). Des Weiteren muss hier festgehalten werden, dass zahlreiche Schwarze Autor\_innen ebenfalls maßgeblich die Diskussion zur kritischen Weißseinsforschung in Deutschland mitbestimmt

haben. Prominenteste Beispiele sind sicherlich der Sammelband „Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland“ von Eggers, Kilomba, Piesche und Arndt aus dem Jahr 2005 sowie die Auseinandersetzung mit Alltagsrassismus, welche Noah Sow (2008) und Anne Chebu (2014) vorgelegt haben.

Neben den autobiographischen Schriften liegen vereinzelt autobiographische Aufsätze vor, die sich mit biographischen Erzählungen Schwarzer Deutscher beschäftigen. Zu nennen ist hier etwa ein Beitrag von Regina Remy und Yannick Benin (1996) „Es vergeht keine Minute ohne den Gedanken daran, daß ich ein Schwarzer bin“. Ein Versuch unauffällig zu werden“<sup>19</sup>. Umfassende und vergleichende erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Studien, welche einen biographietheoretischen Zugang wählen, scheinen zurzeit noch auszustehen. Auf der Ebene der politischen Selbstorganisation Schwarzer Deutscher ist die Beschäftigung mit und Aufarbeitung von Schwarzen Biographien etwa in Form von Ausstellungen und Broschüren – beispielsweise im Rahmen der Ausstellung „Homestory Deutschland“ – erfolgt. In diesem Zusammenhang liegen ebenfalls erziehungswissenschaftlich orientierte Überlegungen vor, in welchen die Auseinandersetzung mit den in der Ausstellung präsentierten Biographien im Rahmen rassismuskritischer Unterrichtsreihen fruchtbar gemacht werden sollen (vergleiche hierzu Nadine Golly (2015) „Homestory Deutschland“. Schwarze Biografien in Geschichte und Gegenwart. Empowerment im Klassenraum (der Grundschule)“.

Erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Literatur zur Lebens- und Bildungssituation Schwarzer Deutscher liegt darüber hinaus zurzeit kaum vor. In den 1950er und 1960er Jahren wird etwa die Eingliederung Schwarzer „Besatzungskinder“ in das deutsche Schulsystem behandelt. Als zentrale Arbeit kann hier die Studie von Eyferth et al. (1960) „Farbige Kinder in Deutschland. Die Situation der Mischlingskinder und die Aufgaben ihrer Eingliederung“ genannt werden. Aktu-

---

<sup>19</sup> Hier werden die Perspektiven eines in der Elfenbeinküste geborenen Studenten auf Erfahrungen von Alltagsrassismus in Form einer Erzählung präsentiert. Der Ich-Erzähler verweist hier etwa darauf, dass er sich auf Grund permanenter Furcht vor verbalen oder körperlichen Übergriffen stark in der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben eingeschränkt sehe (vgl. Remy/Benin 1996, 93). Die Erzählung ist Teil einer Sammlung „biographischer Erzählungen“ (vgl. Mecheril 1996), die unkommentiert abgedruckt wurden, jedoch nicht in Form eines Interviewtranskripts, sondern in aufbereiteter Form. Die Vorgehensweise dieser Aufbereitung bleibt jedoch weitestgehend unklar.

elle erziehungswissenschaftliche Beiträge beschäftigen sich z. T. bildungshistorisch mit der Debatte wie etwa Joachim Schröder (2009) ‚Betrifft: Uneheliche deutsche farbige Mischlingskinder‘. Ein aufschlussreiches Kapitel deutscher Bildungspolitik“. Aus Perspektive der historischen Bildungsforschung haben jüngst Elke Kleinau (2016) und Rafaela Schmid (Kleinau/Schmid 2017; Kleinau/Schmid 2019) die Debatte zum Umgang mit sogenannten Besatzungskindern aufgearbeitet, wobei sie sich unter anderem auch mit autobiographischen Erzählungen Schwarzer sogenannter Besatzungskinder beschäftigt. Elke Kleinau stellt hierbei insbesondere die Frage nach „Resilienzfaktoren [...] für den Erfolg einer Bildungsbiografie“ (ebd., 237), da sie festhält, dass nach formalen Kriterien (z. B. Abitur) „viele der sich [...] zu Wort meldenden Besatzungskinder eine ausgesprochen erfolgreiche Bildungsbiografie auf[weisen]“ (ebd.). Die Arbeit steht im Kontext einer neueren – interdisziplinär ausgerichteten – Forschung darüber, welche „Bearbeitungs- und Bewältigungsstrategien“ (Kleinau/Mochmann 2016a, 17) von sogenannten Besatzungskindern – die Autorinnen sprechen von *Kindern des Krieges*<sup>20</sup> – im Zuge erfahrener Diskriminierung verfolgt wurden und auf welche Ressourcen diese dabei zurückgreifen konnten.

In jüngster Zeit wurden darüber hinaus einige wenige empirische Publikationen vorgelegt, welche auch im Hinblick auf die aktuelle Bildungssituation Schwarzer Deutscher von Interesse sind, obgleich sich diese insbesondere auf die Befragungen von Migrant\_innen aus Ländern Afrikas stützen (vgl. 2.2). Erwähnenswert ist an dieser Stelle die Arbeit von Rolf Benndorf „Lebensperspektive Deutschland. Afrikanerinnen und Afrikaner in Deutschland und ihre gesellschaftliche Integration“ (2008) sowie die Arbeit von Renate Nestvogel aus dem Jahr 2014. Diese veröffentlichte die Ergebnisse einer breit angelegten Studie zu „Afrikanerinnen in Deutschland. Lebenslagen, Erfahrungen und Erwartungen“, wobei die Autorin hier bereits in den Jahren 2005 und 2007 die Sicht von „Afrikanerinnen“ auf die Institutionen des deutschen Bildungssystems (Kindergarten (ebd., 2005) und Schule (ebd., 2007)) in entsprechenden Veröffentlichungen dargestellt hat<sup>21</sup>. Darüber hinaus soll eine 2008 von Laura Digoh verfasste Diplomarbeit „...“

---

<sup>20</sup> Die Autorinnen schließen sich hiermit der seit einigen Jahren international geläufigen Bezeichnung „children born of war“ (Kleinau/Mochmann 2016a, 13) an, die im Gegensatz zu anderen Bezeichnungen als „neutraler“ (ebd.) angesehen wird.

<sup>21</sup> Die Arbeiten von Benndorf und Nestvogel fokussieren die Lebenssituation von in Deutschland lebenden Menschen, welche die Staatsbürgerschaften afrikanischer Staaten besitzen, und illust-

und wo kommst du eigentlich her?’ – Eine kritische Betrachtung deutscher Zugehörigkeiten unter Berücksichtigung des Kriteriums ‚Hautfarbe‘ am Beispiel der Afrodeutschen“ Erwähnung finden.

Einen Schwerpunkt bilden erziehungs- und bildungswissenschaftliche Arbeiten, die sich mit der Darstellung Schwarzer in Unterrichtsmaterialien, insbesondere Schulbüchern, aber auch in belletristischer (Kinder-)Literatur beschäftigen. Zu nennen ist hier die Monographie von Hugues Blaise Feret Muanza Pokos „Schwarzsein im 'Deutschsein'? Zur Vorstellung vom Monovolk in bundesdeutschen Geschichtsschulbüchern am Beispiel der Darstellung von Menschen mit schwarzer Hautfarbe“ aus dem Jahr 2009. Mit der Betrachtung der vorherrschenden „Afrikabilder“ in bundesdeutschen Schulbüchern setzt sich auch ein Forschungsprojekt um Elina Marmer auseinander. Hier sind jüngst Publikationen erschienen, welche neben den Darstellungen Schwarzer in Schulbüchern auch anhand von Interviewmaterial, die Wahrnehmung der oben genannten Darstellung durch SuS sowie durch Lehrkräfte untersuchen (vgl. Marmer 2013; Marmer/Sow 2015c). Im Hinblick auf die Darstellungen Schwarzer in belletristischer Literatur haben sich insbesondere Maureen Maisha Eggers (2005; 2006) und Eske Wollrad (2010) hervorgetan, die u. a. anhand einer postkolonialen und rassismuskritischen Aufarbeitung klassischer Kinderliteratur (etwa Pippi Langstrumpf) die Dominanz kolonialrassistischer Stereotype (vgl. Wollrad 2010) und die (möglichen) Auswirkungen rassifizierter Darstellungen auf die Identitätsentwicklung *weißer* und Schwarzer Kinder (vgl. Eggers 2006) betrachtet haben.

Im Weiteren soll zunächst aus interdisziplinärer Perspektive ein Überblick über die Geschichte Schwarzer in Deutschland vorgestellt werden (2.1), bevor in Kapitel 2.2 mit der Aufarbeitung der Ergebnisse der vorliegenden Arbeiten erste Schlaglichter auf die Situation Schwarzer in den Institutionen des deutschen Bildungssystems geworfen werden. Anschließend erscheint im Kontext dieser Arbeit eine Auseinandersetzung mit den vorliegenden Arbeiten, die sich mit den Bedingungen der Ausbildung einer Schwarzen Identität beschäftigen, wie sie sich u. a. in der Verwendung der Eigenbezeichnung Schwarz (vgl. 1.1) sowie damit

---

rieren insofern eine grundlegende Schwierigkeit des Forschungsfeldes im Sinne der nicht immer trennscharfen Unterscheidung von Schwarzen deutscher Staatsbürgerschaft und solchen, die als „Ausländer\_innen“ in Deutschland leben und deren Zugehörigkeit zur Personengruppe Schwarzer Deutscher je nach zu Grunde gelegter Definition unterschiedlich diskutiert wird. Auf Grund der bereits dargelegten Überschneidungen hinsichtlich der Betroffenheit von Zuschreibungen vermeintlicher ethnischer Fremdheit (vgl. Kapitel 1 und 2) werden diese Arbeiten jedoch als relevant erachtet.