

Universität Lüneburg

Studiengang: M.Ed. Lehramt an Grund- und Hauptschulen

Erstprüferin: Nadine Golly, Institut für integrative Studien

Zweitprüfer: Prof. Dr. Matthias von Saldern, Institut für Bildungswissenschaften

**Die Analyse des Begriffs 'Migrationshintergrund'  
und seine Relevanz für Lehrkräfte  
im Umgang mit Schüler\_innen und ihren Familien**

Master-Thesis

Verfasserin: Danae Christodoulou

Fachsemester: 5

Studiengang: M.Ed. Lehramt an Grund- und Hauptschulen

Fächer: Mathematik;  
Sachunterricht

Abgabetermin: 26.03.2014

## Inhaltsverzeichnis

0 Einleitung.....	1
1 Begriffsbestimmung.....	8
1.1 Sprache.....	8
1.2 Rassismus.....	9
1.2.1 Ethnisierung, Ethnizität, Ethnozentrismus.....	10
1.2.2 Kulturalismus, Kulturalisierung.....	11
1.2.3 Antimuslimischer Rassismus.....	12
1.3 Institutionelle Diskriminierung.....	13
1.4 Kulturen.....	14
1.5 Fremde.....	15
1.5.1 Fremdwahrnehmung.....	15
1.5.2 Othering.....	16
1.5.3 Doing Difference.....	16
1.6 Vorurteile und Stereotypen.....	17
1.7 Identitäten.....	20
1.7.1 Kulturelle Identitäten.....	21
1.7.2 Anerkennung und Macht.....	21
2 Migrationshintergrund.....	23
2.1 Analyse der Definition des Statistischen Bundesamts.....	23
2.2 Begriffsbestimmung.....	24
3 Pädagogische und gesellschaftstheoretische Konzepte.....	26
3.1 Diversity.....	26
3.2 Vorurteilsbewusste Erziehung.....	27
3.3 Antirassistische Pädagogik und Critical Whiteness.....	28
3.4 Empowerment.....	33
3.5 Transkulturalität oder Interkulturalität.....	35
3.6 Inklusion oder Integration.....	40
4 Forschungsstand.....	45
4.1 Erfahrungen von Schüler_innen mit Rassismus und Diskriminierung .....	45

4.2 Umgang von Lehrkräften mit Heterogenität und Rassismus.....	48
4.3 Bildungsbenachteiligung.....	52
4.4 Gründe und Ursachen für die Bildungsbenachteiligung.....	53
4.5 Weitere relevante Forschungsergebnisse.....	61
5 Fragestellung.....	63
6 Methodische Vorgehensweise.....	65
7 Analyse.....	70
7.1 Hypothesen.....	70
7.2 Weitere Ergebnisse.....	79
7.3 Reflexion.....	81
8 Konsequenzen aus der Untersuchung.....	82
8.1 für die Schüler_innen.....	82
8.2 für die Lehrkräfte.....	84
8.3 für die Schule.....	85
8.4 für das Schulsystem.....	86
8.5 für die Aus- und Fortbildung.....	86
8.6 für die Politik und die Gesellschaft.....	87
9 Ergebnisse zum Begriff 'Migrationshintergrund'.....	89
10 Resümee und Konklusionen.....	94
11 Literaturverzeichnis.....	99
12 Danksagung.....	108
13 Erklärung zur Master-Arbeit.....	109
14 Anhang.....	110

Für

Anabela, Alondra, Dalona und Danijel,

denen in Lüneburg keine egalitäre Schulbildung zuteil wurde

und die in eine ungewisse Zukunft abgeschoben wurden.

## 0 Einleitung

*„Ἐνὸν γὰρ ἀρχὴ καὶ πέρασ ἐπὶ κύκλου περιφερείας.“  
„Auf einem Kreis kann jeder Anfangspunkt auch ein Endpunkt sein.“*

Heraklit

Die Idee, meine Abschluss-Arbeit zur „Analyse des Begriffs 'Migrationshintergrund' und seiner Relevanz für Lehrkräfte im Umgang mit Schüler\_innen und ihren Familien“ zu schreiben, beruht auf der langjährigen Auseinandersetzung mit Antirassismus und Inklusion in schulischen und alltäglichen Kontexten. Im Studium, Praktikum, ehrenamtlichen Engagement und Alltag begegnete ich immer wieder starken, auch rassistischen, Vorurteilen in Verknüpfung mit dem Begriff 'Migrationshintergrund' und gewann den Eindruck, dass dieser in seiner derzeitigen Verwendung dem Inklusionsgedanken widerspricht. Auch erlebte ich, dass individuelle Eigenschaften schnell als kulturell bedingt erklärt wurden, während bei schulischen (Miss-)Erfolgen schnell Formulierungen wie „wegen des Migrationshintergrunds“ oder „trotz des Migrationshintergrunds“ auftauchten. Teilweise bemerkte ich zudem, dass der Begriff als Substitut für 'Ausländer\_in' verwendet und mit rassistischen Denkmustern verknüpft wurde. Dabei diente der Begriff 'Migrationshintergrund' als Schlagwort zur Homogenisierung verschiedenster Schüler\_innen, die damit nicht als gleichberechtigter Teil der Gesellschaft gesehen, sondern stark mit 'Integration' assoziiert wurden. Diese Kinder kamen hauptsächlich ins Gespräch als Problemkinder, sowie im Rahmen von Deutsch-als-Zweitsprache(DaZ)-Unterricht, Sprachschwierigkeiten oder eines erschwerten Umgangs aufgrund angeblicher kultureller Differenzen. Die offenbar verbreitete Abwehrhaltung gegen Migration steht der Geschichte der Menschheit entgegen, in der Migration immer Normalität war und ist,<sup>1</sup> angefangen beim Auszug der Frühmenschen aus Afrika und Asien über die spätantike Völkerwanderung und die kolonialistische Besiedlung anderer Weltteile durch Europäer\_innen (gerade auch Deutsche) bis hin zu den heutigen globalen Migrationsbewegungen.

Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich meine subjektiven Erfahrungen anhand der Ergebnisse wissenschaftlicher Studien und einer selbst durchgeführten Untersuchung überprüfen. Ich will herausfinden, ob mit 'Migrationshintergrund' verknüpfte Vorurteile das Denken vieler Lehrkräfte bestimmen, ihr Verhalten beeinflussen und damit das Leben der ihnen anvertrauten Schüler\_innen prägen. Ausgehend von meinen Erfahrungen ergeben sich Fragen wie: Wo finden sich Konzepte,

---

1 Vgl. Datta (2005), S. 3f..

die diese starre, homogenisierende, rassistische Ansicht von Menschen aufbrechen? Welche Rolle spielt die Fremdbenennung 'mit Migrationshintergrund' in bisher genutzten Konzepten? Wozu wird dieser Begriff benötigt und wo schadet er mehr, als dass er hilft? Was meinen Lehrkräfte, wenn sie Schüler\_innen mit dem Begriff 'Migrationshintergrund' titulieren? Wen bezeichnen sie so?

Bei einem so komplexen und umfassenden Thema, wie dem von mir behandelten, müssen selbstverständlich Grenzen der Arbeit gesetzt werden.

Ich beziehe mich vor allem auf die Grundschule, aber in geringerem Maße auch auf weiterführende Schulen. Der Schwerpunkt Grundschule ist zum einen wegen meines Master-Schwerpunktes und meiner damit verbundenen Expertise sowie des Faches Sachunterricht festgelegt, in dessen Rahmen diese Arbeit geschrieben wird. Zum anderen wurden hauptsächlich (angehende) Grundschullehrkräfte befragt, was sich auch im Anteil der Teilnehmenden widerspiegelt.

In dieser Arbeit geht es um Schüler\_innen, die verschiedensten sozialen Gruppen angehören und teilweise auch ohne 'Migrationshintergrund' von diesen Vorurteilen betroffen sind, zum Beispiel als Schwarze Deutsche. Dabei können die unterschiedlichen Erfahrungen, die diese Gruppen sammeln, nicht näher in den Blick genommen werden. Die diskriminierenden Erfahrungen der Schüler\_innen haben zudem unterschiedliche Entstehungsgeschichten, Formen sowie Auswirkungen und können nicht miteinander gleichgesetzt werden. Die Arbeit kann also natürlich nicht für alle Schüler\_innen sprechen und hat dies auch nicht im Sinn. Trotzdem lassen sich gewisse Parallelen aufweisen, welchen Einfluss Strukturen von Rassismus und weiteren Diskriminierungsformen auf die Schüler\_innen haben und wieso und wie sie bei den Diskriminierenden bestehen und reProduziert werden.

Intersektionalität ist bei der wissenschaftlichen Untersuchung von Diskriminierung ein bedeutsamer Aspekt. Angesichts des begrenzten Umfangs dieser Arbeit kann das Zusammenspiel der Diskriminierung aufgrund eines (angenommenen) 'Migrationshintergrundes' mit Diskriminierungen aufgrund von Gender, sexueller Orientierung, etc. nicht näher beleuchtet werden. Auch die Besonderheiten von Antisemitismus und Antiziganismus können leider nicht ausführlich behandelt werden, auch wenn es sich bei Sinti und Roma um die größte marginalisierte Gruppe in der EU handelt.<sup>2</sup> Die Arbeit kann nur persönlich aus der Sicht einer Person sprechen, die Erfahrungen von Diskriminierung in Hinblick auf Geschlecht, Sprache, Namen und Familiengeschichte gemacht hat,

---

2 Vgl. Diehm/Panagiotopoulou (2011), S. 20.

aber ansonsten als *weiße* weibliche Person gut durchkommt und somit auch nur in geringem Maße von Intersektionalität betroffen ist. Diese Arbeit erhebt den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, was aber nicht bedeutet, dass persönliche Erfahrungen von diskriminierten Personen nicht als gleichwertig zu betrachten sind, da es ja gerade um die von ihnen erfahrene Lebenswelt geht, in der Identitäten nicht anerkannt und erschwert werden, sowie Gewalt auf verschiedenen Ebenen ausgeübt wird.

Wichtig ist mir zu betonen, dass es in dieser Arbeit nicht darum geht, *weiße* Lehrkräfte als Rassist\_innen zu markieren oder zu skandalisieren. Aber es ist notwendig Rassismus und seine ReProduktion aufzudecken, auch wenn dies *weißen* Personen schwer fällt. Sie haben das Privileg, sich auszusuchen, ob sie sich mit Rassismus auseinandersetzen, viele Menschen und darunter auch viele ihrer Schüler\_innen aber nicht, da sie die eigentlich Betroffenen sind. Natürlich liegt die Verantwortung für das Aufbrechen von Rassismus nicht allein bei den Lehrkräften, sondern auch bei der Gesellschaft als Ganzes, die sich im Rahmen der UN-Kinder- und Menschenrechtskonventionen auch dazu verpflichtet hat.

Um sinnvoll an meinem Thema arbeiten zu können, waren einige Vorüberlegungen zur Nutzung von Begriffen notwendig. Diese sollen hier dargelegt und nachvollziehbar gemacht werden.

Die in der Gesellschaft verbreitete Angewohnheit, von Schüler\_innen 'mit' und 'ohne Migrationshintergrund', von 'deutschen' und 'nicht-deutschen' oder 'ausländischen' Schüler\_innen zu sprechen, lehne ich in dieser Arbeit ab und zwar aus folgenden Gründen:

1. Diese dichotomen Unterscheidungen sind fern von der Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen und stempeln meines Erachtens bestimmte Schüler\_innengruppen systematisch ab, insbesondere nicht-*weiße* Schüler\_innen.
2. Den oben beschriebenen Schüler\_innen wird mit diesen verbreiteten Attributen (in)direkt vermittelt, sie seien kein Teil der deutschen Gesellschaft oder immer noch die 'Anderen' oder die 'Fremden', da sie nicht der *weißen* Mehrheitsgesellschaft angehören.
3. Die andere Staatsangehörigkeit oder 'Migrationserfahrung' wird grundlos zum einzigen Hauptattribut dieser Menschen erklärt. Diese sie nicht als Teil der Gesellschaft akzeptierende Ansicht in den Institutionen und der Mehrheitsgesellschaft, die ein Zeichen für die Diskriminierung

ist und wiederum auch zu dieser führt, wird von der Wissenschaft aufgegriffen, ohne hinterfragt zu werden und weiter reProduziert.

Infolge dieser Kritikpunkte entschied ich mich, von 'diskriminierten Schüler\_innen' zu sprechen und so von Anfang an aufzuzeigen, dass es sich um Diskriminierung(en) handelt. Damit wird deutlich, dass das als 'anders' oder als 'negativ' betrachtete Attribut nicht bei den Schüler\_innen selbst liegt, sondern bei den sie diskriminierenden Personen und Institutionen. Zudem benennt es die unter anderem aus Rassismus resultierende Diskriminierung direkt und verschleiert diesen nicht, was ihn am Ende verstärken würde.

Der Gegenbegriff 'nicht-diskriminiert' wird nicht verwendet, da auch *weiße* Schüler\_innen diskriminiert werden können, wenn auch nicht rassistisch.

Auch zu weiteren Begriffen und Schreibweisen sind Anmerkungen nötig.

Um allen Menschen gerecht zu werden, verwende ich die Schreibweise '\_innen', die nicht nur Personen männlichen und weiblichen Geschlechts anspricht, sondern durch den Unterstrich auch eine Lücke für Menschen freihält, die sich nicht oder nur zum Teil in diese beiden Kategorien einordnen wollen.

Da sich diese Arbeit auf verschiedene soziale Gruppen bezieht und dies auf eine gleichwertige und respektvolle Art geschehen soll, werden wenn möglich Selbstbenennungen dieser Gruppen verwendet. Zum einem gibt es hier die Bezeichnung 'Schwarze Deutsche', wobei 'Schwarz' absichtlich groß geschrieben wird, um die Selbstbenennung als politische und empowernde Bewegung aufzuzeigen und von der Rassenkonstruktion zu differenzieren.<sup>3</sup> Zum anderen wird die Bezeichnung 'People of Colour' genutzt, die zur Benennung von Menschen dient, die aufgrund ihres Nicht-*Weißeins* strukturellem Rassismus ausgesetzt sind und sich selbst als politische Gruppe so bezeichnen. Auch Schwarze Menschen zählen sich zu dieser Gruppe.<sup>4</sup>

In Abgrenzung zu diesen Selbstbezeichnungen steht die Verwendung des Adjektivs '*weiß*', welches hier nicht die biologische Aufteilung von Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe in eine 'weiße' Gruppe oder 'Rasse' meint, „[...] sondern die in einer rassistischen Gesellschaft als solche konstruierte privilegierte Positionierung.“<sup>5</sup> Zur Verdeutlichung dieses Konstrukts und der damit verbundenen Privilegierungen wird die kursive Schreibweise gewählt. Es ist zudem im deutschen

---

3 Vgl. Hornscheidt/Nduka-Agwu (2010), S. 32.

4 Vgl. f. d. Absatz Dean (2011), S. 598f..

5 Hornscheidt/Nduka-Agwu (2010) S. 19.



Kontext (auch durch die Fokussierung auf 'Migrationshintergründe') nicht immer eindeutig, wer zu dieser Gruppe gezählt wird. Eindeutig ist es bei *weißen* Menschen ohne 'Migrationshintergrund' oder mit 'Migrationshintergrund' aus dem west- und nordeuropäischen sowie dem englisch- und französischsprachigen Raum. Zum Teil können auch *Weißer* mit 'Migrationshintergrund' aus anderen Ländern dazu gerechnet werden, wenn dieser nicht durch Name, Aussehen, Sprache oder ähnliches erkennbar ist. Diskriminierung kann trotzdem auftauchen, so können bspw. Griech\_innen der *weißen* Gruppe zwar äußerlich angehören und mit anderen rassifizierten Gruppen rassistisch umgehen, trotzdem können sie auch von Rassismus betroffen sein. Hierin zeigt sich, wie schwierig dies zu definieren ist und wie willkürlich die Positionierung sein kann.

Rassismus und weitere damit verbundene Praktiken werden in der Gesellschaft nicht nur reproduziert, sondern auch produziert. Damit ist gemeint, dass rassistisches Verhalten nicht 'nur' nachgeahmt wird, sondern dass dadurch auch Rassismus immer wieder neu geschaffen wird. Zur Konkretisierung dieses Prozesses, wird in diesem Kontext die Kombination beider Begriffe verwendet: ReProduktion/ reProduzieren.

Anknüpfend an die eben erfolgten kurzen Erläuterungen zu einigen Begrifflichkeiten und als Basis für die weitere Arbeit beginnt meine Master-Thesis mit einem Kapitel zu Begriffsbestimmungen für einige komplexere Sachverhalte. Zunächst wird auf den Einfluss von Sprache im (schulischen) Alltag und die Bedeutung und Wirkungsmacht von Begrifflichkeiten insgesamt eingegangen. Anschließend erfolgen Darstellungen der Bedeutungen und Wirkungen, die die Begriffskomplexe 'Rassismus', 'institutionelle Diskriminierung', 'Kulturen', 'Fremde', 'Vorurteile' und 'Identitäten' mit sich tragen.

In die Reihe der Begriffsdefinitionen passt auch das Kapitel zu 'Migrationshintergrund', das aufgrund seiner zentralen Relevanz für diese Arbeit aber gesondert ist. Hier soll nur der eigentliche Begriff in seiner Bedeutung und Wirkung betrachtet werden, nicht aber die Folgen der mit dem Begriff verknüpften Assoziationen. Letzteres geschieht im neunten Kapitel.

Im dritten Teil der Arbeit wird eine Reihe von pädagogischen und gesellschaftstheoretischen Konzepten erläutert, die zum einen teilweise im Rahmen der Untersuchung aufgegriffen wurden und zum anderen später für die Überlegungen genutzt werden sollen, wie eine im Hinblick auf

Antirassismus und Inklusion moderne Schule sinnvoll gestaltet werden kann. Einige dieser Konzepte sind inhaltlich eng mit 'Migrationshintergrund' verknüpft (Integration, Interkulturalität), andere sind als pädagogischer und gesellschaftlicher Rahmen zur Analyse des Begriffs 'Migrationshintergrund' notwendig oder könnten geeignete Alternativkonzepte für ein sinnvolles, respektvolles und exklusionsfreies Miteinander sein. Im Fall von Begriffspaaren werden diese auch in Abgrenzung zueinander erläutert (Integration & Inklusion; Interkulturalität & Transkulturalität).

Um meine Annahme der Diskriminierung von Schüler\_innen durch den Begriff 'Migrationshintergrund', den damit verknüpften Assoziationen und den darauf aufbauenden Verhaltensweisen wissenschaftlich zu untermauern oder zu falsifizieren, wird dann der bisherige wissenschaftliche Forschungsstand erläutert. Dies soll auch als Ausgangspunkt für die Erstellung einer eigenen Untersuchung dienen. Schwerpunkte dieses Kapitels sind wissenschaftliche Erkenntnisse zu Erfahrungen von Schüler\_innen mit Rassismus und Diskriminierung, dem Umgang von Lehrkräften mit Heterogenität und Rassismus, der Bildungsbenachteiligung der diskriminierten Schüler\_innen und die Gründe und Ursachen für diese Benachteiligung.

Meine weiter oben bereits formulierten Grundfragen habe ich dann, soweit sie nicht durch die theoretische Arbeit hinreichend beantwortet werden, zu fünf Haupthypothesen mit jeweils ein bis vier Nebenhypothesen ausgearbeitet, die im Rahmen eines von mir darauf aufbauend erstellten Fragebogens verifiziert oder falsifiziert werden sollen. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf den kognitiven Verknüpfungen mit dem Begriff 'Migrationshintergrund', die bei (angehenden) Lehrkräften gegeben sind. Die dafür gewählte methodische Vorgehensweise wird in Kapitel 6 dargestellt.

Bei der Analyse der beantworteten Fragebögen werden neben der Auswertung der Hypothesen auch einige andere interessante Ergebnisse herausgearbeitet. Darüber hinaus erfolgt eine Reflexion der verwendeten Methoden und Einzelfragen. Im daran anknüpfenden achten Kapitel werden die Konsequenzen aufgezeigt, die sich aus meiner Untersuchung und dem wissenschaftlichen Forschungsstand ergeben. Ich beginne mit den Folgen für die Leben der diskriminierten Schüler\_innen und arbeite dann, von der einzelnen Lehrkraft bis zu Staat und Gesamtgesellschaft für alle institutionellen Ebenen Konsequenzen heraus, die beschreiben, welche Veränderungen für ein gleichberechtigtes, inklusives, antirassistisches, transkulturelles und respektvolles

Zusammenleben aller Menschen notwendig wären. Dabei kann aber natürlich weder ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden noch garantieren die von mir dargestellten Lösungsansätze Erfolg.

Im letzten Kapitel erfolgt eine umfassende Betrachtung, welche Ergebnisse sich aus dem bisherigen Forschungsstand und meiner Untersuchung für den Begriff 'Migrationshintergrund' und seine Verwendung in politischen, pädagogischen und gesellschaftlichen Debatten ergeben. Es wird dargestellt, welche konkreten Folgen es für Individuen hat, mit diesem Begriff tituliert zu werden. Außerdem wird die Möglichkeit und Notwendigkeit der Veränderung des Sprachgebrauchs diskutiert, die z.B. durch Alternativbezeichnungen oder den Verzicht auf diese Gruppenbezeichnung erfolgen könnte.

Abschließend wird ein Fazit der Master-Thesis gezogen, bei dem die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und mögliche Ansatzpunkte vorgestellt werden, wo aufbauend auf meiner Arbeit eine weitere Beschäftigung erfolgen könnte. Denn so wie jeder Anfangspunkt zugleich ein Endpunkt sein kann, kann auch jeder Endpunkt einen neuen Anfang markieren.

# 1 Begriffsbestimmung

Im Folgenden sollen in der vorliegenden Arbeit die in diesem Kontext bedeutsamsten und inhaltlich strittigsten Begrifflichkeiten so genau wie möglich bestimmt und die Bedeutung von Sprache kritisch betrachtet werden. Dies ist vor allem für die kritische Auseinandersetzung elementar, um die Bedeutsamkeit des Begriffes 'Migrationshintergrund' zu beleuchten. Darüber hinaus ist dies für die Analyse der Fragebögen von Relevanz, da diese auf dem Verständnis verschiedener Begriffe basieren.

## 1.1 Sprache

Im (schulischen) Alltag wird Wörtern wenig Macht und Einfluss beigemessen. Das ist insbesondere bedenklich, weil in der Primarstufe sehr großer Wert auf den Spracherwerb gelegt wird. Außer Acht bleibt dabei ein Lehren und Lernen darüber, was Wörter bewirken und wie sie gezielt genutzt werden.

Sprache dient u.a. in der Gesellschaft dabei in vielerlei Hinsicht als Mittel zur Festigung und Legitimation von Machtpositionen.<sup>6</sup> Hier findet sich eine Benennungspraxis, die in vielen Fällen kolonialistisch sowie rassistisch geprägt<sup>7</sup> und damit diskriminierend ist. Diese Begriffe müssen selbst nicht unbedingt rassistisch konnotiert sein, aber können im inhaltlichen Kontext rassistische, kulturalistische oder ethnozentrische Ansichten verbreiten.<sup>8</sup> So manifestieren sich durch die Sprache „[...] Herrschaftsverhältnisse gerade darin, wer die Macht zur Benennung hat [...]“<sup>9</sup> und beeinflussen sogar die Selbstwahrnehmung der Fremdbestimmten.<sup>10</sup>

Auch (*weiße*) Lehrkräfte nutzen diese Sprache unreflektiert. Sie sprechen also nicht nur mit und über Schüler\_innen, sondern reProduzieren aufgrund dieser Benennungspraxis bestimmte (rassistische, kulturalistische und ethnozentrische) Verhaltensweisen, Ansichten und Bewertungen ihnen gegenüber. Somit wird nicht nur der Inhalt, wie beim Spracherwerb an Schulen, vermittelt, „[...] sondern auch Konventionen, gesellschaftlich autorisiertes Wissen und Annahmen (zur eigenen Position, der des Gegenübers oder gesellschaftlichen Gruppen usw.)[...]“<sup>11</sup>.

---

6 Vgl. Arndt/Hornscheidt (2004a), S. 7.

7 Vgl. Arndt/Hornscheidt (2004b), S 18ff. u. 22ff..

8 Vgl. ebd., S. 44ff..

9 Arndt (2004), S. 97.

10 Vgl. Arndt/Hornscheidt (2004b), S. 21.

11 Hornscheidt/Nduka-Agwu (2010), S. 30.

## 1.2 Rassismus

Was genau bedeutet 'rassistisch'? Rassismus ist ein Beziehungs- und Machtgeflecht, welches schwer zu definieren ist, da es keinen stabilen Wirkungskreis hat und stetige gesellschaftliche und historische Wandlung aufzeigt.<sup>12</sup> Zu trennscharfe Definitionen „[...] ignorieren die Wandlungsfähigkeit gesellschaftlicher Konventionen und laufen Gefahr, durch einen chronisch veralteten Rassismusbegriff die Tragweite des Problems zu unterschätzen“<sup>13</sup>, womit das Ausmaß des Rassismus verkannt wird.<sup>14</sup> Das Fehlen einer deutlichen Begriffsbestimmung kann jedoch, durch die verbreitete Auffassung, was Rassismus ausmacht, zu einer Marginalisierung oder gar Tabuisierung tatsächlicher rassistischer Übergriffe führen. Diese Tatsache lässt sich beispielsweise durch die verbreitete und unreflektierte Gleichsetzung von Rassismus mit rechtsradikalen sowie nationalsozialistischen Ansichten und Handlungen zeigen<sup>15</sup> oder durch den irreführenden Gebrauch der Begriffe 'Ausländer-' und 'Fremdenfeindlichkeit'.<sup>16</sup> Um beiden Aspekten gerecht zu werden, bestimme ich in dieser Arbeit den Begriffskomplex 'Rassismus', ohne eine absolute Definition anzugeben, sondern so, wie er für ein weiteres Verständnis meiner Arbeit sinnvoll ist.

In dieser Arbeit geht Rassismus über die oben genannte unreflektierte Gleichsetzung hinaus, denn er wird von der breiten Masse der (deutschen) Gesellschaft getragen. Solange in dieser Gesellschaft rassistische Strukturen als Norm zu betrachten sind, wird jede Person (unbewusst)

„[...] Teile dieser Formen von Rassismus in sich aufnehmen und als Normalität erleben. Da sie die ersten gelernten und gelebten Normalitäten sind, werden sie im Denken und [Nicht]Handeln [...] reProduziert [sic!].“<sup>17</sup>

So zeichnet sich Rassismus zuerst durch die Rassenkonstruktion aus, bei der bestimmte Menschengruppen als 'Rassen' konstruiert werden und dafür somatische 'Merkmale' zur Kennzeichnung genutzt werden.<sup>18</sup> Dadurch werden dann bestimmte **soziale** Lebens- und Verhaltensweisen mit diesen **biologischen** 'Merkmalen' fest in Zusammenhang gebracht und somit 'naturalisiert'.<sup>19</sup> Die Diskriminierung von Schwarzen Menschen, People of Colour, Sinti und Roma

---

12 Vgl. Essed (1991), S. 11.

13 Weiß (2013), S. 23.

14 Vgl. ebd., S. 23.

15 Vgl. Arndt (2011b), S. 37.

16 Vgl. Arndt (2012), S. 32.

17 Hornscheidt/Nduka-Agwu (2010), S. 14.

18 Vgl. Kalpaka/Räthzel (1990), S. 13.

19 Vgl. ebd., S. 13.

sowie von Juden und Jüdinnen durch Unterwerfung und Gewalt erfolgt aufgrund dieser Rassenkonstruktion, um *weiße* Herrschafts- und Machtverhältnisse von der Kolonialisierung bis heute zu stabilisieren und zu legitimieren. Hierbei werden die untergeordneten Menschengruppen als 'minderwertig' dargestellt und diese Unterteilung wird mit Hinweis auf die angebliche Naturgegebenheit gefestigt.<sup>20</sup> Rassismus ist demnach abhängig von der Machtposition einer Gruppe, die zuerst 'minderwertige Rassen' oder 'Minderwertigkeit' von Menschen konstruiert und dann für die Durchsetzung dieser Konstruktion durch Ausgrenzung und Marginalisierung eintritt.<sup>21</sup> Ein besonderer Aspekt von rassistischer Diskriminierung ist der strukturelle Rassismus. Dieser meint dabei Rassismus als

„[...] Teil der gesellschaftlichen Norm(al)vorstellungen [...] [d]er institutionalisiert ist und selbstverständliche und unhinterfragte Grundlage staatlichen Handelns sowie kollektiver Selbstvorstellungen in Deutschland ist.“<sup>22</sup>

Institutioneller Rassismus tritt insbesondere auf durch die rassistischen (gesetzlichen) Handlungsweisen durch Institutionen, beispielsweise Schule, und die ihnen zugehörigen Menschen. Da es sich hierbei aber nicht um einen offenen und individuellen Rassismus sondern auch um verdeckten Rassismus handelt, ist es schwieriger die ReProduktionen zu benennen und offenzulegen, da diese von den „[...] etablierten gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse[n] [...]“<sup>23</sup> getragen werden.<sup>24</sup>

Erst durch die oben beschriebenen Machtverhältnisse, die rassistische Konstruktionen durchsetzen, kann von Rassismus gesprochen werden. Daher ist es inhaltlich falsch, von 'Rassismus gegen *weiße* Menschen' zu sprechen, da diese aufgrund der Wahrnehmung als '*Weiße*' nie systematischer und struktureller Diskriminierung ausgesetzt sind oder waren.<sup>25</sup> Darüber hinaus genießen sie durch die ReProduktion von Rassismus historisch gewachsene Privilegien, die zur Deprivilegierung der von ihnen rassifizierten Menschengruppen führen.<sup>26</sup>

### 1.2.1 Ethnisierung, Ethnizität, Ethnozentrismus

Vom Rassismus zu unterscheiden ist die Ethnisierung, die in der Realität allerdings zumeist nicht

---

20 Vgl. Kalpaka/Räthzel (1990), S. 14 u. Vgl. Terkessidis (2003), S. 72.

21 Vgl. Kalpaka/Räthzel (1990), S. 14.

22 Hornscheidt/Nduka-Agwu (2010), S. 15.

23 Gomolla/Radtke (2002), S. 39.

24 Vgl. Gomolla/Radtke (2002), S. 39.

25 Vgl. Hornscheidt/Nduka-Agwu (2010), S. 19.

26 Vgl. ebd., S. 19.

trennscharf zu erkennen ist.<sup>27</sup> Einen wichtigen Aspekt der Ethnisierung bildet die (angenommene) Ethnizität, bei der die 'Ethnie' die Grundlage bildet. Gemeint ist dabei die Unterteilung in Menschengruppen aufgrund ihrer Abstammung. Jedoch ist auch hier die Benennung als 'Ethnie' nicht wertfrei, da diese von Machtverhältnissen abhängig ist, die Homogenisierung und Abwertung nutzen.<sup>28</sup> Zudem wird 'Ethnie' als Substitut für 'Rasse' genutzt, in dem

„[...] rassialisierende Denk- und Konzeptualisierungsmuster fort- und festgeschrieben werden – und zwar potenziert dadurch, dass sich dies bei ›E.< [Ethnie, Anm. d. V.] unsichtbar, das heißt maskiert durch eine nahezu unbestrittene Akzeptanz, vollzieht.“<sup>29</sup>

Hinzu kommt andererseits der Ethnozentrismus, der die eigene Gruppe eines Individuums aufwertet, mitsamt allen zugesprochenen Werten, Lebensformen und Verhaltensweisen. Diese werden als Bewertungsgrundlage gesehen, aus der heraus andere Gruppen als minderwertig betrachtet werden. Die als 'ethnisch' charakterisierten Eigenschaften der jeweiligen Gruppen werden, im Vergleich zum Rassismus, nicht immer als genetische Eigenschaft, aber dennoch als homogen gewertet.<sup>30</sup>

Die Ethnisierung beinhaltet darüber hinaus „[...] die Verwandlung sozialstruktureller (Klasse, Schicht) oder soziokultureller Unterscheidungsmerkmale in herkunftsbezogene [...]“<sup>31</sup>, die rassifiziert werden, womit die Begriffe 'Rasse' und 'Nation' umgangen werden.<sup>32</sup>

### 1.2.2 Kulturalismus, Kulturalisierung

Eine weitere Abwandlung des Rassismus ist der Kulturalismus, der auch als 'Rassismus ohne Rasse', 'kultureller Rassismus', 'Neo-' oder 'Post-Rassismus' bezeichnet wird.<sup>33</sup> Die Synonyme verweisen nochmals auf den gesellschaftliche Wandel von Rassismus, denen eine zu enge Definition nicht gerecht werden würde.<sup>34</sup>

Der Begriff 'Kulturalismus' hat eine pejorative Wandlung vollzogen, wobei er zuerst die angestrebte egalitäre Betrachtung und Akzeptanz verschiedenster Kulturen forderte<sup>35</sup>, die jedoch in der

---

27 Vgl. Kalpaka/Räthzel (1990), S. 17.

28 Vgl. Arndt (2011a), S. 632.

29 Ebd., S. 632.

30 Vgl. Kalpaka/Räthzel (1990), S. 17.

31 Leggewie zitiert nach Takeda (2012), S. 69.

32 Vgl. Takeda (2012), S. 69.

33 Vgl. ebd., S. 69f..

34 Vgl. Weiß (2013), S. 26.

35 Hier ist der von Stuart Hall im Rahmen der 'Cultural Studies' begründete 'Kulturalismus' gemeint, nachdem Menschengruppen aufgrund der Kolonialisierung Kulturen aberkannt wurden. Vgl. Takeda (2012), S. 67.

Soziologie und den Kulturwissenschaften nicht aufging und zu einer homogenisierten und wertenden Betrachtung und Anerkennung von Kulturen führte.<sup>36</sup> Der Kulturalismus basiert auf der oben beschriebenen Vorstellung, der Aufteilung von Menschengruppen in Kulturen, die als natürliche Gegebenheit und homogen gesehen werden. Die Persönlichkeit eines Individuums wird dabei als abhängig von den Merkmalen seiner 'Kultur' gesehen. Darüber hinaus vollzieht sich die Aufteilung in Kulturen meistens über somatische und herkunftsbedingte Kriterien.<sup>37</sup> Die Naturalisierung und Homogenisierung von 'Kultur' vollzieht sich dabei, wie auch bei der Ethnisierung, oftmals äquivalent mit der Rassifizierung, so dass zwar der Kulturbegriff zur Diskriminierung oder Unterscheidung von Menschen angewendet wird, aber letztendlich inhaltlich die Vorstellung von 'Rassen' und die mit Rassismus zusammenhängenden Macht- und Herrschaftspositionen manifest sind. „[D]essen vorherrschendes Thema [ist] nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen“<sup>38</sup>. Insbesondere im Rahmen der 'Political Correctness' wird der Begriff 'Rasse' dann durch 'Kultur' oder 'Volk' ersetzt. Die Kulturalisierung geht vor, indem sie Problematiken oder Situationen in der sozialen Realität durch die Fokussierung auf verschiedene 'Kulturen' eindimensional begrenzt, und beschrieben sowie begründet werden.<sup>39</sup>

### 1.2.3 Antimuslimischer Rassismus

Die Diskriminierung von Muslim\_a<sup>40</sup>, von Personen aus mehrheitlich muslimischen Gesellschaften oder von Personen die diesen beiden Gruppen zugeordnet werden, wird oft mit dem Begriff 'Islamfeindlichkeit' oder '-phobie' beschrieben.<sup>41</sup> Wie schon im ersten Abschnitt zu Rassismus erläutert, verklären diese Begriffe die tatsächlichen Dimensionen der Diskriminierung auf gesellschaftlicher wie staatlicher Ebene, da sie nur die Vorurteile im Zusammenhang mit den Emotionen 'Angst' und 'Feindschaft' beschreiben. Daher ist auch im Kontext dieser Arbeit der Begriff 'antimuslimischer Rassismus' deutlich spezifischer, „[...] da der Machtaspekt einen wesentlichen Bestandteil der Definition von Rassismus bildet, weshalb Rassismus mehr umfasst als

---

36 Vgl. Takeda (2012), S. 68.

37 Vgl. Arndt (2012), S. 29.

38 Balibar zitiert nach Weiß (2013), S. 26.

39 Vgl. Takeda (2012), S. 68f..

40 Hier ist die selbstgewählte Benennung 'Muslima' in der weiblichen Form gewählt.

41 Vgl. Eickhof (2010); S. 41ff. u. vgl. Stanicic (2011), S. 69ff..



ein Konglomerat von Vorurteilen.“<sup>42</sup>

Dieser Begriff ist zudem gesondert zu betrachten, da er weder nur der Ethnisierung noch dem Kulturalismus unterzuordnen ist. Bezeichnend für den antimuslimischen Rassismus ist, neben der Homogenisierung, dass der Islam als Religion mit sämtlichen „[...]“ politischen Strömungen, dem sogenannten politischen Islam oder islamischen Fundamentalismus, die die Religion für politische Zwecke instrumentalisieren“<sup>43</sup> gleichgesetzt wird. Dies bedeutet, dass die Diskriminierten zudem noch grundsätzlich für die Mehrheitsgesellschaft als gefährlich betrachtet werden und zwangsweise eine Kriminalisierung erfolgt. Darüber hinaus sind auch geschlechtsdifferenzierte Stigmatisierungen festzustellen, indem Männer als gewalttätig, unterdrückend und homophob gesehen werden, während Frauen für unterdrückt und unmündig gehalten werden.<sup>44</sup>

Diese sämtlichen Aspekte sind deutlich von einer Religionskritik abzuheben.

### **1.3 Institutionelle Diskriminierung**

Der Begriff 'institutionelle Diskriminierung' wurde insbesondere im deutschen Kontext von Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke geprägt. Dabei handelt es sich um eine Erweiterung der aus dem englische und US-amerikanischen Analyse des institutionellen Rassismus.<sup>45</sup>

Mit dem verortenden Begriff 'institutionell' wird auf die organisierten Macht- und Gewaltstrukturen in gesellschaftlichen Institutionen hingewiesen, in denen Diskriminierungen vonstatten gehen und ihre Ursachen liegen.<sup>46</sup>

Mit 'Diskriminierung' sind Handlungen beschrieben, die eine bewertete Unterscheidung zwischen Individuen oder Gruppen produzieren, mit dem Zweck „[...]“ eigene Vorrechte oder Vorteile zu behaupten, und meist mit der Folge, Rechte zu verweigern und Hierarchien zu begründen.“<sup>47</sup> Diese Unterscheidungen sind geprägt von asymmetrischen Prozessen, bei der sich Akteur\_innen, auf diskriminierenden Positionen bevorzugen.<sup>48</sup>

Die Diskriminierungen greifen dann, wenn die Betroffenen Merkmale haben, die als Unterscheidungskriterium herangezogen werden und der Macht über negative und andere

---

42 Shooman (2011).

43 Stanicic (2011), S. 71.

44 Vgl. Eickhof (2010), S. 81f..

45 Vgl. Gomolla (2013), S. 88.

46 Vgl. ebd., S. 89.

47 Gomolla/Radtke (2002), S. 15.

48 Vgl. ebd., S. 15.

Zuschreibungen sowie Handlungen ausgesetzt sind.<sup>49</sup> Diskriminierung umfasst somit die verschiedensten Formen wie Rassismus, Antiziganismus, Antisemitismus, Sexismus, Disablism und viele weitere.

Die Wirkungen der institutionellen Diskriminierung lassen sich in **direkte** und **indirekte** unterscheiden. **Direkte** institutionelle Diskriminierung kann auf zwei Arten auftreten: Zum einen können Diskriminierungen durch Gesetze oder administrative Vorschriften verankert sein, zum anderen können sie in Form von 'ungeschriebenen Gesetzen' vorliegen. In beiden Fällen dienen die Regeln einzig dem Ziel, Angehörige bestimmter Gruppen zu diskriminieren. **Indirekte** institutionelle Diskriminierung beschreibt hingegen Vorkehrungen, die zwar allgemein gelten, durch die Art ihrer Gestaltung aber bestimmte Gruppen übermäßig stark betreffen und einschränken.<sup>50</sup>

## **1.4 Kulturen**

In dieser Arbeit wird der Kulturbegriff<sup>51</sup> verwendet, wie ihn Annita Kalpaka und Nora Rätznel darstellen. Kultur beschreibt dabei die Weise, wie sich die Beziehungen zwischen den Menschen formen und gestalten sowie wie diese Interaktionen verstanden und interpretiert werden, ohne dass ideologische Eingriffe von außen erfolgen. So muss Kultur immer ein unabgeschlossener Prozess sein und kann nicht auf einzelne Eigenschaften oder Merkmale, wie zum Beispiel rein ethnische oder nationale, reduziert werden. Diese Eigenschaften, die eine 'Kultur' beschreiben, unterliegen einem stetigen, historischen und veränderbaren Prozess. In ihr werden bestimmte vielschichtige Lebensweisen verkörpert und für Mitgestalter\_innen verständlich gemacht. Dadurch ergibt sich, dass nicht nur von 'der' Kultur gesprochen werden kann, sondern von **Kulturen**.<sup>52</sup> Damit grenzt sich dieses Kulturenverständnis bewusst vom Kulturalismus ab.<sup>53</sup> Letztendlich werden Kulturen von Individuen und Gruppen immer wieder neu definiert und tragen auch zu ihren 'Identitäten' bei.<sup>54</sup>

---

49 Vgl. Gomolla/Radtke (2002), S. 16.

50 Vgl. f. d. Absatz Gomolla (2013), S. 90.

51 Auf andere Kulturverständnisse wird spezifischer in den Kapiteln 3.5 u. 3.6 eingegangen.

52 Zur Verdeutlichung dieses Aspekts, wird in dieser Arbeit auch von 'Kulturenverständnis' gesprochen.

53 Siehe Kapitel 1.2.2.

54 Vgl. f. d. Absatz Kalpaka/Rätznel (1990), S. 46ff..

## 1.5 Fremde

Der Begriff 'Fremde' ist mehrdeutig zu verstehen, wobei er im Kontext dieser Arbeit die Abgrenzung zum 'Eigenen' beschreibt. Dabei ist das Fremde allerdings keine Eigenschaft einer so titulierten Person, sondern beschreibt dem Eigenem Unbekanntes.<sup>55</sup> Ferner geschieht diese Zuschreibung mit dem Hintergrund, dass sie „[...] nicht dem Erfahrungszusammenhang und dem Erwartungshorizont [...]“<sup>56</sup> des Eigenen entspricht.<sup>57</sup> Bei dem abzugrenzenden Eigenen handelt es sich dann um Normvorstellungen, die als „[...] unreflektierte Identitätsannahmen, die, ohne qualifizierbare Kriterien für Eigenschaften und 'moralisches' Handeln anzugeben, den eigenen Lebensalltag als absolut setzen [...]“<sup>58</sup> Somit muss vor dem Fremdverstehen ein Selbstverstehen stattfinden, da die zumeist erfolgende Ablehnung oder Faszination des Fremden von dem Eigenen ausgeht.<sup>59</sup> Mit den Worten von Eske Wollrad, ist 'die Fremde' „[...] die Art von Fiktion, die es ermöglicht, sich selbst zu erfinden.“<sup>60</sup>

### 1.5.1 Fremdwahrnehmung

Die Wahrnehmung des 'Fremden' hat eine lange Kulturgeschichte, wobei hier vor allem die *weiße* westliche Sicht einbezogen wird.<sup>61</sup> Ausgehend von der vorherigen Begriffsbestimmung des 'Fremden' verweist der Begriff 'Fremdwahrnehmung' nicht nur auf die Wahrnehmung des Fremden, sondern auch darauf, dass dieses 'Fremde' dabei konstruiert wird. Kurz gesagt, es wird etwas von einem selbst als 'anders' oder 'fremd' Konstruiertes wiederum in einer bestimmten Art und Weise wahrgenommen. Das Individuum oder die Gruppe, die als 'fremd' tituliert und dann wahrgenommen wird/werden, haben somit keine aktive Rolle in dieser Produktion und sind damit nur Projektionsflächen.

Zu unterscheiden sind jedoch die alltagsweltliche und ideologische Wahrnehmung. Erstere beschreibt, die Wahrnehmung einer betrachtenden Person von bestimmten Situationen oder Eigenschaften eines Individuums oder einer Gruppe, die als befremdlich wahrgenommen werden. Trotzdem kann es dazu kommen, dass diese als grundsätzlich 'fremd' tituliert werden, wenn

---

55 Vgl. Hofmann (2006), S. 17.

56 Ebd., S. 14.

57 Vgl. ebd., S. 14.

58 Bogdal (1995), S. 20.

59 Vgl. ebd., S. 20.

60 Wollrad (2008), S. 133.

61 Vgl. ebd., S. 133.

hingegen diese 'befremdlichen' situativen Beobachtungen mit der Person verbunden werden und sie als 'fremd' markiert und das 'Befremdliche' als Haupteigenschaft verstanden wird oder naturalisiert in Verbindung mit kulturellen Hintergründen oder dem Aussehen bezogen.<sup>62</sup> Wer markiert wird, ist insbesondere von den gesellschaftlichen Macht- und Mehrheitsverhältnissen abhängig, die durch die ideologische Wahrnehmung bestimmt wird. Dabei „[...] [strukturiert] der konkrete historische Moment und der bestimmte Ort, mit seiner jeweiligen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die Beziehung zu dem und denen, die als 'Nicht Fremde' gelten und die Macht haben, diese Geltung durchzusetzen[...] [und dem] jeweils Fremde[n].“<sup>63</sup> Die Markierungen als '[nicht-]fremd' werden als Wahrheit gefestigt, verwurzeln sich im kollektiven Gedächtnis und legitimieren damit Gewaltpraktiken auf allen Ebenen.<sup>64</sup>

### 1.5.2 Othering

Der amerikanische Begriff 'Othering' lässt sich im Deutschen am ehesten mit dem Vorschlag von Julia Reuters als 'VerAnderung' beschreiben.<sup>65</sup> Der Suffix '-ing' beschreibt, dass es sich um eine vollzogene Handlung um den Begriff 'other' also 'andere' herum handelt. Dabei wird ein Weltbild konstruiert, in dem Probleme und Krisen auf 'Migrant\_innen'<sup>66</sup> zurückgehen, die durch ihr 'Anderssein' angeblich mit der Mehrheitsgesellschaft unvereinbar sind.<sup>67</sup> Im Rahmen dieses „[...] rassismusrelevante[n] bzw. rassistische[n] [...]“<sup>68</sup> Prozesses werden Menschen als 'anders' konstruiert und damit (kognitiv) aus der Gesellschaft ausgeschlossen.

### 1.5.3 Doing Difference

Im Unterschied zum 'Othering' wird beim 'Doing Difference' auf (angenommene) reale Unterschiede in „[...] institutionelle[n] Setzungen, allgemeine[n] kulturelle[n] Muster[n] und gesellschaftliche[n] Klassifikationen“<sup>69</sup> zurück gegriffen. Diese werden als abweichend von normativen Vorgaben dargestellt und in diesem Prozess ungleich gemacht, wodurch eine „[...] Über-

---

62 Vgl. f. d. Absatz Wollrad (2008), S. 134f..

63 Bielefeld zitiert nach ebd., S. 135.

64 Vgl. ebd., S. 135.

65 Vgl. Reuter (2002), S. 146.

66 Diese Prozesse erstrecken sich über Migrant\_innen hinaus auf alle Menschen, die von der Mehrheitsgesellschaft als 'Menschen mit Migrationshintergrund' tituiert werden.

67 Vgl. Diehm/Panagiotopoulou (2011), S. 10.

68 Machold (2011), S. 168.

69 Jäger (2011), S. 28.

und Unterordnung erzeugt<sup>70</sup> wird. Aus den (realen) Unterschieden (die gesellschaftlich irrelevant sein könnten) werden also gesellschaftliche Differenzen, „gemachte [...]“<sup>71</sup> oder gar „erzwungene [...]“<sup>72</sup> Unterschiede.

## 1.6 Vorurteile und Stereotypen

In diesem Teil der Arbeit werden die „reduktionistische[n] Formen der Fremdwahrnehmung“<sup>73</sup> 'Vorurteil' und 'Stereotyp' definiert und ihre Funktionsweisen erklärt.

Der Begriff 'Vorurteil' wird als Konglomerat verschiedener Zuschreibungs- und Erklärungspraktiken genutzt. Dabei ist eine Differenzierung nicht nur sinnvoll und von Nöten, um diese Praktiken aufzudecken, zu benennen und zu ändern, sondern auch schwierig, da sie oft ineinandergreifen.<sup>74</sup>

Hans-Jürgen Lüsebrink beschreibt Vorurteile als „[...] ideologisch besetzte Verfälschung von Wirklichkeitsphänomenen [...], die negativ besetzt sind“<sup>75</sup>. Hierbei werden emotionale Urteile mit negativer Einstellung als Basis genutzt.<sup>76</sup>

In der Forschung zur Vorurteilsbildung wird sich aber überwiegend auf die Definition von Gordon Allport aus dem Jahr 1958 bezogen. Diese Definition weist zwei Punkte auf: zum einen wird das Vorurteil als „[...] Antipathie [verstanden], die auf falschen und unflexiblen Generalisierungen beruht [...]“<sup>77</sup> und zum anderen kann diese Antipathie „[...] lediglich empfunden oder auch ausgedrückt werden, sich gegen eine Gruppe als Ganzes oder eine einzelne Person richten, weil sie dieser Gruppe angehört“<sup>78</sup>.

Diese Definition wird mittlerweile allerdings als unzureichend und unpräzise betrachtet.<sup>79</sup> Daher wurde diese unter anderem von Wilhelm Heitmeyer et. al. auf fünf Merkmale erweitert und ergänzt. Die **Gruppenzugehörigkeit** verdeutlicht, dass Vorurteile sich nicht auf individuelle Charakteristika einer Person beziehen, sondern auf die zugeschriebenen, negativen Vorstellung und zum Teil

---

70 Jäger (2011), S. 28.

71 Eggers (2012), S. 13.

72 Ebd., S. 13.

73 Lüsebrink (2012), S. 101.

74 Vgl. ebd., S. 101.

75 Ebd., S. 105.

76 Vgl. ebd., S. 105.

77 Allport zitiert nach Heitmeyer et al. (2012), S. 289.

78 Allport zitiert nach ebd., S. 289.

79 Vgl. Heinemann (2012), S. 12 u. vgl. Heitmeyer et al. (2012), S. 289.

Stereotype einer sozialen Gruppe. Dabei weist die soziale Gruppe mindestens ein essentielles Attribut auf, das für die Artikulierung der Vorurteile genutzt wird. Dies verdeutlicht, dass die Individuen der sozialen Gruppen nicht als solche wahrgenommen werden, sondern als Repräsentanten dieser Gruppen mit den gleichen Eigenschaften dargestellt, gesehen und bewertet werden.<sup>80</sup> Die soziale Kategorisierung ist dabei „[d]er relevanteste psychologische Prozess, der zur Entstehung von Vorurteilen führt [...] Vorurteile, Stereotype, Rassismus und Diskriminierung stützen sich auf die Kategorisierung von Individuen in Gruppen.“<sup>81</sup>

Der Aspekt der **kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Dimension** verdeutlicht die Verbindung von vorurteilsbehafteten Emotionen und Handlungen. So basiert diskriminierendes Verhalten häufig auf (latenten und impliziten) emotionalen Reaktion, die unter anderem auf „Angst, Wut, Bedrohung, Ekel, Hass, Mitleid und Schuld [beruhen und] [...] typische Manifestationen von Vorurteilen“<sup>82</sup> sind. Damit begründet sich, dass sich diskriminierendes Verhalten, je nach gruppenbezogenen Emotionen, unterschiedlich äußern kann. Bedeutsam ist hier, dass eine persönliche explizite Ablehnung von Vorurteilen nicht die vorhandenen impliziten Antipathien negieren muss.<sup>83</sup>

Die **offenen und verdeckten Ausdrucksformen** von Vorurteilen zeigen sich in ihrer Darstellung. So basieren offen ausgesprochene Vorurteile auf der „[...] Wahrnehmung der Bedrohung durch eine Fremdgruppe und die Ablehnung bzw. Zurückweisung von privatem und/oder intimmem Kontakt zu Mitgliedern der Fremdgruppe.“<sup>84</sup> Als markant anzusehen ist dabei, dass es sich hier konkret um Ideologien und offenen Rassismus handelt.<sup>85</sup> Verdeckte Vorurteile hingegen gründen auf drei Aspekten: „[...] Verteidigung traditioneller Werte, die Übertreibung kultureller Unterschiede und die Verleugnung positiver Emotionen gegenüber der Fremdgruppe.“<sup>86</sup>

Die **Ideologie der Ungleichwertigkeit ist als gemeinsamer Ursprung von Vorurteilen** zu betrachten. Dabei zielen die Vorurteile durch die Zuschreibung des Gegenübers als negativ und schwächer darauf, dass diese nicht als gleichwertig anerkannt werden.<sup>87</sup>

Der **spezifische Charakter einzelner Vorurteile** weist auf eine gewissen Parallelität von Vorurteilen

---

80 Vgl. f. d. Absatz Heinemann (2012), S. 10f..

81 Heitmeyer et al. (2012), S. 290.

82 Ebd., S. 291.

83 Vgl. f. d. Absatz ebd., S. 291ff..

84 Ebd., S. 294.

85 Vgl. ebd., S. 294.

86 Ebd., S. 294.

87 Vgl. ebd., S. 296.

gegenüber bestimmten Gruppen auf, bedeutet aber nicht, dass sie die gleiche Entstehungsgeschichte und den gleichen Ausdruck von diskriminierenden Verhaltensformen haben.<sup>88</sup> Jedoch sollten sie „[...] stets als Ausdruck der jeweiligen Status- und Machtbeziehungen zwischen Eigen- und Fremdgruppen in einem gegebenen sozialen Kontext analysiert werden.“<sup>89</sup>

Letztendlich übernehmen Menschen (und damit auch Kinder) „[...] Vorurteile aus dem Kontakt mit den vorherrschenden Einstellungen in einer Gesellschaft [und] nicht aus dem Kontakt mit Einzelnen.“<sup>90</sup>

Im Rahmen von Institutionen können Vorurteile unabhängig von Einzelpersonen festgeschrieben sein. Durch Darstellungen in Medien oder der Kunst, durch Organisation der politischen Partizipation, durch Gesetze und auf vielen weiteren Wegen können Fremdgruppe Vorurteilen unterworfen werden.<sup>91</sup>

Andererseits können auch die von ihnen betroffenen Menschen Vorurteile reProduzieren. Das Einordnen in und Anpassen an Vorurteile kann ein Versuch sein, sich in die Mehrheitsgesellschaft zu integrieren. Durch das Beschuldigen anderer Menschen der eigenen Gruppe oder das Ausdrücken von „[...] Vorurteile[n] gegenüber anderen statusniedrigen Gruppen“<sup>92</sup> versuchen andere, den Stress zu verarbeiten, dem sie durch permanente Vorverurteilung ausgesetzt sind, und sich als Teil der Mehrheitsgesellschaft zu etablieren.<sup>93</sup>

Stereotypen dienen zur kognitiven Orientierung in der Flut von Informationen, die auf uns einwirken. Passt eine Information nicht in das stereotypische Bild, führt dies zur Irritation. Um in Sekundenschnelle agieren zu können, weisen Stereotype eine starke Vereinfachung von Merkmalen auf, die auch Clichés genannt werden. Stereotype werden dabei unkritisch betrachtet und sind damit erschwert überprüfbar oder gar veränderbar und stellen damit unwissenschaftliche Einstellung dar.<sup>94</sup>

Die Stereotypisierung erfüllt hier vier bedeutende von sechs Funktionen, die Lüsebrink benennt:<sup>95</sup> Zum ersten die **Abgrenzungsfunktion**, welche ein Solidaritätsgefühl in Abgrenzung zur negativ besetzten Außengruppe darstellt; zum zweiten die **Selbstdarstellungsfunktion**, bei der eigene

---

88 Vgl. Heitmeyer et al. (2012), S. 296f..

89 Ebd., S. 297.

90 Derman-Sparks zitiert nach Wagner (2013), S. 27f..

91 Vgl. Heitmeyer et al. (2012), S. 297.

92 Ebd., S. 297.

93 Vgl. Lüsebrink (2012), S. 297.

94 Ebd., S. 102.

95 Vgl. f. d. Absatz ebd., S. 103f..

positive Bilder und Identifikationen ermöglicht werden; zum dritten die **Rechtfertigungsfunktion**, die „[...] ein nachträgliches Rechtfertigen eigener Verhaltensweisen [...]“<sup>96</sup> veranlasst und zuletzt die **Verallgemeinerungsfunktion**, in der Lüsebrink zur Abgrenzung der Stereotypen zu weiteren reduktionistischen Wahrnehmungen vor allem die von Hermann Bausinger definierte „[...] Überverallgemeinerung tatsächlicher Merkmale [...]“<sup>97</sup> sieht so dass „[...] ihnen also ein relativer Wahrheitsgehalt zuzusprechen“<sup>98</sup> ist.

Insbesondere die letzte Funktion ist jedoch kritisch zu betrachten. Hier ist fraglich, inwiefern dieser Wahrheitsgehalt vorhanden ist, vor allem da Stereotypen oft aus Medien oder von anderen Personen übernommen werden statt auf eigenen Erfahrungen zu beruhen. Es ist also oft nicht möglich, eigene Vorurteile und Stereotypen zu differenzieren. Werden letztere nicht hinterfragt, besteht die Gefahr, Fehlannahmen als real zu betrachten und dadurch andere Menschen zu diskriminieren, beleidigen oder sich im Alltag von ihnen abzugrenzen, was wiederum ein Aufbrechen von Fehlannahmen verhindert.

## 1.7 Identitäten

Rassismus, Fremd- und Selbstwahrnehmungen sind stark von Identitätsvorstellungen geprägt, da diese immer wieder Angelpunkt von Emotionen, Anerkennung, Abgrenzung und Handlungen sind. Ethnologisch betrachtet stellt Martin Sökelfeld fest, bezugnehmend auf den Schwarzen Feminismus und bell hooks:

„Was als konstante, konsistente und singuläre Identitäten angenommen wird, entpuppt sich bei näherem Hinsehen als jeweils temporäre Subjektpositionen, die drei Aspekte haben: Differenz, Pluralität und Überschneidung.“<sup>99</sup>

Der erste Aspekt **Differenz** zeigt auf, dass einerseits eine Identität nur dann bestehen kann, wenn sie sich von anderen Identitäten abgrenzen kann und andererseits sich die innerlichen Differenzen umso deutlicher zeigen, je genauer und damit kleinteiliger versucht wird, eine Identität als inhärente Gleichheit zu bestimmen. Diese Differenzen weisen damit in der postulierten singulären Identität auf eine **Pluralität** hin, bei der diese Singularität obsolet wird und im Grunde nur von Identitäten gesprochen werden kann. Da die unterschiedlichen Differenzen jeweils anderen Identitäten

---

96 Lüsebrink (2012), S. 104.

97 Bausinger zitiert nach ebd., S. 103.

98 Bausinger zitiert nach ebd., S. 103.

99 Sökelfeld (2012), S. 46f..



zugesprochen werden und verschiedenste dynamische und wechselseitige Beziehungen aufweisen können, folgt als Konsequenz, dass es zur **Überschneidung** innerhalb der Identitäten kommt. Die unterschiedlichen Identitäten einer Person weisen damit immer wandlungsfähige Konsistenzen auf, die sich auch ambivalent äußern können.<sup>100</sup> Da Identitäten grundsätzlich aus sich überschneidenden fraktal-ähnlichen Elementen zusammengesetzt sind, muss „[a]nstelle einer endgültigen Bestimmung des Begriffs „Identität“ [...] seine dauerhafte Reflexion treten.“<sup>101</sup>

Navid Kermani fasst dies sehr gut zusammen: „Die Wirklichkeit eines Lebens, eines jeden Lebens, ist so viel komplizierter, diffiziler, als daß [sic!] sie sich auf so einen abstrakten Begriff wie den der Identität reduzieren ließe[...]“.<sup>102</sup>

### 1.7.1 Kulturelle Identitäten

Stuart Hall macht zwei verschiedene Möglichkeiten aus, 'kulturelle Identität' zu betrachten.

In der ersten Sichtweise meint der Begriff die Gesamtheit aller „[...] historischen Erfahrungen und [...] kulturellen Codes [...]“<sup>103</sup> die Menschen mit gemeinsamer Herkunft und Geschichte teilen. 'Kulturelle Identität' wird also auf eine 'gemeinsame Kultur' bezogen, die die Grundlage für die individuellen Identitäten bildet.<sup>104</sup>

Im Sinne der zweiten Sichtweise wird diese Definition dahingehend ausgeweitet, dass sie auch die stets vorhandenen Unterschiede zwischen Menschen in die Definition von kultureller Identität einbezieht und darüber hinaus den Prozesscharakter von Identitäten stärker betont.<sup>105</sup> Kulturelle Identität ist dann also das, was eine Gruppe von Menschen als gemeinsamer Hintergrund verbindet, was sie im Rahmen dieses Hintergrundes unterscheidet und somit einzigartig macht und wie sich diese Aspekte weiter entwickeln. Diese Sichtweise ist somit passender zur oben durchgeführten Analyse des Begriffs „Identität“ an sich, so dass sie gemeint ist, wenn im Laufe dieser Arbeit auf „kulturelle Identität“ Bezug genommen wird.

### 1.7.2 Anerkennung und Macht

Identitäten sind immer in Verbindung mit Anerkennung und Macht zu betrachten. Die Bestimmung

---

100 Vgl. f. d. Absatz Sökefeld (2012), S. 47.

101 Ebd., S. 54.

102 Kermani (2009), S. 130.

103 Hall (2008), S. 27.

104 Vgl. ebd., S. 27.

105 Vgl. ebd., S. 29.

von Identitäten ist immer mit der Abgrenzung zu anderen Identitäten verbunden. Einher geht damit die Anerkennung der Identitäten durch die 'Anderen' und damit die Ermöglichung von Partizipation. Die damit entstehenden Handlungsfähigkeiten können die Voraussetzungen zur Macht sein. Die Machterhaltung ist wiederum mit der Ausgrenzung von anderen ungewollten Identitäten verbunden.<sup>106</sup> Die Partizipation, also die Teilnahme sowie das Beitragen, an Identitäten und damit am sozialen und kulturellen Leben ergibt sich über Sprachen und kulturellen Gütern.<sup>107</sup>

Dies verdeutlicht, dass Fremd- und vor allem Selbstwahrnehmungen grundsätzlich abhängig von gelebten und erfahrenen Machtverhältnissen und Anerkennungen sind und sich darüber definieren. Personen denen insbesondere von Mehrheitsgesellschaften bestimmte Identitäten zugeschrieben werden und die nicht mit ihrer Selbstwahrnehmungen gleichen, geraten dadurch in einen andauernden Identitätskonflikt, der von „[...] Rechtfertigungsdruck und Erklärungsnot [...]“<sup>108</sup> geprägt ist.

*„Denn der Kampf gegen den Rassismus beginnt mit der Arbeit an der Sprache.“<sup>109</sup>*

Tahar Ben Jelloun

---

106 Vgl. f. d. Absatz Sökefeld (2012), S. 48f..

107 Vgl. Petzold (2012), S. 538.

108 Schuch (2012), S. 212.

109 Jelloun (1999), S. 97.

## 2 Migrationshintergrund

### 2.1 Analyse der Definition des Statistischen Bundesamts

Der Begriff 'Migrationshintergrund' wird seit der erstmaligen Verwendung durch das Statistische Bundesamt im Jahre 2005 genutzt.<sup>110</sup> Er wird nach wie vor durch dieses Amt herangezogen, um den demographischen Wandel in Deutschland zu beschreiben, da die Begriffe 'Ausländer\_in' oder 'Migrant\_in' nicht mehr ausreichen, um auch ihre Kinder mit einzubeziehen. Das Amt setzte hierfür einen festen Rahmen, wer als 'Mensch mit Migrationshintergrund' zu titulieren ist:

„[...] alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer<sup>[111]</sup> und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.“<sup>112</sup>

Festzuhalten ist, dass dieser Begriff nicht unbedingt eine Zuwanderungsgeschichte einer Person benennt, sondern auch die der (Groß-)Eltern meinen kann. Zudem beschreibt der Begriff im eigentlichem Sinne keine ethnisierte oder kulturalisierte homogene Gruppe von Menschen. Das heißt es kann nicht vom Begriff aus auf Eigenschaften, Wertvorstellungen, Lebensformen oder Verhaltensweisen der so titulierten Person geschlossen werden.

Dennoch sollte die zuweilen als objektiv, statistisch und wissenschaftlich dargestellte Definition nicht unhinterfragt bleiben: Erstens ist die Grenzziehung des Statistischen Bundesamts, ab wann und bis wann die Migrationserfahrungen geltend gemacht werden, eine politische, willkürliche Setzung. Die Jahreszahl 1949 ist nicht unbedeutend, da sie das Gründungsjahr der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik ist. Damit fallen alle Personengruppen heraus, die zuvor, auch nach der Verfolgung der Nationalsozialist\_innen ab 1945, wieder nach Deutschland immigriert sind oder als Geflüchtete aus den ehemaligen (besetzten) Gebieten des Deutschen Reiches und als Deutsche im Sinne des 'ius sanguinis' gesehen werden. Mit dieser festgelegten Grenze sind somit vor allem Personen mit 'Migrationshintergrund' betitelt, die seit dem ersten Anwerbeabkommen von 1955 immigriert sind, Geflüchtete nach dem zweiten Weltkrieg und

---

110 Vgl. Takeda (2012), S. 30.

111 Hier sei auf die irritierende Formulierung 'Ausländer\_in' hingewiesen, die gewählt wurde, obwohl die Person in Deutschland geboren ist und nicht aus dem Ausland kam. Dieser Begriff lässt stark annehmen, sie sei keine Inländer\_in und damit kein Teil der deutschen Gesellschaft, obwohl die Person lediglich nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt.

112 Statistisches Bundesamt zitiert nach Takeda (2012), S. 30.

Spätaussiedler\_innen sowie deren Nachfahren. Zweitens zeigen sich immer wieder ethnisierende und diskriminierende Muster<sup>113</sup> bei der Erstellung von 'objektiven' Statistiken, wie ein Beispiel beim Kriminologischen Forschungszentrum Niedersachsens zeigt, indem „[...] ›nicht-deutsche‹ Jugendliche [...] andere Fragen beantworten müssen als ›deutsche‹ Jugendliche[...]. Fragen, die ihnen bereits eine genuine Gewaltbereitschaft unterstellen.“<sup>114</sup>

Darüber hinaus führt der Begriff, der seit der Veröffentlichung durch das Statistische Bundesamt auch von den Medien, der Pädagogik und der Forschung aufgegriffen wurde,<sup>115</sup> zu Homogenisierungen, Bewertungen und Gleichsetzungen. Die Begriffe 'Migrationshintergrund', 'Ausländer\_in', 'Migrant\_in', 'Zuwander\_in' und 'Einwander\_in' werden, auch in der Forschung, weder einheitlich verwendet noch deutlich voneinander abgegrenzt.<sup>116</sup> Dies muss beim wissenschaftlichen Vergleich immer berücksichtigt werden<sup>117</sup>, was diesen erschwert.

## 2.2 Begriffsbestimmung

Das Wort 'Migrationshintergrund' besteht aus zwei Begriffen. Der erste Teil 'Migration' beschreibt die Wanderung, den Wohnortwechsel.<sup>118</sup> Dabei lassen sich die Binnen- und Außenmigration unterscheiden.<sup>119</sup> In diesem Fall wird von Letzterem ausgegangen.

Der zweite Teil 'Hintergrund' meint im eigentlichen Sinne „[...] eine Nebensache, nämlich das, was *außerhalb* des Aufmerksamkeitsspektrums, *hinter* dem Betrachteten steht [...]“<sup>120</sup>. In der Kombination mit dem Wort 'Migration' wird daraus aber ein Hauptmerkmal konstruiert, welches die Person beschreiben soll.<sup>121</sup> Die eigentliche Migrationserfahrung wird damit von der sie erfahrenden Person gelöst und vererbt; die Nachfahren werden an diese Erfahrung gebunden, unabhängig von ihren Lebensweisen und -erfahrungen.<sup>122</sup> Es wird ihr gesellschaftliches Hauptmerkmal.

Die Begriffe 'Migrant\_in', 'Ausländer\_in' oder ähnliche waren beschränkt auf die erfahrenden Personen und konnten juristisch durch die Aufnahme der deutschen Staatsangehörigkeit abgelegt

---

113 Siehe Kapitel 9.

114 Utlu (2011), S. 447.

115 Wobei festzuhalten ist, dass durchaus noch der Begriff 'Ausländer\_in' genutzt wird.

116 Vgl. Ding (2011), S. 14.

117 Vgl. ebd., S. 17.

118 Vgl. Utlu (2011), S. 445.

119 Vgl. Ding (2011), S. 14.

120 Utlu (2011), S. 446.

121 Vgl. ebd., S. 446.

122 Vgl. ebd., S. 445.

werden. Dies ist beim 'Migrationshintergrund' nicht mehr der Fall. Diese Markierung und der „[...] Verweis auf einen Platz außerhalb der Dominanzgesellschaft“<sup>123</sup> ist mit dem Begriff 'Migrationshintergrund' weiter möglich und erfassbar.

---

123 Sow (2011), S. 444.

## 3 Pädagogische und gesellschaftstheoretische Konzepte

Zum Umgang mit Verschiedenheit wurden im Laufe der Zeit diverse gesellschaftstheoretische, pädagogische und kombinierte Konzepte entwickelt. Die für den Kontext dieser Arbeit relevanten sollen hier dargestellt und analysiert werden, um im weiteren Verlauf dieser Arbeit darauf aufbauen zu können. Bei einander entgegenstehenden Ansätzen (Integration und Inklusion; Interkulturalität und Transkulturalität) erfolgt dabei eine vergleichende Gegenüberstellung.

### 3.1 Diversity

Der im englischsprachigen Raum entstandene Diversity-Ansatz ist schwer ins Deutsche zu übertragen. Neben der konkreten Schwierigkeit der Übersetzung lässt sich der Begriff nicht trennscharf definieren und variiert dementsprechend je nach Verwendung.<sup>124</sup> Obwohl die direkt übersetzte Fassung 'Diversität' existiert, wird trotzdem häufig nach einer verständlicheren Übersetzung gesucht. Eine Möglichkeit ist die Verwendung des Begriffs 'Vielfalt', welche eine positive Anerkennung verschiedenster Lebensweisen zeigen soll. Kritisiert wird an diesem Begriff und den dahintersteckenden Vorstellungen, dass sie nicht an das Diversitäts-Konzept heranreichen. Diese 'Vielfalt' bezieht sich im institutionellen Kontext „[...] vorwiegend auf die Nutzer\_innen der Einrichtungen. Das Personal der Einrichtungen bleibt dabei in den meisten Fällen relativ unberührt von den Diversifizierungsvorhaben – und daher relativ homogen.“<sup>125</sup> Die Übersetzung mit 'Heterogenität' kommt nach Maisha M. Eggers zwar schon näher, entspricht dem englischen Konzept aber auch nur zum Teil. Eggers kritisiert an den 'Vielfalts-' und 'Heterogenitäts-'Konzepten vor allem, dass bei beiden keine „[s]ystematische[n] Analysen von antidiskriminierungsrelevanten Geschehnissen in Bildungseinrichtungen“<sup>126</sup> möglich sind.

Als grundsätzliches Ziel der Diversity kann aufgeführt werden, dass die vorhandenen Ungerechtigkeiten reflektiert und durch politische Einflussnahme aufgehoben werden sollen. Dabei steht auf der einen Seite die Erreichung von Gleichheit, indem Norm(alität) problematisiert wird und auf der anderen Seite die Erreichung der Differenz durch die Akzeptanz und das Verständnis der Unterschiedlichkeit. Das Zusammenspiel dieser beiden Aspekte muss für individuell passende

---

124 Vgl. Schür (2012), S. 85.

125 Eggers (2012), S. 12.

126 Ebd., S. 12.

Lernangebote herausgearbeitet werden.<sup>127</sup> Es soll also der klassischen Fehlannahme gemäß dem Phasenmodell der Entwicklung entgegen gewirkt werden, dass ein gleicher didaktischer Zugang bei allen zu den gleichen Ergebnissen führt, durch den aber Schüler\_innen, die durch Individualität aus diesem Raster heraus fallen, benachteiligt sind.<sup>128</sup>

Das Konzept der Diversity beruht auf den Ansätzen des 'Doing Difference'<sup>129</sup> und des 'Undoing Difference'. Letzteres meint das kritische Reflektieren und Destabilisieren der durch das 'Doing Difference' geschaffenen Verhältnisse.<sup>130</sup> Dieses Konzept kann damit auch herangezogen werden, um empowernde<sup>131</sup> Prozesse zu unterstützen.<sup>132</sup>

Das Wissen um diese Diversität ermöglicht somit, „[...] die erzwungene Normierung, die Diskriminierungssituation [...]“<sup>133</sup> zu analysieren und aufzudecken, was Veränderungen ermöglicht.

### **3.2 Vorurteilsbewusste Erziehung**

Die Vorurteilsbewusste Erziehung baut auf dem aus dem US-amerikanischen stammenden Anti-Bias-Ansatz auf und bildet damit eine an die deutschen Gesellschaftsverhältnisse angepasste Version, die vor allem in der frühkindlichen Erziehung erprobt ist ('KINDERWELTEN'<sup>134</sup>). Sie stellt an die Pädagog\_innen als grundlegende Anforderung, zu entdecken, wie sie selbst in gesellschaftliche Macht- und Unterdrückungsverhältnisse eingebunden sind und an der ReProduktion dieser Verhältnisse mitwirken.<sup>135</sup> Diese Teilhabe zu bemerken ist oft eine unangenehme Erfahrung, da diese Ungleichheiten eigentlich abgelehnt werden, sie zu erkennen, ist dennoch notwendig, um kritisch und reflektiert arbeiten zu können.<sup>136</sup>

Die Vorurteilsbewusste Erziehung fokussiert vier aus dem Anti-Bias-Ansatz übernommene Ziele, die in dieser Reihenfolge aufeinander aufbauen. Zunächst sollen alle Kinder in ihren Identitäten gestärkt werden indem sie Anerkennung und Wertschätzung erfahren, und zwar sowohl als Individuen als auch als Mitglieder sozialer Gruppen. Zweitens soll allen Kindern die Möglichkeit

---

127 Vgl. f. d. Absatz Eggers (2012), S. 12f..

128 Vgl. Bader et al. (2012), S. 39.

129 Vgl. 1.5.3.

130 Vgl. Eggers (2012), S. 13.

131 Vgl. 3.4.

132 Vgl. Eggers (2012), S. 16.

133 Ebd., S. 15f..

134 'KINDERWELTEN' ist ein inklusiv erprobtes Konzept des Berliner Instituts für Situationsansatz der Freien Universität Berlin. Vgl. Wagner (2013), S. 23 u. [www.kinderwelten.net](http://www.kinderwelten.net) (Stand 09.03.2014).

135 Vgl. Wagner (2012), S. 30f..

136 Vgl. ebd., S. 31.

gegeben werden, Erfahrungen mit Vielfalt zu sammeln und Empathie für andere Menschen zu empfinden, unabhängig von deren Aussehen. Das dritte Ziel ist es, die Kinder anzuregen, über Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit nachzudenken. In diesem Zusammenhang sollten auch Vorurteile, Diskriminierungen und Ungleichheiten kritisch reflektiert werden. Daraus folgt das letzte Ziel, die Kinder zu ermutigen, sich gemeinsam mit anderen gegen Ungerechtigkeit stark zu machen und sich gegen diskriminierende Praktiken zur Wehr zu setzen von denen sie selbst oder andere betroffen sind.<sup>137</sup>

Im Rahmen der pädagogischen Einrichtungen tragen die Erwachsenen und insbesondere das Fachpersonal die „[...] Verantwortung für eine Lernumwelt, die gesellschaftliche Abwertung und Ausgrenzung nicht affirmiert, sondern diese hinterfragt und herausfordert.“<sup>138</sup> Hier ist die Aus- und Fortbildung der pädagogischen Kräfte von großer Bedeutung, die ihnen ermöglichen muss, kritisch mit eigenen Vorurteilen und einseitigen Denk- und Handlungsstrukturen umzugehen und sensibler für derartiges Denken und Verhalten in ihrem Umfeld zu werden.<sup>139</sup>

### ***3.3 Antirassistische Pädagogik und Critical Whiteness***

Der 'Antirassismus' lässt sich im begrifflichen Verständnis pauschal als Summe der Gegenhandlungen zu Rassismus verstehen. Doch unterscheiden sich diese Gegenhandlungen in vielen Aspekten, insbesondere in Bezug auf ihre Entstehung und ihre Wirkungen. Darüber hinaus sollte antirassistische Arbeit nicht nur als Gegenhandlung, sondern auch als systematische Dekonstruktion betrachtet werden.

Antirassistische Vorgehensweisen und Konzepte lassen sich zudem schwer von einander trennen oder ihre Ziele und Wege sind Bestandteile weiterer Konzepte. Einen großen Unterschied weisen vor allem der aufklärerisch-pädagogische und der politisch-solidarische Antirassismus auf.<sup>140</sup> In diesem Abschnitt wird insbesondere auf die Inhalte, Wirkungen und Grenzen der antirassistischen Pädagogik eingegangen. Es soll aber auch kurz der politisch-solidarische Antirassismus und seine Bedeutung für die Schule und die Schüler\_innen betrachtet werden. Abschließend wird als Ergänzung der Ansatz der 'Critical Whiteness' aufgeführt, wobei auch dieser nicht unkritisch zu betrachten ist.

---

<sup>137</sup> Vgl. f. d. Absatz Wagner (2012), S. 34.

<sup>138</sup> Ebd., S. 35

<sup>139</sup> Vgl. ebd., S. 35.

<sup>140</sup> Vgl. Weiß (2013), S. 123.



Philip Cohen analysierte diverse Ansätze für antirassistische Pädagogik und entwickelte ausgehend von dieser Kritik ein aus seiner Sicht sinnvolles Konzept. Seine Hauptkritikpunkte sind, dass eine sinnvolle antirassistische Pädagogik weder assimilationistisch (d.h. zum Beispiel gewalttätige Konflikte zwischen Schwarzen und *weißen* Schüler\_innen als für die 'Integration' notwendige Prozesse angesehen werden)<sup>141</sup> noch militant antirassistisch (beispielsweise indem solche Konflikte als „Kampf der Schwarzen Unterklasse gegen die *weiße* Herrschaftsstruktur [Kursivsetzung d. V.]“<sup>142</sup> gedeutet werden) noch doktrinär (mittels Verboten und dem Ersetzen negativer Bilder durch positive)<sup>143</sup> arbeiten darf. Auch Ulrike Kloeters kritisiert Methoden, die nicht effektiv sind, wie das ausschließliche Arbeiten über Schuldgefühle. Wichtig ist auch eine Arbeit mit den Schüler\_innen, bei der weder belehrend und rechthaberisch moralisiert noch bemitleidet wird.<sup>144</sup> Stattdessen sollte ein differenzierteres Verständnis als Ausgangspunkt genutzt werden, um die rassistischen Konflikte in ihrer Vielschichtigkeit analysieren und aufbrechen zu können.<sup>145</sup>

Im Einzelnen sind bei den verschiedenen Ansätzen unterschiedliche Problematiken auszumachen. Der 'Aufklärungs'-Ansatz will Rassismus bekämpfen, indem Fakten über die Ursachen von Arbeitslosigkeit, Wohnungsnot und Einwanderung vermittelt werden, um so das Abstempeln von People of Colour als Sündenböcke zu verhindern. Hier besteht die Gefahr ein defizitäres Bild der Arbeiterkulturen als Basis zu nutzen und zu vermitteln. Lehrkräfte vermitteln den Eindruck, ein besseres Verständnis der Welt zu haben und machen Angehörige der Arbeiterklasse somit für Rassismus verantwortlich (und damit auch einen Teil der Schüler\_innen und ihre Eltern). Darüber hinaus entziehen sich die Lehrkräfte durch dieses Vorgehen ihrer eigenen Verantwortung für Rassismus im schulischen Umfeld. Außerdem ignoriert die Aufklärungsstrategie, dass rassistischen Ideologien starke Emotionen zu Grunde liegen und dass diese Emotionen und Ideologien zur Erklärung alltäglicher oder gesamtkultureller Notlagen genutzt werden.<sup>146</sup>

Beim Ansatz, die 'Andere Kultur unmittelbar erleben zu lassen' soll im Lehrplan die Vielfalt kultureller Perspektiven dargestellt und somit respektiert werden. Hierbei besteht aber die Gefahr, 'andere Kulturen' stark vereinfachend und unveränderlich zu präsentieren und so in Kulturalismus

---

141 Vgl. Cohen (1994), S. 69.

142 Ebd., S. 69.

143 Vgl. Nora Räthzel in Cohen (1994), S. 5.

144 Vgl. Kloeters (2003), S. 371 u. 373f..

145 Vgl. Cohen (1994), S. 69.

146 Vgl. f. d. Absatz ebd., S. 98.

abzurutschen.<sup>147</sup> Auch auf ungleiche Machtverhältnisse geht dieser Ansatz nicht ein und greift darüber hinaus auch in dem Sinne nicht weit genug, dass kein Umgang mit den Phantasien gefunden wird, durch die rassistisches Denken im Alltag selbstverständlich wird.<sup>148</sup>

An den 'Blue Eyed'<sup>149</sup> und 'NCBI'<sup>150</sup> Trainings kritisiert Kloeters, dass ein pädagogisch sinnvolles Konzept mehr umfassen muss als das Hervorrufen von Schuldgefühlen, Beschämung und Betroffenheit bei Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft.<sup>151</sup> So führen insbesondere Schuldgefühle zwar zu einer Mobilisierung in Konfliktsituationen, aber nicht zu einer Lösung, denn „[...] die Selbstblockierung macht [...] zielgerichtetes Handeln unmöglich“<sup>152</sup> Die Schuldgefühle führen somit nicht zur Prävention von diskriminierenden Situationen.

Ausgehend von ihrer Kritik an gängigen Verfahrensweisen stellen Cohen und Kloeters Eckpunkte einer sinnvollen antirassistischen Pädagogik heraus. Als einen grundlegenden Punkt ist dabei zu benennen, dass alle (Unterrichts-)Materialien überprüft werden, um rassistische Bilder und rassistische Bezüge zu entfernen. Stattdessen sollte Zugang zu Büchern geschaffen werden, die unterschiedliche kulturelle Erfahrungen adäquat reflektieren.<sup>153</sup> In Anlehnung an die 'Cultural Studies' sollte dann ein Rahmen geschaffen werden, in dem die Kinder die allgegenwärtigen Vorurteile ihrer eigenen Kulturen untersuchen können und die Möglichkeit haben, alternative Wege auszuprobieren, um die mit Identität und Differenz verknüpften Probleme darzustellen.<sup>154</sup> Wichtig ist dabei, dass alle Kinder als gleichwertig akzeptiert und behandelt werden.<sup>155</sup> Außerdem sollte eine indirekte Herangehensweise über mediale Darstellungen fiktiver Situationen erfolgen, damit eine Distanz entsteht, die es den Schüler\_innen ermöglicht, ihre eigenen Erfahrungen kritisch zu reflektieren und über (unbewusste) rassistische Gefühle sowie alternative Ansätze für

---

147 Zur Kritik dieses Kulturbegriffes siehe 1.4 u.3.5.

148 Vgl. f. d. Absatz Cohen (1994), S. 98f.

149 Hierbei handelt es sich um ein US-amerikanisches Konzept von Jane Elliott, welches in Deutschland auch unter dem Namen 'Eye to Eye' bekannt ist. Die Teilnehmer\_innen werden in diesem Konzept gezielt nach der blauen Augenfarbe diskriminiert, um Diskriminierung erfahrbar zu machen. Vgl. Kloeters (2003), S. 370.

150 'NCBI' steht für das US-amerikanische 'National Coalition Building Institut'. In diesem Konzept sollen die Teilnehmer\_innen aufgefordert sich per Handzeichen gegen Diskriminierungen sowie Rassismus einzusetzen und bereits erfahrene Diskriminierungen von Mitteilnehmer\_innen in Zukunft zu unterbinden. Vgl. Kloeters (2003), S. 371.

151 Vgl. Kloeters (2003), S. 371.

152 Lang et. al. zitiert nach ebd., S. 372.

153 Vgl. Cohen (1994), S. 99.

154 Vgl. ebd., S. 100.

155 Vgl. Kloeters (2003), S. 372.

Weltverständnis zu diskutieren.<sup>156</sup> Dennoch müssen den Schüler\_innen die komplexen und mehrschichtigen Prozesse erfahrbar und nachvollziehbar gemacht werden, die Rassismus ausmachen.<sup>157</sup> Rassistische Angriffe oder Beleidigungen sind dabei natürlich unbedingt zu unterbinden.

Dieser Ansatz könnte sowohl Kindern mit rassistischen Ansichten einen Weg bieten, diese zu hinterfragen, als auch Kindern mit Rassismuserfahrungen ein Verständnis dafür ermöglichen, wie Medien und Alltagskulturen dazu beitragen, Rassismus zu befördern.<sup>158</sup> Eine differenzierte, analytische und kritische gemeinsame Betrachtung von Auswirkungen, Bedingungen und Folgen rassistischer Denk- und Handlungsweisen ermöglicht den Schüler\_innen dabei, zu verstehen, dass es sich nicht nur um eigene oder einzelne Anschauungen oder Verhaltensweisen handelt, sondern auch um gesellschaftlich fest verankerte Strukturen.<sup>159</sup>

Ebenfalls sehr wichtig ist, dass die antirassistische Pädagogik Teil eines demokratischen Prozesses ist, an dem die Eltern, Schüler\_innen und das schulische Personal gleichermaßen teilhaben.<sup>160</sup> In diesem Kontext ist auch Sensibilität von den Lehrkräften in dem Sinne gefordert, sich die Auffassungen der Eltern anzuhören und ihren eigenen Standpunkt zu begründen, denn ein Einbezug der Eltern macht das gesamte Konzept deutlich aussichtsreicher.<sup>161</sup>

Um allen Beteiligten Sicherheit zu bieten, müssen feste Rahmenbedingungen in Form von Regeln oder Verträgen aufgestellt werden. Diese sollten von Schüler\_innen und Lehrkräften gemeinsam ausgehandelt werden. So werden die Schüler\_innen verantwortlich für ein demokratisch festgelegtes System kollektiver Selbstregulierung. Hierbei handelt es sich wiederum um relevante Lernziele für die antirassistische Pädagogik.<sup>162</sup>

Nimmt man die konkrete Methodik ins Visier, sollten die Schüler\_innen angeregt werden, verschiedenste Produkte unserer Kulturen, wie Medien, Gesetze oder Verhaltensweisen, kritisch zu hinterfragen und so zu entdecken, dass Aspekte ihrer eigenen Lebenserfahrung durch Rassismus verzerrt sind. Dabei können die Lernenden offensichtliche wie verborgene Formen von Rassismus ausmachen. Darauf aufbauend sollten sie dann Alternativen finden, die ohne die ReProduktion

---

156 Vgl. Cohen (1994), S. 100f..

157 Vgl. Kloeters (2003), S. 371.

158 Vgl. Cohen (1994), S. 100.

159 Vgl. Kloeters (2003), S. 374.

160 Vgl. Cohen (1994), S. 102.

161 Vgl. ebd., S. 102.

162 Vgl. f. d. Absatz ebd., S. 103.

rassistischer Muster auskommen. In der konkreten Arbeit kann es dabei sinnvoll sein, die Schüler\_innen in Gruppen mit ähnlichen Erfahrungen aufzuteilen, auch um diskriminierte Kinder vor feindseligen Bildern zu schützen.<sup>163</sup>

Aus der politisch-solidarischen Perspektive können vor allem der Praxisbezug und die Erfahrungen mit Rassismus auf verschiedenen Ebenen herangezogen werden, ebenso wie die Konzepte für Empowerment und geschützte Räume sowie Ansätze für Empathie. Dies sollte aber nicht unkritisch geschehen, sondern stets einer Analyse nach der pädagogischen Verwendbarkeit unterliegen.

Abschließend kann als weiterer bedeutsamer Kritikpunkt gängiger antirassistischer Arbeit, auf den weder Cohen noch Kloeters verweisen, die Tatsache benannt werden, dass im Allgemeinen sehr viel aus einer *weißen* Perspektive gearbeitet wird. Die sich für antirassistisch haltenden Menschen sind dabei oft nicht umfassend reflektiert und erkennen ihre eigene ReProduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse nicht.

Eben diese ReProduktion von Machtverhältnissen und Unreflektiertheit gegenüber *weißen* Privilegien aufzubrechen, ist eine Absicht der 'Critical Whiteness Studies' (im deutschen auch als 'Kritische Weißseinsforschung' zu finden). Er bezeichnet ein radikal dekonstruktivistisches antirassistisches Studienfeld. Ziel ist es, die Begriffskonglomerate um 'Rasse', 'Schwarzsein' und vor allem 'Weißsein' als gesellschaftliche Konstrukte zu entlarven.<sup>164</sup> Teilweise wird kritisiert, dass die Beschreibung dieser Konstrukte als fiktional dazu führe, dass die realen Folgen von z.B. Rassismus oder *weißen* Privilegien aus dem Blick gerieten.<sup>165</sup> Dem steht jedoch entgegen, dass zur Erkenntnis, dass 'Weißsein' ein künstliches Konstrukt ist, auch die Erkenntnis über die Wirkungsmacht gehört, die diese „unsichtbare Kategorie“<sup>166</sup> trotz ihrer Fiktionalität ausübt. Stattdessen ermöglicht die Enthüllung der Kategorie 'Weißsein', ihre vorgebliche Neutralität, Normalität und Normativität aufzubrechen und *weiße* ebenso wie Schwarze Menschen(gruppen) innerhalb rassistischer Strukturen positionieren zu können.<sup>167</sup> Und so wird es möglich, alle *weißen* Privilegien im Rahmen der rassistischen Konstrukte aufzudecken und aufzubrechen. Critical Whiteness Studies müssen also „[...] den Blick gleichermaßen auf Weißsein als Konstrukt *und* als

---

163 Vgl. Cohen (1994), S. 102f..

164 Vgl. Wollrad (2011) S. 147.

165 Vgl. ebd., S. 147.

166 Rögglä (2012), S. 30.

167 Vgl. ebd., S. 30.

Realität, als Fiktion *und* als Tatsache [...]“<sup>168</sup> richten, um „[...] beide Aspekte in ihrem Spannungsverhältnis zueinander analysierbar“<sup>169</sup> zu machen.

Die fortschreitende Reflexion der eigenen Position in gesellschaftlichen Machtstrukturen sowie des eigenen Denkens und Handelns fällt weißen Personen deshalb so schwer, weil rassistische Verhaltens- und Denkmuster tief in ihr Unterbewusstsein eingegraben sind.<sup>170</sup> Diese Reflexion muss zudem immer wieder und wieder erfolgen, denn wie Wollrad auch an sich selbst feststellen musste,<sup>171</sup> handelt es sich hierbei um einen Prozess, der nie abgeschlossen ist.

Eine sehr ambivalente Problematik, die im Blick behalten werden sollte, ist, dass die 'Critical Whiteness Studies' erneut Weißsein ins Zentrum wissenschaftlicher Untersuchungen stellen, was aber unbewusst bereits Normalität ist, so dass rassistische Strukturen durch die antirassistische Arbeit reProduziert werden.<sup>172</sup>

### **3.4 Empowerment**

'Empowerment' ist grundsätzlich von dem gesellschaftlichen Rahmen abhängig, in dem es Anwendung findet. In dieser Arbeit bezieht sich Empowerment auf die diskriminierten Schüler\_innen und ihre Familien, die sich im Rahmen des deutschen Bildungssystem bewegen. In den jeweiligen Konzepten für diesen Bereich gibt es sehr unterschiedliche Zielvorstellungen und Inhalte.<sup>173</sup> Daher kann hier nur ein Grundriss dieser Konzepte wiedergegeben werden, der aber verdeutlicht, welche Möglichkeiten hinter diesen stehen. Grundsätzlich können diese verstanden werden „[...] als komplexe und dynamische Prozesse, in denen Empowerment-Strategien entwickelt und individuelle und kollektive Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten erweitert werden können.“<sup>174</sup>

Der englische Begriff 'Empowerment' lässt sich annähernd mit 'Selbstbefähigung' oder 'Selbstbemächtigung' ins Deutsche transferieren. Marginalisierten und diskriminierten Menschen soll mit diesem Konzept ermöglicht werden

„[...] ihre Fähigkeiten zu Selbstbestimmung und Selbstveränderung zu stärken und sie bei der Suche nach Lebensräumen und Lebenszukünften zu unterstützen, die einen Zugewinn von

---

168 Wollrad (2011), S. 148.

169 Ebd., S. 148.

170 Vgl. ebd., S. 143.

171 Vgl. ebd., S. 151.

172 Vgl. Röggl (2012), S. 34.

173 Vgl. Hong (2011), S. 184.

174 Ebd., S. 185.

Autonomie, sozialer Teilhabe und eigenbestimmter Lebensregie versprechen“.<sup>175</sup>

Hervorzuheben ist, dass es sich bei diesem Konzept um einen Bottom-Up-Prozess aus der Bürgerrechtsbewegung und weiteren politischen Bewegungen handelt. Angestrebt wurden und werden einerseits gleiche Rechte und andererseits Selbstbestimmung und Mündigkeit, indem diese durch gemeinsame partizipative Maßnahmen erkämpft werden.<sup>176</sup> Es handelt sich somit im eigentlichen Sinne um Bewegungen, die sich aufgrund der äußeren Diskriminierungen zusammenschließen und eigenmächtig von innen heraus ihren Freiraum (zurück) holen. Das verdeutlicht, dass es sich hier nicht um ein Konzept handelt, welches von hegemonialen Gesellschaften den diskriminierten Gruppen übergestülpt, zur Verfügung gestellt oder damit ohne Partizipation dieser Gruppen konzipiert wird.

Nach Norbert Herriger lassen sich vier Aspekte des Empowerments herausstellen: **politisch** betrachtet, eine Machtverschiebung durch konflikthafte Auseinandersetzungen; **lebensweltlich** die mündige Bewältigung des eigenen Lebens, trotz aller Unannehmlichkeiten, die es zu bieten hat; **reflexiv** der „[...] Prozess der Selbst-Bemächtigung und der Selbst-Aneignung von Lebenskräften [...] [und der] Aspekt eines selbstinitiierten und eigengesteuerten Prozesses der (Wieder-)Herstellung von Lebenssouveränität auf der Ebene der Alltagsbeziehungen wie auch auf der Ebene der politischen Teilhabe und Gestaltungskraft [...]“<sup>177</sup>; **transitiv** die Unterstützung durch erfahrene Agierende.<sup>178</sup>

Hier entsteht dementsprechend eine Verschiebung von der Defizitorientierung der außenstehenden hegemonialen Gesellschaften hin zu einer positiven Selbsteinschätzung der Diskriminierten,<sup>179</sup> trotz der vor allem erheblichen politischen und lebensweltlichen Erschwernisse.

Im pädagogischen Bereich lassen sich hierzu didaktische Konzeptionen durchführen, die den Schüler\_innen eigenständige Erfahrungen in ihrer Handlungsmacht und deren Artikulation ermöglichen.<sup>180</sup> Pädagogisches Personal wird erst „[d]urch diese kritische Positionierung [...] befähigt (oder dabei begleitet [...], sich selbst zu befähigen), kindliche Subjekte darin zu unterstützen, ihre Eigenaktivität, Kreativität, Selbstwirksamkeit und Selbstannahme zu entfalten.“<sup>181</sup>

Zusammenfassend können als Aufgaben für Lehrkräfte benannt werden, die Empowerment-

---

175 Herriger zitiert nach Hong (2011), S. 184.

176 Vgl. f. d. Absatz ebd., S. 184.

177 Ebd., S. 184f.

178 Vgl. f. d. Absatz ebd., S. 185.

179 Vgl. ebd., S. 185.

180 Vgl. Eggers (2012), S. 16.

181 Ebd., S. 16.

Prozesse diskriminierter Schüler\_innen und ihrer Familien zu unterstützen und geschützte Räume zu schaffen, die Opfern von Diskriminierung (Selbst-)Entfaltungs-Prozesse ermöglichen.

Vorbildfunktionen oder Partizipation für People of Colour müssen von ihnen selbst übernommen werden. *Weiß*en Personen steht dies nicht zu, da sie dabei trotzdem die gegebenen Machtverhältnisse reproduzieren.

### **3.5 Transkulturalität oder Interkulturalität**

Bei der Analyse und dem Vergleich der Konzepte 'Transkulturalität' und 'Interkulturalität' sollte zwischen der soziologischen und der pädagogischen Perspektive differenziert werden. Dennoch gibt es natürlich Überschneidungen dieser beiden Bereiche.

Die Interkulturalität baut auf ein Verständnis auf, dass 'Kultur' als einzelne in sich homogene Einheit definiert, die durch bestimmte Eigenheiten von anderen 'Kulturen' grundsätzlich abzugrenzen ist.<sup>182</sup> Diese einzelnen 'Kulturen' können nebeneinander existieren, weisen aber keine oder geringe Überschneidungen auf. Individuen sind demnach einer Kultur zugewiesen. Die Metapher 'zwischen den Stühlen'<sup>183</sup> verdeutlicht dieses Kulturenverständnis. Wenn Individuen sich 'zwei Kulturen' zuordnen, sei ein Zusammenschmelzen nicht möglich und die Individuen müssen sich für 'eine Kultur' entscheiden. Zudem komme es aufgrund dieser schwer überwindbaren Differenzen immer wieder zu Problemen und Missverständnissen.<sup>184</sup> Demnach müssen Individuen entweder kulturelle Güter der 'einen Kultur' aufgeben, um sich der 'anderen Kultur' anpassen zu können oder Aspekte der anderen Kultur zwar übernehmen, ohne jedoch ihr kulturelles Grundgerüst zu verändern. Es kommt also 'nur' zu einem Austausch und zum Erkennen des 'Fremden', also von Unterschieden und Gemeinsamkeiten. Kulturen werden demnach als Kontrast zwischen 'Eigenkultur' und 'Fremdkultur' verstanden. Dieses Kulturenverständnis ist damit sowohl von einem Kulturalismus geprägt, da neben einer Homogenisierung auch eine gewisse Naturalisierung erkennbar wird, als auch von einem Kultur- oder auch Ethnozentrismus bestimmt, der sich von Fremdwahrnehmungen nährt.

Basierend auf diesem Kulturenverständnis, wird auf der soziologischen Ebene mit dem interkulturellen Konzept versucht, kulturell verstandene Spannungen und Auseinandersetzungen durch Kommunikation zu überwinden. Dabei soll ein respektvoller Weg gefunden werden, 'eigene' mit 'fremden' Interessen auszuhandeln und gegebenenfalls durch Toleranz Kompromisse zu erarbeiten. Für diese Prozesse

182 Zum Kulturenverständnis dieser Arbeit siehe Kapitel 1.4.

183 Zur Auflösung der 'Zwischen den Stühlen'-Problematik siehe Kapitel 4.1.

184 Vgl. f. d. Absatz Takeda (2012), S. 52.

werden Kenntnisse über das 'Fremde' als notwendig betrachtet, um kulturell bestimmten Missverständnissen zu entgehen.<sup>185</sup> Dieses Konzept

„[...] geht jedoch nicht über das Agieren zwischen Kulturen, nicht über die Wahrnehmung von Eigenkultur und Fremdkultur hinaus, so dass auch hier in der Tendenz ein Verständnis vorhanden ist, das die Abgrenzung und Abgrenzbarkeit von Kulturen voraussetzt.“<sup>186</sup>

Die Ziele der Interkulturalität lassen erkennen, dass dieses Konzept nicht im solidarischen Miteinander begründet wurde. Vielmehr verweisen sie einerseits auf einen Ansatz auf staatlicher Ebene, in dem Staaten sich aufgrund des festen Kulturenverständnisses, zum großen Teil trotz Einwanderung, als Nation verstehen und andererseits auf die unternehmerische Ebene, der die Verbreitung dieses Konzepts zu verdanken ist.<sup>187</sup> Durch interkulturelle Wege sollen mit Hilfe der Diplomatie gewaltsame Auseinandersetzungen, wenn von Vorteil, verhindert werden. Es kann also ein Ziel der Interkulturalität sein, die übergreifende Kommunikation und dadurch ein Miteinander in Zeiten der Globalisierung zu ermöglichen. Der Widerspruch zwischen diesem Ziel und dem „[...] isoliert[en], homogen[en], monolithisch[en], geschützt[en] und einzigartig[en]“<sup>188</sup> sowie kulturalistischen und ethnozentristischen Kulturenverständnis verdeutlicht die Schwäche dieses Konzepts,<sup>189</sup> dass nicht mehr ist, als ein Versuch des Tolerierens und Verstehens eines in vieler Hinsicht konstruierten und von 'Othering' und 'Doing Difference' betroffenen sowie je nach Machtverhältnissen rassifizierten 'Fremden'. Unter Umständen können interkulturelle Methoden sogar der Beibehaltung von unternehmerischen und staatlichen Privilegien dienen, die auf den kolonialistischen Machtverhältnissen aufbauen und trotz der Unabhängigkeit und in vielen Fällen Ermächtigung der ehemals kolonialisierten Staaten weiter bestehen.

Hier verdeutlichen sich auch zwei Hauptkritikpunkte an der 'interkulturellen **Pädagogik**': Zum einen das Kulturenverständnis, welches zur Legitimation der interkulturellen Kommunikation kulturalisiert,<sup>190</sup> und zum anderen, dass die Übertragung aus der staatlichen und unternehmerischen Ebene erfolgte.<sup>191</sup> Die kommunikativen Ziele der Interkulturalität werden in diesem Kontext pädagogisiert, als Handreichung für die Lehrkräfte zum Umgang mit den diskriminierten Schüler\_innen.

Als Hauptanliegen der interkulturellen Pädagogik wird die Überwindung der

---

185 Vgl. f. d. Absatz Hauenschild (Oktober 2005), S. 2 u. Takeda (2012), S. 53.

186 Hauenschild (Oktober 2005), S. 2.

187 Vgl. Takeda (2012), S. 25.

188 Ebd., S. 54.

189 Vgl. ebd., S 54f..

190 Vgl. ebd., S. 61.

191 Vgl. ebd., S. 25.



Bildungsbenachteiligung von diskriminierten Schüler\_innen gesehen.<sup>192</sup> Allerdings bewegt sich die interkulturelle Pädagogik „[...] ausschließlich auf der Ebene der lebensweltlichen Fremdheitsdefinitionen, zu denen in erster Linie die kulturellen zählen [...].<sup>193</sup> Sie beruht darüber hinaus auf einer Wahrnehmung auf Fremdheit und 'andere Kulturen', die aus der *weißen* Mehrheitsgesellschaft heraus erfolgt und dadurch sehr einseitig ist.

Dies hat zur Folge, dass das produzierte 'Wir' und 'Andere' dieser Mehrheitsgesellschaft wiederum reproduziert wird. Dies widerspricht dem Ziel des Dialogs zwischen den 'Kulturen', eher kann hier von einem Monolog die Rede sein. Nach wie vor werden die 'Anderen', die 'Fremden' oder auch die 'Ausländer\_innen', die 'Migrant\_innen', die 'Menschen mit Migrationshintergrund' sowie die 'Schwarzen', die 'Muslime', die 'Juden' und die 'Roma' konstruiert, kulturalisiert, rassifiziert und mehr. Rassismus, 'Othering' und 'Doing Difference' bestimmen das Leben dieser betitelten Personengruppen und begründen somit eine Ungleichwertigkeit im angeblichen Dialog.

Beispiele hierfür finden sich im schulischen Bereich zahlreich: Ein 'interkultureller Tag', an dem die diskriminierten Schüler\_innen sich, ihre Familien und ihre (zugeschriebenen) Lebensorte für die *weiße* Mehrheitsgesellschaft präsentieren müssen. Selbstverständlich müssen sie dabei vorhandene Vorurteile ihnen gegenüber wiedergeben. Die *weiße* Mehrheitsgesellschaft nimmt nicht an dieser Zurschaustellung teil, sondern bleibt im Prozess des ReProduzierens von Fremdwahrnehmungen.<sup>194</sup>

Eine weitere typische Methode der interkulturellen Pädagogik, die der positiven Verdeutlichung der interkulturellen Vielfalt in der Klasse dienen soll, ist die Betonung der Herkunft. Die Herkunft bestimmt sich hier meistens allerdings nicht nach Wohn- oder Geburtsort, sondern nach den kulturalistischen Vorstellungen der *weißen* Mehrheitsgesellschaft, hier vertreten durch die Lehrkraft. Die diskriminierten Schüler\_innen werden, unabhängig eigener Einwanderung oder ihrer Angabe der deutschen oder einer städtischen Herkunft, außerhalb Deutschlands verortet, um diese Vielfalt zu verdeutlichen. Dies beruht nicht nur auf der Wahrnehmung als 'Andere', 'Fremde', 'nicht-deutsch' oder 'nicht-weiß', sondern reProduziert diese.

Die Beschäftigung mit kultureller Vielfalt oder die Toleranz von diskriminierten Menschen, geht im interkulturellen Sinne zudem immer noch mit Moralisierungs-, Bereicherungs- und Nützlichkeitsargumenten einher, die als Legitimation herangezogen werden und ganz eng mit den

---

192 Vgl. Fürstenau (2012), S. 1.

193 Hamburger (2012), S. 130.

194 Vgl. f. d. Absatz ebd., S. 130f..

Leistungsverständnis des Integrationsgedankens<sup>195</sup> verknüpft sind.<sup>196</sup> Insbesondere die Nützlichkeitsargumente

„[...] werden oft gebraucht, um zu untermauern, dass 'wir' Einwanderung brauchen: früher, um 'unser' Land aufzubauen, dann, weil Eingewanderte die Arbeit machen, die 'wir' nicht machen wollen, jetzt, weil 'wir' ein demografisches Problem haben, und nicht zuletzt, weil 'sie' 'uns' bereichern mit 'ihrer' Kultur. Wer 'wir' sind, bleibt hierbei ebenso ungeklärt, wie warum 'sie' kommen und wieso 'wir' hier in einem der reichsten Ländern leben. Die 'Anderen' werden zu vermeintlich handlungsunfähigen Opfern von Bedingungen, wenn es heißt, [']wir['] müssen 'ihnen' helfen.“<sup>197</sup>

Hier und in anderen unterrichtlichen Kontexten begegnen die Schüler\_innen „grenzziehenden Identitätsangeboten“<sup>198</sup>, die weder ihrer Realität entsprechen noch für ihre Zukunft nützlich sind.<sup>199</sup>

Abschließend lässt sich sagen, dass die interkulturelle Pädagogik kein Konzept für alle Schüler\_innen ist, sondern für *weiße* Schüler\_innen. Hier stellt sich die Frage, inwiefern diese exkludierende und diskriminierende Praktik Ziel einer Pädagogik sein kann.

In diesem Kontext besonders interessant ist der Begriff der „hybriden Identitäten“, der Individuen mit (im traditionellen Kulturbegriff) mehreren kulturellen Hintergründen beschreibt. Doch zeigt sich für viele, die zum Beispiel multilingual aufwachsen und teilweise noch in mehr als einem Land groß geworden sind, dass sie sich weder für die eine 'Seite' noch für die andere 'Seite' entscheiden können und deshalb nicht vom interkulturellen Konzept profitieren können. Stattdessen scheint eine transkulturelle Sichtweise sinnvoller, die auf die konkreten Abgrenzungen verzichtet und jeden und jede in seiner oder ihrer Identität bestärkt, unabhängig von überindividuellen Kulturen-Konstrukten.<sup>200</sup>

Die Transkulturalität ist eine Weiterentwicklung des multi- und interkulturellen Gesellschaftsgedankens, wobei sie parallel entstand.<sup>201</sup> Hierbei werden beim Kontakt mehrerer Kulturen durch Individuen die verschiedenen kulturellen Elemente aufgenommen, wobei konkrete Grenzen zwischen diesen Kulturen verschwinden<sup>202</sup>. In diesem Sinne erfolgt die Anerkennung, dass „[...] kulturelle Differenzen nicht nur *zwischen* Gesellschaften, sondern gleichermaßen und zunehmend *innerhalb* der Gesellschaften bestehen.“<sup>203</sup> Die Transkulturalität distanziert sich somit stark vom traditionellen Kulturenverständnis

---

195 Siehe Kapitel 3.6.

196 Vgl. Kalpaka (2009a), S. 28.

197 Ebd., S. 28.

198 Takeda (2012), S. 62.

199 Vgl. ebd., S. 62.

200 Ein nahezu passendes Konzept ist 'Der dritte Stuhl' von Badawia (2003), siehe auch Kapitel 4.1.

201 Vgl. Bolscho (2005), S. 30.

202 Vgl. ebd., S.29.

203 Ebd., S. 29.

hin zu einem flexiblen und heterogenen<sup>204</sup>. Hier besteht die Chance, sich von diskreditierenden Fremdwahrnehmungen zu verabschieden und exkludierende Praktiken zu beenden, da die Grenzziehung zwischen dem 'Eigenen' und dem 'Fremden' erlischt<sup>205</sup> oder vielmehr, analog zu den oben beschriebenen Gesellschaften, zu einer Wahrnehmung der Differenzen innerhalb der eigenen Person und nicht in Abgrenzung zu anderen Personen führt.

Bei der Transkulturalität handelt es sich weder um ein relativistisches noch um ein universalistisches Konzept, sondern eher um die Vermittlung zwischen diesen beiden,<sup>206</sup> da erkannt wird, dass die Individuen sowohl lokal als auch global agieren und sich verorten.<sup>207</sup> Die Individuen sollen somit im Rahmen des transkulturellen Konzeptes „Partizipationsfähigkeit[en] und Gestaltungskompetenz[en]“<sup>208</sup> erlernen und damit über das Kennenlernen und die Toleranz hinausgehen.<sup>209</sup>

Die kulturellen Identitäten<sup>210</sup> grenzen sich deutlich von nationalen Identitäten ab,<sup>211</sup> da sich die Identitäten vervielfachen und quer durch Kulturen gelebt werden.<sup>212</sup> „Kulturelle Konflikte bzw. das Erleben von Fremdheit und kulturellen Differenzen können hier allenfalls Ausgangspunkte für transkulturelle Identitätsbildungsprozesse sein.“<sup>213</sup>

Die Transkulturalität hat im pädagogischen Feld nicht so viel Einfluss gefunden wie die Interkulturalität.<sup>214</sup> Dementsprechend gibt es noch keine so vielfältige pädagogische Forschung zur Umsetzung in der Praxis.<sup>215</sup> Hier bietet sich aber die Möglichkeit der Anknüpfung an den Diversity-Ansatz<sup>216</sup>, bei der Differenzen egalitär wahrgenommen werden und als Normalität betrachtet. Die transkulturelle Pädagogik ist vor allem in der Abgrenzung zu interkulturellen Handlungsweisen zu sehen. So betont Katrin Hauenschild:

„Weder die Überbetonung von kulturellen Besonderheiten, die Kinder letztlich entindividualisieren und zu nicht mehr als Repräsentant[\_inn]en einer Nationalkultur machen [...], noch die Nivellierung von Differenzen sind hier geeignete Wege.“<sup>217</sup>

Kulturalistische Annahmen werden durch das Kulturverständnis negiert und vielfältige kulturelle

---

204 Siehe Kapitel 1.4.

205 Vgl. Hauenschild (Oktober 2005), S. 1.

206 Vgl. ebd., S. 1.

207 Vgl. Datta (2005), S. 6.

208 Hauenschild (Oktober 2005), S. 3.

209 Vgl. ebd., S. 3.

210 Siehe Kapitel 1.7.1.

211 Vgl. Datta (2005), S. 6.

212 Vgl. Hauenschild (Oktober 2005), S. 2f..

213 Ebd., S. 3.

214 Vgl. ebd., S. 3.

215 Vgl. ebd., S. 4.

216 Siehe Kapitel 3.1.

217 Hauenschild (Oktober 2005), S. 6.

Lebensweisen wertfrei akzeptiert.<sup>218</sup> Arata Takeda formuliert in seinem Plädoyer für eine transkulturelle Erziehung vier Forderungen: Differenzieren statt polarisieren; entkategorisieren/entschematisieren; historisieren statt essentialisieren sowie kontextualisieren statt kulturalisieren.<sup>219</sup>

### **3.6 Inklusion oder Integration**

Das gesellschaftstheoretische Konzept der Integration beabsichtigt, Menschen, die (noch) nicht Teil einer Gesellschaft sind, in diese einzubeziehen. Das Konzept ist dabei stark assimilationistisch geprägt, so dass von diesen Menschen erwartet wird, sich in vielen Aspekten an die Mehrheitsgesellschaft anzupassen.<sup>220</sup> Diese Erwartungen gehen von der Mehrheitsgesellschaft aus, die auch die alleinige Bestimmungsgewalt darüber hat, in welchen Bereichen eine Anpassung notwendig ist und wie diese auszusehen hat. Damit eine derartige Anpassung möglich ist, muss von einem homogenen und starren Kulturbegriff ausgegangen werden, wie er in dieser Arbeit bereits dargestellt und kritisiert wurde.<sup>221</sup> Darüber hinaus besteht bei Integrationsdebatten die Besonderheit, dass eine völlige Fokussierung auf die 'nicht Integrierten' erfolgt, so dass diese gleichzeitig als 'Anders' konstruiert werden und mit der Forderung, sich zu integrieren (also nicht 'anders' zu sein), konfrontiert werden.<sup>222</sup> Besonders problematisch an diesem Konzept ist allerdings, dass denjenigen, die 'nicht integriert' sind (von dieser Beurteilung sind die diskriminierten Menschen besonders häufig betroffen) kaum gesellschaftliche Mitbestimmung zugesprochen wird, dass in Deutschland also „[...] Anpassung von ihnen erwartet wird und die Möglichkeitsräume, sich einzubringen, begrenzt werden.“<sup>223</sup> Insgesamt verpflichtet Integration also diejenigen, die integriert werden sollen, aktiv zu werden, während sich die durch ihr ausschließendes Verhalten antidemokratisch handelnde Mehrheitsgesellschaft aus der Verantwortung zieht.<sup>224</sup>

Im Alltag erweist sich zudem häufig, dass bei den diskriminierten Menschen jegliche als positiv gesehene Handlung, Eigenschaft oder Fähigkeit als Zeichen 'guter Integration' gesehen wird, während negative Seiten auf 'mangelnde Integration' zurückgeführt werden. Dies geschieht unabhängig davon, ob ein realer Bezug zur Integration besteht.

---

218 Vgl. Bolscho (2005), S. 35f.

219 Vgl. Takeda (2012), S. 80, 82, 84 u. 87.

220 Vgl. Kluge/Bostanci (2012), S. 20.

221 Siehe Kapitel 3.5.

222 Vgl. Kluge/Bostanci (2012), S. 20.

223 Sulzer (2013), S. 16.

224 Vgl. Laja (2008), S. 28.

Im schulischen bzw. bildungspolitischen Kontext werden als Maß für die Integration oft gut bewertete Leistungen gesehen, während schlecht bewertete Leistungen sogar zur Exklusion führen können mit der Begründung, dass kein Integrationswille da sei (so z.B. bei minderjährigen Asylbewerber\_innen).<sup>225</sup>

Eine Alternative zum Integrationsgedanken bietet das Konzept der Inklusion. Die Deutsche UNESCO-Kommission definiert Inklusion als einen Prozess, „[...] bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird.“<sup>226</sup> Als Grundlage dieses Konzepts sind die Menschenrechtskonvention, die Behindertenrechtskonvention und die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen anzusehen. Inklusion ist dabei weder als „[...] »Gleiches für Alle« noch »Besonderes für Besondere« [...]“<sup>227</sup> zu begreifen, sondern mit dem Verständnis, dass „[...] Gleiches wo möglich, Besonderes wo nötig“<sup>228</sup> umgesetzt wird.

Dies beschreibt sehr deutlich die Forderung der egalitären Betrachtung der Differenzen der Menschen ohne eine Hierarchisierung.<sup>229</sup>

Um einer inklusiven Gesellschaft, Schule oder Erziehung gerecht zu werden, müssen immer auch exkludierende Mechanismen beachtet, reflektiert, verhindert und radiert werden.<sup>230</sup> Die Inklusion bietet die Möglichkeit der Sensibilisierung für Exklusion. Daraus folgen auch gesellschaftliche und persönliche, systematische und reflexive Auseinandersetzung.<sup>231</sup>

„Das Risiko, mit ungleichen Chancen für Bildung konfrontiert zu sein, haben in Deutschland gegenwärtig vor allem Kinder mit [min.] einer körperlichen oder geistigen Beeinträchtigung, Kinder in Armutslagen, Kinder aus Migrantenfamilien und da insbesondere Familien mit einem Herkunftsort außerhalb der Europäischen Union, Kinder und Familien mit muslimischen und jüdischen Glaubensanschauungen, Kinder aus Roma [und Sinti]-Familien und Kinder mit Flüchtlingserfahrung sowie auch Kinder von alleinerziehenden Eltern [...]“<sup>232</sup>

Dazu zu zählen sind wahrscheinlich auch Kinder of Colour, die in dieser Aufzählung wohl unter 'Migrantenfamilien' fallen.

Diese Benachteiligungen durch gesellschaftliche Exklusionen und damit bedingte Privilegierung

---

225 Vgl. Flüchtlingsrat Niedersachsen e.V./LAG der Freien Wohlfahrtspflege e.V. (2011), S. 2.

226 Deutsche UNESCO-Kommission (2010), S. 9.

227 Sulzer (2013), S. 14.

228 Ebd., S. 14.

229 Vgl. Kron (2010).

230 Vgl. Sulzer (2013), S. 15f..

231 Vgl. ebd., S. 18.

232 Ebd., S. 15.

sind in verschiedenen Ebenen schwer zu differenzieren und zu erfassen. Es lassen sich aber nach Mechtild Gomolla und Rebecca Pates vier verschiedene miteinander verbundene Ebenen ausmachen:<sup>233</sup>

„**Gesamtgesellschaftlich bzw. »ideologisch-diskursiv«**[...], wenn stereotype Darstellungen oder tradierte Norm-Vorstellungen in Medien, Politik und Öffentlichkeit verbreitet und re[P]roduziert werden

**Institutionell**, wenn Teilhabebarrrieren bestehen, die Resultat von institutionellen Strukturen, Selbstverständlichkeiten und Routinen sind

**Interaktional**, wenn Personen zum Beispiel aufgrund [...] ihrer Herkunft beleidigt, nicht beachtet oder missachtet und dadurch abgewertet werden

**Subjektiv**, wenn Vorurteile oder blinde Flecken über Andere in der eigenen Vorstellung dominieren.“<sup>234</sup>

Um die Barrieren in der Partizipation nachvollziehen zu können, müssen die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse und Rahmenbedingungen der Kinder, Familien, Pädagog\_innen und Institutionen in den Blick genommen werden.<sup>235</sup> Die Benachteiligung von Menschen aufgrund bestimmter Eigenschaften ist dabei nicht isoliert zu betrachten, sondern zieht auch immer intersektionelle Diskriminierungen nach sich.<sup>236</sup>

In einer inklusiven Gesellschaft kann eine dichotome Begriffsverwendung, wie beispielsweise 'mit' und 'ohne' Personenmerkmale, nicht gerechtfertigt werden, da dies in mehrerer Hinsicht nicht der inklusiven Idee entspräche: Zum ersten würde damit das Bild der Normalität in Abgrenzung zum 'Anderen', dem 'Fremden', entstehen. Die Partizipation der als 'anders' oder 'fremd' titulierten Personen wäre somit nicht im vollen Umfang vorhanden, da ihnen die Normalität abgesprochen würde. Diese Normierung führt damit unweigerlich zur Exklusion auf verschiedenen Ebenen.<sup>237</sup> Zum zweiten verweist die dichotome Begriffsverwendung 'mit' und 'ohne' auf ein Ungleichgewicht, welches von den exkludierenden Dominanzkulturen verwendet wird, um Dominanzverhältnisse zu reProduzieren. Zum dritten verleitet eine derartige Einteilung zu starken Homogenisierungen und Stereotypisierungen, da die Gesellschaft in zwei Gruppen eingeteilt wird und damit vorgegaukelt wird, ihre Mitglieder würden sich kaum unterscheiden. Die verwendeten Begriffe können zudem stark stereotypisierend und diskriminierend sein, da sie als Fremdbenennung genutzt werden, nicht reflektiert sind und somit eine Exklusion reProduzieren.

---

233 Vgl. Sulzer (2013), S. 16.

234 Ebd., S. 16.

235 Vgl. ebd., S. 18.

236 Vgl. ebd., S. 18.

237 Vgl. ebd., S. 15

Unter Inklusion ist in dieser Arbeit eine gesellschaftliche Utopie zu verstehen, die sich in vielen Lebensbereichen widerspiegeln kann. So stellen sich, aufgrund der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, gerade die deutschen Schulsysteme auf eine inklusive Schule um. Leider bezieht sich die Inklusion hier zumeist ‚nur‘ auf die Ermöglichung vom Regelschulbesuch von Schüler\_innen mit besonderem Förderbedarf.<sup>238</sup> Hier bestehen die Gefahren, dass zum einen bei der Ermöglichung des Schulbesuchs Politiker\_innen und Schulleitungen meinen könnten, sie hätten das Ziel der Inklusion erreicht und zum anderen, dass der Inklusionsbegriff nur auf die Beteiligung von Schüler\_innen mit besonderem Förderbedarf eingegrenzt wird.

Erstens ist die Vorstellung einer Inklusion aller in jeder Instanz nicht erreichbar, aber sehr erstrebenswert. Somit kann eine Inklusion für das Schulsystem oder gar für die Gesellschaft nicht ‚einfach‘ als erreicht betrachtet werden. Das Schulsystem befindet sich hierbei in einem steten Prozess, der beispielsweise mithilfe des ‚Index für Inklusion‘<sup>239</sup> immer wieder kritisch hinterfragt, reflektiert und erweitert werden muss. Zweitens erfordert der Begriff Inklusion, dass alle Schüler\_innen im Schulsystem inkludiert werden, also auch beispielsweise diskriminierte Schüler\_innen im Sinne dieser Arbeit. Rassismus und weitere Gründe für Diskriminierung finden sich nicht nur im konkreten Schulalltag, sondern auch in den Schulsystemen und führen automatisch zu einer (gewollten) Exklusion oder maximal zu einer gewissen Integration.<sup>240</sup>

Auf der Ebene der Bildungsinstitutionen ist es das klare Ziel der Inklusion, „[...] Gleichheit hinsichtlich der zu besuchenden Bildungseinrichtung und Freiheit hinsichtlich der Offenheit für heterogene Bedürfnisse und Möglichkeiten [...]“<sup>241</sup> zu erreichen. Hierfür ist es nötig, die Lernprozesse, Schulkulturen und das schulische Gemeinwesen für Partizipation durch Schüler\_innen und Eltern zu öffnen.<sup>242</sup>

---

238 Hier wird darauf hingewiesen, dass schon diese Möglichkeit für viele Schüler\_innen und ihre Familien ein Riesenschritt ist. Sie ist aber nur ein erster Schritt. Der Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf ist für viele Menschen, also auch für Lehrkräfte, Eltern und Schüler\_innen, bisher ungewohnt und bedarf eines (gesellschaftlichen) Umdenkens. Doch nur so lassen sich letztendlich inklusive Strukturen umsetzen, um allen Schüler\_innen einen respektvollen und gerechten Bildungsweg zu ermöglichen. Vgl. Christodoulou et al. (2012), S. 227f..

239 Vgl. Boban/Hinz (2003).

240 Hiermit ist nicht die geläufige Vorstellung der Integration von Migrant\_innen gemeint, sondern der Begriff zur Abgrenzung von Inklusion. So war/ist die Integration von Schüler\_innen mit besonderem Förderbedarf eine weitere Verwendung dieses Begriffes.

241 Prengel (2012), S. 23.

242 Deutsche UNESCO-Kommission (2010), S. 9.

In der Didaktik muss es ein Ziel sein, elementare Kompetenzen zu vermitteln, die die Schüler\_innen zur gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft und der oben benannten Partizipation befähigen.<sup>243</sup> Hauptsatz der inklusiven Pädagogik ist, dass nicht die Schüler\_innen an das pädagogische Konzept angepasst werden, sondern dass die Pädagogik für alle Schüler\_innen passend gestaltet werden muss.

---

243 Prengel (2012), S. 24.



## 4 Forschungsstand

Die Migrationsforschung darf nicht unkritisch betrachtet werden. Einerseits muss immer der politische Rahmen mit analysiert werden, da Migration und Politik nicht voneinander zu trennen sind;<sup>244</sup> andererseits sind auch wissenschaftliche Studien gesellschaftlich bedingt und somit von (rassistischen und diskriminierenden) Herrschafts- und Normativitätsvorstellungen nicht frei. Ein besonderes Augenmerk fällt hier vor allem auf die ReProduktion dieser Vorstellungen, wenn die Studien von Mitgliedern der Dominanzgesellschaft durchgeführt werden. Bei vielen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Ansätzen überwiegt immer noch ein „pädagogisch-caritativ-helfender Blick“<sup>245</sup>, der defizitorientiert und negativ ist. Diskriminierte Schüler\_innen und ihre Familien werden auf der einen Seite als 'bedürftig' und auf der anderen Seite als 'problematisch' und 'bedrohlich' konstruiert.<sup>246</sup>

In den letzten fünfundzwanzig Jahren gab es immer wieder verschiedenste Studien, die sowohl die Leistungen der diskriminierten Schüler\_innen<sup>247</sup> in Augenschein nahmen als auch die Benachteiligung im Schulsystem.<sup>248</sup> Letztere wurde vor allem durch die PISA- und IGLU-Studien angerissen und führte zu einer deutlich zunehmenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem deutschen Schulsystem. Schon zuvor wurde die wissenschaftliche Loslösung von der Ausländerpädagogik hin zu der Interkulturellen und zum Teil Transkulturellen Pädagogik von verschiedenen Studien begleitet, die diese bisherige Defizitorientierung im Zusammenhang mit dem Schulsystem, dem sozialen und ökonomischen Feld sowie der Politik betrachteten und herausstellten. Auch zu den Erfahrungen, die Schüler\_innen mit Diskriminierung und Rassismus machen sowie zum Umgang, den Lehrkräfte damit pflegen gibt es vielfältige Untersuchungen.

### 4.1 Erfahrungen von Schüler\_innen mit Rassismus und Diskriminierung

Im schulischen Alltag erfahren Lernende immer wieder Rassismus und Diskriminierung. Paul Mecheril verweist auf drei Arten der Wahrnehmung von Rassismus: Erstens der **grobe** Rassismus,

---

244 Vgl. Mecheril et al. (2013), S. 43.

245 Griese (2009), S. 147.

246 Vgl. ebd., S. 147.

247 In diesem Bereich fallen Schüler\_innen of Colour und Sinti/Roma heraus, die keine Migrationsgeschichte in den letzten Generationen aufweisen, da sie von der Migrationsforschung nicht datenspezifisch erfasst werden. Daher sind diese Schüler\_innen in diesem Kapitel unter 'diskriminiert' vorerst nicht gemeint. Sollten sie trotzdem inhaltlich betroffen sein, werden sie explizit genannt.

248 Vgl. Mecheril et al. (2013), S. 12.

der durch körperliche und sprachliche Gewalt in Erscheinung tritt. Als zweites lässt der **subtile** Rassismus den Diskriminierten auf verschiedensten Handlungsebenen 'Minderwertigkeit' durch die *weiße* Mehrheitsgesellschaft spüren. Die dritte Art ist der **antizipierte** Rassismus, der durch die Furcht vor rassistischen Übergriffen oder Handlungsweisen erfahren wird.<sup>249</sup> Darüber hinaus werden Rassismuserfahrungen nicht nur durch angedrohte und durchgeführte Gewalt gemacht, sondern in mehrschichtigen Dimensionen.<sup>250</sup> Dabei unterscheidet sich, ob

- es sich wie oben beschrieben, um eine **massive** oder eine **subtile Ausprägungsart** handelt;
- er in einen **individuellen** (z.B. Handlung einer Mitschülerin) oder **institutionellen** (z.B. Unterrichtsinhalte) **Vermittlungskontext** gelegt wird;
- er durch eine **kommunikative, imaginative** oder **mediale** (z.B. Schulbücher) **Vermittlungsweise** erscheint;
- er als **persönlicher, identifikativer** (nahestehende Person), **vikarieller** (stellvertretende Personen der sozialen Gruppen) oder **kategorialer** (Gruppenzugehörigkeit) **Erfahrungsmodus** erlebt wird.

Zu beachten ist, dass diskriminierte Schüler\_innen rassistische Äußerungen und Handlungen nicht immer als solche identifizieren können. Sie müssen lernen, „[...] wie Rassismus alle Aspekte der Kultur[en] durchdringt und wie er vielleicht ihr eigenes Selbstbild beeinflusst [sic!] hat.“<sup>251</sup> Das heißt, die Schüler\_innen können rassistisch diskriminiert worden sein, ohne dies sprachlich als solches auszudrücken.

Die diskriminierten Schüler\_innen haben auch dann mit Othering und Fremdzuschreibungen zu kämpfen, wenn sie, bspw. in 'interkulturellen' Unterrichtseinheiten, als Repräsentant\_innen, Expert\_innen oder Beispiele für 'Kulturen' oder 'Länder' herangezogen werden. Sie sind somit unerschwerlich dem monolingualen oder -kulturellen Habitus<sup>252</sup> der Schule ausgesetzt und ihnen wird die Zugehörigkeit zum 'Wir' entzogen.<sup>253</sup>

So erfahren diskriminierte Schüler\_innen täglich, dass sie sich zu einer bestimmten 'Kultur' positionieren müssen, während ihre Entscheidungen, sich als 'Deutsche\_r' zu fühlen, dann doch in Frage gestellt werden, so dass ihnen letztlich verdeutlicht wird, dass sie gar keine Wahl haben.

---

249 Vgl. f. d. Absatz Paske (2006), S. 11.

250 Vgl. folgenden Absatz Mecheril (2003), S. 70.

251 Cohen (1994), S. 104.

252 Auf den monolingualen und -kulturellen Habitus wird unter Kapitel 4.4 näher eingegangen.

253 Vgl. f. d. Absatz Kalpaka (2009a), S. 27.

Dabei weisen die meisten diskriminierten Schüler\_innen bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung die Eigenheit auf, dass sie sich nicht entscheiden, sondern im transkulturellen<sup>254</sup> Sinne verschiedene Kulturen und Identitäten für sich neu vermischen und aushandeln. Tarek Badawia beschreibt diesen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung als 'dritten Stuhl', analog zu der Vorstellung Außenstehender, diese Schüler\_innen würden zwischen zwei Stühlen stehen.<sup>255</sup> Umso deutlicher wird, welchen Schaden Kulturalisierungen und Ethnisierungen (z.B. bei der Beschreibung bestimmten Verhaltens als 'typisch südländisch') anrichten, da sie die individuellen und transkulturellen Persönlichkeiten der Schüler\_innen negieren und entwerten.

Trotz eines großen Umfangs gegenteiliger empirischer Studien wird das 'Festhalten' an der 'Herkunftskultur' durch die diskriminierten Menschen oft als Intergrationsverweigerung<sup>256</sup> gedeutet.<sup>257</sup> Solvejg Jobst und Jan Skrobanek weisen darauf hin, dass hier eigentlich eine Bewältigungsstrategie vorliegt, um die Stereotypisierung durch die Mehrheitsgesellschaft zu verarbeiten: Je stärker Schüler\_innen subjektiv wahrnehmen, dass sie benachteiligt sind und je mehr sie eine Abwertung der ihnen zugeschriebenen Herkunftskultur erleben, desto mehr wenden sie sich eben dieser Kulturen zu und werten sie auf.<sup>258</sup> Diesen Prozess bezeichnen die Wissenschaftler\_innen als 'ethnische Differenz'. Nehmen die Schüler\_innen die Beeinträchtigungen hingegen nicht subjektiv wahr, führt dies zur Selbstexklusion aus der Mehrheitsgesellschaft, das heißt, dass die Menschen die Ursache für Misserfolge bei sich selbst sehen und infolgedessen nicht versuchen, die eigene sozioökonomische Klassenzugehörigkeit zu ändern.<sup>259</sup> Selbstexklusion steht also im Gegensatz zur verstärkten Zuwendung zu eigenen Kulturen.<sup>260</sup>

Es wurde nachgewiesen, dass diskriminierte Jugendliche „[...] Marginalisierung [...] und die relativ geringen Chancen eines sozialen Aufstiegs wahrnehmen“<sup>261</sup>, woraufhin einige resigniert aufgeben oder sogar Anforderungen in der Schule verweigern. Dies geht einher mit der Negation und Abwertung der schulischen Bildung, um ein positives Selbstbild beibehalten zu können.<sup>262</sup> Besonders erschreckend ist eine Arbeit von Janet Ward Schofield und Kira Marie Alexander, in der

---

254 Siehe Kapitel 3.5.

255 Vgl. Badawia (2003), S. 131ff..

256 Ob Integration überhaupt wünschenswert ist, diskutieren Jobst und Skrobanek nicht. Siehe hierzu Kapitel 3.6.

257 Vgl. Jobst/Skrobanek (2009), S. 99f..

258 Vgl. ebd., S. 103ff..

259 Vgl. ebd., S. 102ff..

260 Vgl. ebd., S. 107, Abb. 1.

261 Segeritz et al. (2010), S. 168.

262 Vgl. f. d. Absatz ebd., S. 167f..

festgestellt wird, dass das Erfahren von Stereotypen unmittelbar zu schlechteren Leistungen von Schüler\_innen führen kann. Dies entsteht paradoxer Weise durch die Angst, Stereotype zu bestätigen. Diese Furcht beeinträchtigt wiederum die Lernfähigkeiten und kann so zur Bestätigung der Stereotype führen.<sup>263</sup>

Wie unter 1.6 beschrieben, können sich auch diskriminierte Schüler\_innen den Vorurteilen und dem Othering anpassen, um sie zu verarbeiten oder abzuwerten. Auf sich bezogene Ethnisierungen und Kulturalisierungen können Versuche sein, die Persönlichkeitsentwicklung zu erleichtern, da diese immer mit der Infragestellung von Identitäten und den durch Rassismus entstehenden Erschwernissen und Ambivalenzen einhergeht.<sup>264</sup>

Erfahren diskriminierte Schüler\_innen Rassismus, ist die Ansicht vieler Lehrkräfte, darauf nicht einzugehen, um dies nicht zu verstärken, folgenschwer. Denn die rassistische Tat ist schon erfolgt, vielmehr wird den Schüler\_innen damit verdeutlicht, dass sie nicht ernst genommen werden, die Tat heruntergespielt wird, sie kein Recht auf Aufklärung und Rehabilitierung haben sowie dass sie sich nicht auf die Pädagog\_innen verlassen können. Diesen Schüler\_innen wird zudem vermittelt, dass sie nicht gleichberechtigt sind. Auf der anderen Seite lernen *weiße* Schüler\_innen so, dass rassistisches Verhalten keine Folgen hat, so dass es von beiden Gruppen als normatives Verhalten verstanden wird.<sup>265</sup>

## **4.2 Umgang von Lehrkräften mit Heterogenität und Rassismus**

Lehrkräfte sind von größter Bedeutung, was die Ausbildung der Schüler\_innen angeht. Die Gesellschaft hat ihnen den Erziehungs- und Bildungsauftrag gegeben, den sie professionell durch wissenschaftliche Einbettung und Reflexion ausüben. Damit haben sie einen immensen, weitreichenden Einfluss auf ihre Schüler\_innen und dienen in den verschiedensten Handlungsmaximen als Vorbilder für den gesellschaftlichen Umgang miteinander und für die gesellschaftliche Partizipation.

Sowohl die Lehrkräfte<sup>266</sup> als auch die Politik als übergeordnete Instanz müssen akzeptieren, dass es keine homogenen Klassen gibt. Hieraus entstehen viele neue, unterschiedliche und herausfordernde

---

263 Vgl. f. d. Absatz Schofield/Alexander (2012), S. 66.

264 Vgl. f. d. Absatz Kalpaka (2009a), S. 27.

265 Vgl. f. d. Absatz Boldaz-Hahn (2013), S. 146.

266 In diesem Kapitel sind vor allem *weiße* Lehrkräfte gemeint, wobei natürlich auch nicht-*weiße* Lehrkräfte ein ähnliches Verhalten aufweisen können.

Ansichten und Ansätze des Unterrichtens, schulischen Gestaltens und Erziehens.

Die bis heute andauernde Ignoranz dieser Tatsache durch große Teile der Gesellschaft, aber auch die Überforderung, Frustration und Resignation der Lehrkräfte, wird auf den Schultern aller Schüler\_innen ausgetragen, insbesondere derer, die bisher nicht dem normativen Bild von Schüler\_innen entsprechen. Wie Natascha Serra beschreibt, ist das deutsche Schulsystem sehr stark auf Homogenisierung ausgelegt (dreigeteiltes Schulsystem plus Sonderschulen und Gesamtschulen).<sup>267</sup> In diesem System werden 'Normschüler'<sup>268</sup> konstruiert, und zwar nicht anhand von individuellen, sondern anhand von übergreifenden Eigenschaften. Hierzu gehört insbesondere auch die als 'ethnisch' angesehene Herkunft.<sup>269</sup> Da er ausgehend von der Erwartung an eine Klasse aus homogenen 'Normschülern' entworfen wird, benachteiligt der Schulunterricht bestimmte Kinder, z.B. multilinguale.<sup>270</sup> Dies wird insbesondere dadurch verstärkt, dass die Konstruktion des 'Normschülers' von Lehrkräften auch als Begründung für Selektionsentscheidungen genutzt wird.<sup>271</sup> Da Heterogenität nicht als Normalität aufgefasst wird, werden die negativen Emotionen auf die Schüler\_innen übertragen und ihnen zugeschrieben, bei denen die Differenzen durch Aussehen am offensichtlichsten sind. Die diskriminierten Schüler\_innen werden somit häufig als Belastung aufgefasst und die Lösung dieses einseitigen Konflikts wird in der Homogenisierung dieser Schüler\_innen gesucht,<sup>272</sup> d.h. in der Integration.

Die Schüler\_innen erachten die eigenen kulturellen und sprachlichen Hintergründe in vielen Fällen als positiv und wertvoll, mit denen sie viel erfahren und u.a. transkulturelle Handlungsfähigkeiten erwerben.<sup>273</sup> Dies widerspricht gänzlich der defizitorientierten Wahrnehmung vieler Lehrkräfte und der Mehrheitsgesellschaft,<sup>274</sup> die eher der Ansicht sind, behilflich sein zu müssen, um die angeblichen Erschwernisse durch die Hintergründe zu überwinden.<sup>275</sup> Sie nehmen unterschiedliche kulturelle Bezugssysteme ausschließlich als Schwäche statt als Ressource wahr und gehen davon

---

267 Vgl. Bader et al. (2012), S. 38.

268 Die männliche Form verdeutlicht die Homogenisierung und Ausgrenzung der vielfältigen sozialen Konstruktionen von Schüler\_innen.

269 Vgl. Bader et al. (2012), S. 38f..

270 Vgl. ebd., S. 39.

271 Vgl. ebd., S. 38f..

272 Vgl. f. d. Absatz Kalpaka (2009a), S. 33f..

273 Vgl. Griese (2009), S. 156f..

274 Vgl. Strasser/Steber (2010), S. 110.

275 Vgl. Griese (2009), S. 147.

aus, dass diese Kinder dadurch schulisch benachteiligt sind und schlechtere Leistungen erbringen.<sup>276</sup> Die Benachteiligungen<sup>277</sup> von diskriminierten Schüler\_innen durch schlechte Noten werden zudem häufig nicht als solche wahrgenommen, sondern werden auch als Defizit der Familien betrachtet.<sup>278</sup> Die Tatsache, dass Lehrkräfte Stereotype und Vorurteile gegenüber ihren Schüler\_innen haben, wurde schon in einigen Studien festgestellt und entspricht dem gesellschaftlichen Alltag. Jedoch werden auch im pädagogischen Kontext diese Fremdwahrnehmungen kaum reflektiert und zeigen ein sehr negatives Bild von Multilingualität und den kulturellen Hintergründen der Schüler\_innen.<sup>279</sup> Erschreckend ist, wie diese bei den Schüler\_innen wirken<sup>280</sup> und trotzdem kaum Beachtung finden, obwohl dies ein wichtiger Aspekt der Pädagogik sein sollte.

So werden bspw. als 'türkisch' titulierte Familien homogen patriarchalisch betrachtet, bei denen die Stereotypen einerseits bei Jungen von negativem, d.h. frauenfeindlichem und gewaltbereitem aber auch freierem Verhalten ausgehen und andererseits bei Mädchen mit unterwürfigem, unmündigem und traditions- und familiengebundenem Verhalten rechnen.<sup>281</sup> Die Stereotypisierung der Jungen und Mädchen ist dahingehend erneut problematisch, dass gerade im Primarbereich der größte Anteil der Lehrkräfte weiblich ist. Den Jungen wird somit direkt frauenfeindliches Verhalten vorgeworfen und damit können direkte Interventionen gegen sie erfolgen und begründet werden. Bei den Mädchen hingegen kann die Intervention gegenüber den Familien erfolgen, da versucht wird, den Mädchen zu helfen. Hier spiegelt sich die verbreitete gesellschaftliche Ansicht des Helfens und Intervenierens bei der Betrachtung von 'Migration' als Problem wieder. Zudem wird bei dem Attribut 'türkisch' eine eindeutig negativ konnotierte Zuschreibung deutlich und damit nicht nur direkt den Menschen gegenüber, die sich dem zugehörig fühlen, sondern auch ihren verschiedenen Lebenserfahrungen und -welten.

Die Defizitorientierung geht dahin weiter, dass Lehrkräfte meist bei den (angenommenen) multilingualen Schüler\_innen davon ausgehen, dass diese Verständnisprobleme haben, unabhängig von ihren tatsächlichen Deutschkenntnissen.<sup>282</sup> Darüber hinaus haben Lehrkräfte nur geringe Kenntnisse über die weiteren gesprochenen Sprachen der Schüler\_innen und darüber, wie gut ihre

---

276 Vgl. Strasser/Steber (2010), S. 111.

277 Siehe Kapitel 4.4 u. 4.5.

278 Vgl. Kornmann (2013), S. 85.

279 Vgl. f. d. Absatz Hirschauer/Kullmann (2010), S. 353f..

280 Siehe Kapitel 4.1.

281 Vgl. Weber (2003), S. 266f..

282 Vgl. Hirschauer/Kullmann (2010), S. 354.

diesbezüglichen Sprachfähigkeiten sind.<sup>283</sup>

Die Sensibilisierung zur Rassismus-Thematik ist weder im Studium noch im Referendariat oder in der Fortbildung vorgesehen. Da Rassismus ein gesamtgesellschaftliches Problem ist, kann davon ausgegangen werden, dass auch hier die Lehrkräfte nicht sensibilisiert sind.

Grundsätzlich kann dann auch davon ausgegangen werden, dass Rassismus in Schul- und Kinderbüchern, in Unterrichtsthemen und -inhalten, in der Schüler\_innen-Gemeinschaft und in vielen weiteren Bereichen nicht erkannt und damit auch nicht verhindert wird.<sup>284</sup> Stereotype und Vorurteile machen dabei nur einen Teil der rassistischen Diskriminierungen aus.

Fehlt seitens der Lehrkräfte die Sensibilisierung zum Thema Rassismus und intervenieren sie nicht bei rassistischen Handlungen, werden betroffene Kinder, da sie von selbst keine Gegenstrategien besitzen, mit ihren Bewältigungsstrategien und Verarbeitungsmechanismen alleine gelassen, ohne sie reflektiert und gesund anzuwenden.<sup>285</sup> Den diskriminierten Schüler\_innen fehlen somit oftmals Lehrkräfte, die in der Lage sind, Rassismus wahrzunehmen und ihnen Schutz zu bieten.<sup>286</sup>

Lehrkräfte müssen sich mit Rassismus auseinandersetzen, um die Erfahrungen der diskriminierten Schüler\_innen und ihrer Familien nachvollziehen zu können. Dabei geht es um die Akzeptanz der Rassismuserfahrungen und darum, dass diese nicht marginalisiert werden.<sup>287</sup> Aber in erster Linie ist eine Auseinandersetzung nötig, damit Lehrkräfte nicht Rassismus reProduzieren und an ihre Schüler\_innen weitergeben.

Dabei müssen die Lehrkräfte lernen, differenziert auf verschiedene Rassismuserfahrungen einzugehen, da z.B. der Antiziganismus andere Formen und eine andere Geschichte aufweist als der antimuslimische Rassismus. Die Basis dieser Auseinandersetzung ist eine Reflexion des eigenen Rassismus, wie sie bspw. beim 'Critical Whiteness'<sup>288</sup>-Ansatz vollzogen wird. Dies ist ein Schritt, damit die Ansätze der 'Diversity'<sup>289</sup>, der 'vorurteilsbewussten Erziehung'<sup>290</sup> und der 'antirassistischen

---

283 Vgl. Huxel (2012), S. 34.

284 Vgl. Laja (2008), S. 29ff..

285 Vgl. Boldaz-Hahn (2013), S. 147.

286 Vgl. Laja (2008), S. 32

287 Vgl. Mecheril (2009), S. 464 u. 466.

288 Siehe Kapitel 3.3.

289 Siehe Kapitel 3.1.

290 Siehe Kapitel 3.2.

Pädagogik<sup>291</sup> greifen und zu einer transkulturelleren<sup>292</sup> und inklusiveren<sup>293</sup> Schule und damit Gesellschaft führen können.

Die regelmäßige Reflexion der Lehrkräfte über ihre Ansichten und Handlungen und die daraus entstehenden Konsequenzen für den weiteren professionellen pädagogischen Weg sind eigentlicher Bestandteil dieses Berufes und sollten somit allen Lehrkräften bewusst sein.<sup>294</sup>

### **4.3 Bildungsbenachteiligung**

In Deutschland existieren schlechtere Bildungschancen von diskriminierten Schüler\_innen. Dies wurde in vielen Studien verifiziert.<sup>295</sup> Allerdings bestehen natürlich enorme Unterschiede zwischen den Bundesländern, ja sogar zwischen einzelnen Schulen.<sup>296</sup> Uneins sind die Wissenschaftler\_innen hingegen in der Frage, wo die Ursachen dieser Benachteiligungen liegen und wie sie bekämpft werden können.<sup>297</sup>

IGLU 2011, wie auch die vorherigen Untersuchungen, zum Beispiel weisen auf signifikant schlechtere Lesekompetenzen von diskriminierten Schüler\_innen hin, die im Durchschnitt einen Unterschied von einem Schuljahr aufweisen.<sup>298</sup> Darüber hinaus zeigt die Studie, dass Lehrkräfte *weiße* Schüler\_innen 2,29 mal so häufig eine Gymnasialpräferenz zuschreiben wie diskriminierten Schüler\_innen. Dabei wird deutlich, dass diese Chancenungleichheit sich in der Notengebung widerspiegelt, da die diskriminierten Schüler\_innen im gleichen Maße schlechtere Noten aufweisen.<sup>299</sup> Bei der Hauptschulpräferenz zeigt sich hingegen, dass diese bei diskriminierten Schüler\_innen mit gleicher Note wie *weiße* Schüler\_innen deutlich häufiger zutrifft.<sup>300</sup>

Bei Schulübergängen werden die Deutschkenntnisse der diskriminierten Schüler\_innen zunehmend fokussiert. Diese Benachteiligungen beginnen im Übergang zur Primarstufe, in denen die Beschulung aufgrund von (angeblichen) deutschen Sprachmängeln oder 'Schulunfähigkeit' nicht regulär vorgenommen wird, sondern in den Kindergarten zurückgestellt oder auf separate Klassen

---

291 Siehe Kapitel 3.3.

292 Siehe Kapitel 3.5.

293 Siehe Kapitel 3.6.

294 Vgl. Felten (2011), S. 125.

295 Differenzierter betrachtet sind diskriminierten Schüler\_innen zum Teil je nach kulturellen oder sprachlichen Hintergründen unterschiedlich von Bildungsbenachteiligung betroffen. Vgl. Solga/Dombrowski (2012), S. 61.

296 Vgl. Weiss (2013), S. 180ff..

297 Vgl. f. d. Absatz Kalpaka (2009a), Solga/Dombrowski (2012), Sixt/Fuchs (2009) u. Walter (2005).

298 Vgl. Schwippert et al. (2012), S. 199.

299 Vgl. f. d. Absatz Stubbe et al. (2012), S. 222.

300 Vgl. Kristen (2002), S. 545.



geschoben werden.<sup>301</sup> Zudem wird den diskriminierten Schüler\_innen eine Haupt- oder Realschulempfehlung, trotz ausreichender Noten für eine Gymnasialempfehlung, mit der Begründung ausgesprochen, dass die Deutschkenntnisse hierfür nicht ausreichen würden.<sup>302</sup>

Die Überweisung in Sonder- oder Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen ist bei diskriminierte Schüler\_innen im Vergleich zu den *weißen* Schüler\_innen häufiger,<sup>303</sup> bei Schüler\_innen konkret ohne deutsche Staatsbürgerschaft sogar um das über Zweifache.<sup>304</sup>

Die diskriminierten Schüler\_innen<sup>305</sup> sind in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften in den höheren Leistungsniveaus stark unterrepräsentiert, im höchsten Leistungsniveau machen sie weniger als ein Prozent aus.<sup>306</sup>

Auch im Hinblick der Schulabschlüsse lässt sich erkennen, dass 20% der diskriminierten Schüler\_innen auf Hauptschulen keinen Abschluss machen und damit um ein Vielfaches häufiger als *weiße* Schüler\_innen.<sup>307</sup>

#### **4.4 Gründe und Ursachen für die Bildungsbenachteiligung**

Gomolla sieht insbesondere bei den Übergängen zwischen den Schulformen sowie bei der sonder- oder förderpädagogischen Beschulung der diskriminierten Schüler\_innen<sup>308</sup> Ursachen in der direkten und indirekten institutionellen Diskriminierung.

Bei der Zurückstellung beispielsweise in den Schulkindergarten handelt es sich nach Gomolla eindeutig um eine direkte Diskriminierung, wenn dies mit dem Spracherwerb begründet wird, da dies nicht die Aufgabe des Schulkindergartens ist. Indirekte Diskriminierung erfahren die Kinder, wenn aufgrund von nicht ausreichenden Deutschkenntnissen fehlende Schulfähigkeit und damit Förderbedarf 'diagnostiziert' wird, wodurch eine Regelbeschulung ausfällt. Hierbei werden insbesondere kulturalistische Begründungsmuster angewendet, die die Ursachen für (angeblich) fehlenden Fertigkeiten bei den Familien und ihren 'Kulturen' sehen.<sup>309</sup> Bei fehlender

---

301 Vgl. Gomolla (2013), S. 91.

302 Vgl. Gomolla (2009), S. 102.

303 Vgl. Solga/Dombrowski (2012), S. 61.

304 Vgl. Kornmann (2013), S. 72.

305 Spezifiziert auf Schüler\_innen, bei denen beide Eltern migriert sind und/oder keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen.

306 Vgl. Bos et al. (2012), S. 248f..

307 Vgl. Kornmann (2013), S. 80.

308 In diesem Unterkapitel sind auch Schüler\_innen of Colour und Sinti/Roma gemeint, da diese ebenfalls aufgrund von Rassismus und weiteren Diskriminierungen betroffen sind.

309 Vgl. Gomolla (2013), S. 91f..

Kindergartenzeit fallen ähnliche Erklärungsmuster auf, die von einer „unzureichenden Arbeitshaltung“ bis zum „Kulturkonflikt“ gedeutet werden.<sup>310</sup>

Diese diskriminierende Praxis setzt sich nach der Einschulung fort, wenn durch die Zurückstellung die diskriminierten Schüler\_innen älter sind als die 'Normschüler\_innen'. Diese Überalterung wird dann als Begründung genutzt, um eine sonderpädagogische Beschulung zu überprüfen. Dass diese Überalterung durch das Schulsystem zuvor hervorgerufen wurde, wird konsequent übersehen und Ursachen werden wieder durch die 'Kulturen' der diskriminierten Kindern und Familien erklärt.<sup>311</sup>

Des Weiteren werden ausdrücklich (angebliche) sprachliche Schwierigkeiten in Deutsch genutzt, um diese Schüler\_innen auf eine Sonder- oder Förderschule oder in 'integrierte' Sprachheilklassen zu überführen, ohne jedoch nachzuprüfen, ob es sich wirklich um eine Lernschwäche handelt, denn dann müsste eine Untersuchung in der Erstsprache erfolgen. Versuchen die Familien dies begründet abzulehnen, wird dies wieder als 'Kulturkonflikt' übergangen. Darüber hinaus werden die Gründe für die Lernbeeinträchtigungen wieder bei den Schüler\_innen gesehen.<sup>312</sup>

Beim Übergang in die Sekundarstufe können sich bei der Selektion in die verschiedenen Schulformen weitere Formen der institutionellen Diskriminierungen erweisen. Auch hier werden vorzugsweise fehlende Deutschkenntnisse als Begründung genutzt, warum Schüler\_innen nicht auf das Gymnasium gehen sollten. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass Vorbereitungsklassen vermehrt in den Hauptschulen angeboten werden.<sup>313</sup>

Gomolla zeigt in Hinblick auf ihre Studie, dass die Überweisung ins Gymnasium trotz dafür ausreichender Noten aufgrund der (angenommenen) geringeren Deutschsprachkenntnisse nicht vollzogen wird oder eher auf eine Gesamtschule hingewiesen wird. Dies basiert vor allem auf der Annahme, dass ein erfolgreicher Besuch des Gymnasiums ohne sehr gute Deutschkenntnisse nicht möglich sei und dass die Schüler\_innen kein unterstützendes häusliches Umfeld haben, „[...] das mit einer Vielzahl von kulturalisierender Defizitannahmen gefüllt wird.“<sup>314</sup> Als Begründungen werden hier unter anderem aufgeführt: der vorwiegende Gebrauch der Erstsprache, angeblich schlechter Bildungsstand der Familie, angeblich fehlender Bildungsaspiration und schlechter Kenntnis des deutschen Schulsystems.<sup>315</sup>

---

310 Vgl. Gomolla (2013), S. 92.

311 Vgl. f. d. Absatz ebd., S. 94.

312 Vgl. f. d. Absatz ebd., S. 93.

313 Vgl. ebd., S. 94.

314 Ebd., S. 94.

315 Vgl. f. d. Absatz ebd., S. 94f..

Lehrkräfte ließen bei diesen 'pädagogisch' begründeten Ansätzen aus, dass einerseits ein späteres Wechseln auf höhere Schulformen erschwert ist, da die Schulen versuchen würden ihre guten Schüler\_innen zu behalten. Andererseits, dass eine Annahme in der Gesamtschule aufgrund hoher Bewerbungszahlen nicht garantiert ist, vor allem dann wenn zur 'Regulierung' „Ausländerquoten“ herangezogen werden und somit abgelehnte Schüler\_innen eine niedrigere Schulform wählen.<sup>316</sup>

Bei dem schlechteren Notendurchschnitt (in Deutsch) liegen verschiedene Begründungsansätze vor. Heike Diefenbach erklärt in diesem Punkt die Schwierigkeit eines Nachweises der indirekten im Gegensatz zur direkten institutionellen Diskriminierung. Eine direkte institutionelle Diskriminierung wäre in diesem Fall leichter aufzudecken und zu bekämpfen. Der Notenstand orientiert sich jedoch an den Leistungen der *weißen* Ober- und Mittelschicht und gute Deutschkenntnisse werden als Voraussetzungen für den Besuch eines Gymnasiums gesehen, daher kann von indirekter institutioneller Diskriminierung gesprochen werden. Allerdings verweigern sich einige Wissenschaftler\_innen und Politiker\_in dies als Diskriminierung zu verstehen, da sie dies als gerechtfertigt empfinden, da eine Gleichbehandlung vorhanden ist, unabhängig davon ob die gleichen Voraussetzungen gegeben sind.<sup>317</sup>

Diese oben beschriebenen Begründungspraktiken verdeutlichen die immer wiederkehrende Annahme, dass 'die Kultur' als Erklärung hinhalten muss, wie diskriminierte Kinder und Familien handeln oder sind, ohne differenziert und egalitär nach den Gründen (auch in der Gesellschaft oder im Schulsystem) zu suchen oder gar zu akzeptieren, dass diese Familien Gründe haben.<sup>318</sup>

Als weitere Begründungsansätze führen viele Wissenschaftler\_innen, darunter Rolf Becker, die 'humankapitaltheoretische Erklärung', 'strukturell-individualistische Erklärung' und 'primäre und sekundäre Herkunftseffekte' an.<sup>319</sup> Ein Schwerpunkt liegt zudem auf dem gesellschaftlichen Konzept der Integration.

Die 'humankapitaltheoretische Erklärung' verweist auf eine Benachteiligung, durch ein geringeres Humankapital der diskriminierten Familien. Da sie

„[...] nur in suboptimaler Weise für den späteren Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg  
essentielle Wissensbestände, Verhaltensweisen und Werthaltungen an ihre Kinder

---

316 Vgl. f. d. Absatz Gomolla (2013), S. 95.

317 Vgl. f. d. Absatz Kornmann (2013), S. 86.

318 Vgl. Kalpaka (2009b), S. 387.

319 In diesen Erklärungsansätzen sind explizit Schüler\_innen und Familien gemeint, die entweder max. seit drei Generationen in Deutschland leben oder keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

weitergeben können, geht die intergenerationale Unterinvestition in das Humankapital folglich mit geringeren Erträgen in Form von Bildungs- und Berufserfolgen einher.<sup>320</sup>

Zwar betont Becker, dass dieser Ansatz nur teilweise bestätigt sei und nicht als Hauptbegründung herangezogen werden kann, aber er verwirft sie nicht. Dieser Erklärungsansatz weist trotzdem eine sehr defizitäre Vorstellung von den diskriminierten Familien auf.

Bei der 'strukturell-individualistische Erklärung' verweist Becker auf die Vorstellung, dass die Bildungsbenachteiligung vorrangig von individuellen Bildungsentscheidungen der diskriminierten Familien abhängig ist, bei denen es sich um riskante Investitionen handelt.<sup>321</sup> Der Ansatz konzentriert sich hierbei auf die „[...] gegebenen institutionellen und strukturellen Restriktionen als einen entscheidenden Mechanismus.“<sup>322</sup> Des Weiteren werden als Ursache geringe sprachliche Deutschkenntnisse der Familien aufgeführt.<sup>323</sup>

Davon auszugehen, dass die Bildungsentscheidungen von finanziellen Vorstellungen der Familien abhängen würde, bedeutet die Familien grundsätzlich in der Unterschicht vertreten zu sehen und dass keine hohe Bildungsaspiration vorhanden sei. Jedoch zeigen Eltern, die migriert sind, überdurchschnittlich hohe Bildungsaspirationen. Sie motivieren ihre Kinder also in überdurchschnittlichem Maße, einen hohen Bildungsabschluss zu erwerben.<sup>324</sup> Allerdings sind diese Eltern nicht immer ausreichend über das deutsche Bildungssystem informiert, so dass sie ihre Kinder nicht adäquat unterstützen können, deren Leistungen in der Schule überbewerten und institutionelle Barrieren nicht wahrnehmen.<sup>325</sup> Die fehlenden Deutschkenntnisse würden auch nicht hauptsächlich erklären, warum durchgängig die Schüler\_innen von Beeinträchtigungen betroffen sind, da ein großer Teil der Familien Deutschkenntnisse besitzt, insbesondere wenn sie seit Generationen oder längerer Zeit in Deutschland leben.

Mit dem Ansatz der 'primären und sekundären Herkunftseffekte' versucht Becker die Benachteiligung größtenteils zu bestimmen. Primär im Sinne, der Auswirkungen der Deutschkenntnisse auf die schulischen Leistungen<sup>326</sup> und sekundär, inwiefern sich die Familien

---

320 Becker (2011), S. 16.

321 'Riskant' im Sinne des ökonomischen Aspekts, ob es sich lohnt einen längeren Bildungsweg zu finanzieren; vgl. Becker (2011), S. 17f..

322 Becker (2011), S. 17.

323 Vgl. Becker (2011), S. 18.

324 Vgl. Blossfeld et al. (2012), S. 113 f.

325 Vgl. ebd., S. 113f. u. S. 132.

326 Vgl. Becker (2011), S. 18.

„[...] erfolgreich im Bildungssystem platzieren können [...]“<sup>327</sup>, hinsichtlich ihrem „[...] Mangel an bildungsrelevanten Kenntnissen, Mitteln und Möglichkeiten [...]“.<sup>328</sup>

Die primären Herkunftseffekte wurden in diesen Beitrag schon mehrmals thematisiert und inwiefern diese Ursache wirklich bei den Schüler\_innen und ihrem Familien liegt.<sup>329</sup> Bezüglich der sekundären Herkunftseffekte, werden die Ursachen ebenfalls bei den Schüler\_innen und ihren Familien gesehen. So stellt sich die Frage wie die oben beschriebenen Mängel wirklich etwas mit der Herkunft der Familien zu tun haben oder nicht eher Resultate des deutschen Schulsystems sind. Wenn insbesondere von bildungsfernen oder ökonomisch schlecht gestellten Gründen die Rede ist, erscheint dies nicht als ausreichender Erklärungsansatz. Die Schlussfolgerung, dass die Benachteiligung der diskriminierten Schüler\_innen nicht am 'Migrationsstatus' liege sondern daran, dass ein hoher Anteil in Armut lebt greift nicht weit genug. Zwar besteht eine systematische Benachteiligung von armutsgefährdeten Kindern, diese ist jedoch bei weitem geringer als die Benachteiligung der Schüler\_innen, deren Eltern beide migriert sind oder der Schüler\_innen, in deren Familien mehrheitlich nicht deutsch gesprochen wird.<sup>330</sup>

Zwar distanziert auch Becker sich von den Ansätzen des kulturellen Defizits und der geringen Bildungsaspiration<sup>331</sup> sieht aber auch keine institutionelle oder strukturelle Diskriminierung in seiner Studie bestätigt.<sup>332</sup> Cornelia Gresch schlussfolgert ebenfalls, dass bei der Überweisung in die Sekundarstufe keine Diskriminierung erfolgt, sondern für die Überrepräsentation an den Hauptschulen lediglich der oftmals geringe sozioökonomische Status der Familie und die

---

327 Becker (2011), S. 18.

328 Becker (2011), S. 18.

329 Auf die Problematiken, die durch die Fokussierung der Schule auf Monolingualität entstehen, wird weiter unten noch eingegangen.

330 Dies zeigt sich, wenn die Daten aus Tabelle 9.7 der IGLU-Studie 2011 (vgl. Bos et al. (2012), S. 248.) verglichen werden mit den allgemeinen Anteilen von armutsgefährdeten Kindern und diskriminierten Kindern an der Gesamtmenge der Kinder. Laut einer UNICEF-Studie (vgl. Bertram et al. (2011), S. 24) lebten etwa 14% der Kinder in relativer Armut, diese Kinder sind mit 6 % Anteil am höchsten Leistungsniveau also unterrepräsentiert. Die IGLU-Studie fragt das Kriterium 'Migrationshintergrund' über zwei unterschiedliche Items ab: Kinder, deren Eltern beide eine Migrationsgeschichte vorweisen, sind nur mit 0,7% am höchsten Leistungsniveau beteiligt, Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, nur zu 4,8%. Allerdings hatten von allen Kindern in Deutschland etwa 25-30% einen sogenannten 'Migrationshintergrund', (die bpb gibt an, dass 2011 dies bei etwa ein Drittel der unter sechsjährigen der Fall ist, die Zahlen für Schulkinder müssen also leicht niedriger sein, vgl. bpb.de (2012a)), in ca. 60 % (27% Eltern 'mit Migrationshintergrund' und Kinder ohne, „ein Drittel“ Eltern und Kinder 'mit Migrationshintergrund', vgl. Prognos AG/Die Geschäftsstelle "Zukunftsrat Familie" des BMFSFJ (September 2011), S. 18.) der Familien mit 'Migrationshintergrund' hatten diesen auch beide Eltern. Im Vergleich zu den armutsgefährdeten Kindern sind die diskriminierten Schüler\_innen also noch einmal deutlich benachteiligt.

331 Vgl. Becker/Schubert (2011), S. 188.

332 Vgl. ebd., S. 190.

schlechteren schulischen Kompetenzen der diskriminierten Schüler\_innen als Ursache gesehen werden kann.<sup>333</sup>

In US-amerikanischen Studien wurde nachgewiesen, dass am Anfang der Schulbildung zwischen Schüler\_innen of Colour und *weiße* Schüler\_innen kaum Leistungsunterschiede vorhanden waren. Im sechsten Schuljahr hingegen die Diskrepanz durchschnittlich bei zwei Schulnoten lag, zugunsten der *weißen* Schüler\_innen.<sup>334</sup>

Die Unterrepräsentation von diskriminierten Schüler\_innen auf Gymnasien wird mit den schlechten Noten der Schüler\_innen und dem schlechten Abschneiden bei Studien begründet. Jedoch konnte ebenfalls in einer US-amerikanischen Studie nachgewiesen werden, dass diskriminierte Schüler\_innen bei Tests, die bestimmte Fähigkeiten abprüfen, grundsätzlich schlechter abschneiden als bei nicht-diagnostischen Tests.<sup>335</sup> Dies ist ebenfalls interessant in Hinblick auf Sprachtests, die als Basis für eine sonderpädagogischen Beschulung dienen. So schlussfolgert Diefenbach, dass es nicht überraschen würden, im Zusammenhang mit den verschiedenen Studien, wie PISA

„ [ ... ] und angesichts der teilweise der Erklärung durch kulturelle Defizite verhafteten Argumente, die zur Plausibilisierung dieser Befunde angeführt wurden, [...] [dass] Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien den Eindruck gewonnen hätten, dass bezüglich ihres Verhältnisses zur Schule und insbesondere bezüglich ihrer Deutschkenntnisse ein negatives Stereotyp in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland verbreitet ist.“<sup>336</sup>

Des Weiteren wurde in einer weiteren US-amerikanischen Studie nachgewiesen, dass Schwarze Kindergartenkinder sowie Schwarze Schüler\_innen von *weißen* Lehrkräften in der Hinsicht zu ihrem Verhalten und Lernmotivationen viel schlechter bewertet wurden als *weiße* Schüler\_innen.<sup>337</sup>

Ob in Deutschland ähnliche Ergebnisse zum Vorschein kommen würden, müsste natürlich überprüft werden, doch liegt dies trotzdem nahe, da die *weiße* Mehrheitsbevölkerung in Deutschland zur Thematik Rassismus noch weniger sensibilisiert ist als in den USA.

Immer wieder wird auf fehlende oder geringe Deutschkenntnisse der diskriminierten Schüler\_innen und ihrer Familien hingewiesen, die bspw. zu einer sonderpädagogischen Beschulung, der Zurückstellung oder der Verweigerung einer Gymnasialempfehlung herangezogen werden. Auch

---

333 Vgl. Gresch (12. Mai. 2012), S. 6.

334 Vgl. f. d. Absatz Kornmann (2013), S. 126f.

335 Vgl. f. d. Absatz ebd., S. 126.

336 Ebd., S. 127.

337 Vgl. ebd., S. 138.

beim Erklärungsansatz des primären Herkunftseffektes werden die Deutschkenntnisse angeführt und damit die obige Benachteiligung gerechtfertigt.

Diese Fokussierung weist auf den monolingualen Habitus des deutschen Schulsystems hin, wie er unter anderem von Ingrid Gogolin beschrieben wird. Beim monolingualen und -kulturellen Habitus gehen Lehrkräfte und das Schulsystem davon aus, dass alle Schüler\_innen und ihre Familien **eine** Sprache sprechen (Deutsch) und **einer** (deutschen) Kultur<sup>338</sup> angehören.<sup>339</sup> Selbst wenn die Multilingualität<sup>340</sup> der Schüler\_innen erkannt wird, kann der Habitus der Lehrkräfte „[...] von der »geglaubten Gemeinsamkeit« derselben (sprachlichen) Geschichte [...] bestimmt [...]“<sup>341</sup> sein und weist eine Persistenz auf, die nicht so leicht aufgebrochen wird.<sup>342</sup> Diese Marginalisierung anderer Sprachen führt zu Abwertung betroffener Schüler\_innen und hohen Anpassungserwartungen an die Monolingualität.<sup>343</sup> In engem Zusammenhang mit dem monolingualen und -kulturellen Habitus findet sich bei vielen Lehrkräften auch ein starker Ethnozentrismus.<sup>344</sup>

Häufig besteht die Annahme, dass die gleichzeitige Verwendung mehrerer Sprachen mit schlechten Deutschkenntnissen einher geht. Jedoch hat Inci Dirim verdeutlichen können, dass dies nicht der Fall ist, sondern dass diese 'gemischte Sprachpraxis' für die Kommunikation durchaus sinnvoll ist.<sup>345</sup> Der richtige und langfristige Erstspracherwerb ist darüber hinaus notwendig für den Zweitspracherwerb und sollte unterrichtlich zusammen einhergehen.<sup>346</sup>

Die Besonderheiten der multilingual aufwachsenden Kinder werden dementsprechend maßgeblich ignoriert, auch im Hinblick der Benachteiligungen, die sie erfahren. Die Reduktion auf Sprachschwierigkeiten im Deutschen durch die Forschung und die Politik, sowie die Fokussierung einzig auf den Erwerb dieser Sprache, auch als Benachteiligungskompensation, lassen gänzlich die Besonderheiten der Multilingualität sowie „[...] die strukturellen und gesellschaftlichen Hürden zur Anerkennung und zum Erwerb der Herkunftssprache[n] in der Schule“<sup>347</sup> außer Acht.

---

338 Siehe hierzu auch die Kapitel 1.4 zum Kulturbegriff und Kapitel 1.7 zu Identitäten.

339 Vgl. Georgi (2013), S. 225.

340 Die Multilingualität bedeutet zum einen die regelmäßige Verwendung mehrerer Sprachen. Auch könnte von 'Quersprachigkeit' die Rede sein, da zumeist die Sprachen auch gemischt werden. Dies hat einerseits damit zu tun, dass die Sprachen mit verschiedenen emotionalen und symbolischen Ebenen verbunden sind und zum anderen damit, dass nicht immer in jeder Sprache das vollkommene Vokabular vorhanden ist. Vgl. Wagner (2013), S. 151.

341 Gogolin (2008), S. 34.

342 Vgl. Gogolin (2008), S. 34f..

343 Vgl. Strasser/Steber (2010), S. 111.

344 Vgl. ebd., S. 111.

345 Vgl. Siebert-Ott (2013), S. 147.

346 Vgl. Dirim (2005), S. 89.

347 Georgi (2013), S. 227.

Bei der PISA-2001 Studie wurde zudem festgehalten, dass in Deutschland die mehrheitliche Verwendung der Herkunftssprache in der Familie mit den schlechten Lesekompetenzen im Deutschen einherging. Das Deutsche PISA-Konsortium folgerte daraus, dass die fehlenden Deutschkenntnisse die Ursache seien. Dies widerspricht allerdings den Ergebnissen u.a. in Kanada und Großbritannien, wo die Verwendung einer anderen Familiensprache als Englisch keinen so deutlichen Hinweis auf schlechtere Lesekompetenzen gab. Das Deutsche-Konsortium wies allerdings mit großem Erstaunen darauf hin, dass die Schüler\_innen in Realschulen ebenfalls durchschnittlich keine schlechteren Kompetenzen aufwiesen, obwohl die Familiensprache ebenfalls nicht deutsch war.<sup>348</sup>

Wenn von fehlenden oder schlechten Deutschkenntnissen die Rede ist, muss zudem beachtet werden, dass hier oftmals auch das schulische Deutsch<sup>349</sup> gemeint ist, welches sich im Laufe der Schulzeit immer mehr von der mündlichen Alltagssprache entfernt.<sup>350</sup>

Sollten tatsächlich die Deutschkenntnisse als Hauptbegründung für die Schulempfehlung herangezogen werden und nicht der Notendurchschnitt oder herausragende beziehungsweise gute Leistungen in anderen Fächern, stellt sich zudem die Frage, warum sich Vorbereitungsklassen, also Sprachklassen, vorzugsweise an Hauptschulen und vielleicht noch an Realschulen finden lassen und diese nicht ebenfalls an den Gymnasien angeboten werden. Es wurde allerdings auch nachgewiesen, dass eine reine Sprachförderung weniger effizient ist, als die Einbettung der Sprache in fachliche Inhalte sowie die Einbeziehung der Erstsprachen.<sup>351</sup>

Auffallend ist, welche Verbesserungsansätze bei der Bildungsbenachteiligung herangezogen werden. So werden gesonderte Förder- und Bildungsangebote für die diskriminierten Schüler\_innen und ihre Familien entwickelt. Dies entspricht zum einen nicht dem inklusiven Ansatz, zum anderen werden damit nicht die Ursachen und Gründe für diese Benachteiligung bekämpft, die offenbar in den Institutionen liegen. Stattdessen werden auf diesem Weg diese Schüler\_innen und ihre Eltern indirekt verantwortlich gemacht für ihre Benachteiligung durch das System. Die Pädagogik setzt mit dieser Auffassung viel Energie in Fördermaßnahmen, die wieder die vielschichtigen Erfahrungen der diskriminierten Schüler\_innen ignoriert und diese weiterhin als Abweichung von

---

348 Vgl. f. d. Absatz Siebert-Ott (2013), S. 145f..

349 Als schulisches Deutsch wird die hauptsächlich schriftliche Sprache bezeichnet, die sehr stark von Fachbegriffen geprägt ist.

350 Vgl. Siebert-Ott (2013), S. 148.

351 Vgl. ebd., S. 150f..



der monolingualen und -kulturellen konstruierten Norm darstellt.<sup>352</sup>

Zusammengefasst ließe sich sagen: Als Konsequenz aus der Feststellung, dass ein Teil der Schüler\_innen diskriminiert wird, werden diese erneut diskriminiert.<sup>353</sup> Kalpaka formuliert hier die Frage, ob „[...] die 'gefährdeten Zielgruppen' gestärkt werden [sollen], damit sie die Selektionsentscheidungen besser verkraften können oder damit sie ihre Chancen erhöhen, ihnen zu entkommen?“<sup>354</sup>

#### 4.5 Weitere relevante Forschungsergebnisse

Ein weiterer häufig geäußelter Kritikpunkt ist, dass die diskriminierten Schüler\_innen zu selten eine Kindertageseinrichtung besuchen. Die Besuchsquoten der diskriminierten Kinder<sup>355</sup> in diesen gleichen sich mit zunehmenden Alter, denen der *weißen* Kinder allerdings an. So befinden sich bei den unter Dreijährigen nur 16% der diskriminierten Kinder in den Einrichtungen, im Vergleich zu 33% der *weißen* Kinder. Danach steigen diese beiden Quoten jedoch auf 86% und 96%.<sup>356</sup> Ein Jahr vor der Einschulung lassen sich dann schon keine Unterschiede in dieser Hinsicht aufweisen.<sup>357</sup>

Von Seiten der *weißen* Mehrheitsbevölkerung sind Menschen mit (angenommenen) Hintergründen aus Staaten Mittel- und Südamerikas, Afrikas, Asiens<sup>358</sup> sowie Osteuropas zumeist weniger im eigenen Staat gewollt als Menschen<sup>359</sup> aus den USA, Kanada oder der EU.<sup>360</sup> Die somit diskriminierten Menschen werden nach ihren (angenommenen) kulturellen Hintergründen untereinander noch einmal hierarchisiert. Insbesondere die (vermutete) Leistungsfähigkeit dieser Menschen wird dabei ökonomisiert betrachtet. Auch (angenommenen) muslimischen Menschen wird im „[...] politischen und wissenschaftlichen Diskurs ein besonders allgemein attribuiertes Problempotential zugeschrieben.“<sup>361</sup>

Im schulischen Kontext schließen all diese Beurteilungen und (Un-)Erwünschtheiten natürlich

---

352 Vgl. Fürstenau (2012), S. 4.

353 Vgl. Kalpaka (2009a), S. 30.

354 Ebd., S. 30f..

355 Die Daten beziehen sich explizit auf Schüler\_innen und ihre Familien, die seit max. der dritten Generation in Deutschland leben oder keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

356 Vgl. bpb.de (2012b).

357 Vgl. Bader et al. (2012), S. 21.

358 Dies kann sich bei Menschen aus einigen Staaten Ostasiens (bspw. Japan, Südkorea, Vietnam und China) umkehren, die als besonders 'leistungsfähig' gelten. Dennoch können sie von Rassismus betroffen sein.

359 Wahrscheinlich sind hier vor allem *weiße* US-Amerikaner\_innen, Kanadier\_innen und Europäer\_innen gemeint.

360 Vgl. f. d. Absatz Kluge/Bostanci (2012), S. 19f..

361 Ebd., S. 22.

sowohl die Schüler\_innen und ihre Familien als auch die Lehrkräfte ein und beeinflussen den Schulalltag über die damit verbundenen Assoziationen und Vorurteile maßgeblich. Die Annahme, dass gerade Schüler\_innen (der Primarstufe) rassistische Ansichten haben könnten und dementsprechend Handeln wird oft dementiert mit der Vorstellung, dass Kinder unschuldig sind und niemand als rassistische Person geboren wird. Letzteres stimmt natürlich, doch bringen Kinder „[...] bereits mit ca. vier Jahren in ihren eigenen Spielkonstruktionen, narrativen Inhalten und in ihrem interaktiven Verhalten Differenz, evaluative Urteile und komplementäre hierarchische Positionierungen hervor.“<sup>362</sup> Sie sind also durchaus schon früh in der Lage rassifizierte und weitere Differenzen bei Erwachsenen und damit auch bei anderen Kindern zu erfassen.<sup>363</sup> Dies verdeutlicht umso mehr die Praktik des 'Doing Difference' und dass vorurteilsbehaftetes Handeln und Verständnis von Menschen in der Lebenswelt der Kinder gesellschaftlich bedingt und Normalität<sup>364</sup> ist.

Die Befürchtung Rassismus könnte erst durch antirassistische Arbeit hervorgerufen werden, ist nicht begründet. Sie ignoriert in erster Hinsicht, dass der Rassismus auch in Schulklassen alltäglich ist, von den diskriminierten Schüler\_innen täglich erlebt wird und bis dato nur nicht von den *weißen* Personen erkannt wurde. Darüber hinaus wurde im Abschnitt<sup>365</sup> zu Rassismus erklärt, wie sich Rassismus als Handlungsmaxime immer wieder (latent) verdeutlicht. Selbst wenn rassistische Äußerungen in der Klasse unterbleiben sollten, so werden die unreflektierten Ansichten spätestens in der Pause ausgelebt.<sup>366</sup> Und diese nicht vorhandene Reflexion führt letztendlich dazu, dass Rassismus einfach reProduziert wird.

---

362 Eggers (2012), S. 9.

363 Vgl. ebd., S. 13f..

364 Siehe Kapitel 1.2.

365 Siehe Kapitel 1.2.

366 Vgl. Cohen (1994), S. 102.

## 5 Fragestellung

Ausgehend von den bisher durchgeführten Betrachtungen vorhandener Begriffe, Konzepte und Forschungsergebnisse sowie einem ersten kritischen Blick auf die Bezeichnung 'Migrationshintergrund', ergab sich für mich die Frage, wie (angehende) Lehrkräfte in der Interaktion mit den ihnen überantworteten Schüler\_innen handeln und welche Vorstellungen ihrem Handeln zugrunde liegen.

Insbesondere interessiert mich dabei, ob (angehende) Lehrkräfte differenzieren können zwischen 'Mensch mit Migrationshintergrund'<sup>367</sup> und Person of Colour oder zwischen 'Mensch mit Migrationshintergrund' und 'Ausländer\_in'. Weitere meiner Einschätzung nach relevante Fragestellungen sind, wie fundiert ihr Wissen zu Inklusion und Integration ist; wie sie 'Kultur(en)' definieren und ob sie sich ihres eigenen rassistischen Denkens und Handelns bewusst sind.

Als Rahmen für die weitere Exploration sollen eine Reihe von Haupt- und Nebenhypothesen dienen:

1. Die meisten (angehenden) Lehrkräfte verstehen unter Schüler\_innen mit 'Migrationshintergrund' nicht-weiße Kinder.
  - a) Nicht-weiße Kinder werden von den meisten (angehenden) Lehrkräften als Kinder mit 'Migrationshintergrund' definiert, unabhängig davon, ob eine Migrationserfahrung in den letzten drei Generationen stattfand.
  - b) Kinder, denen ein 'Migrationshintergrund' zugeschrieben wird (unabhängig vom tatsächlichen vorhanden sein), werden nicht als deutsche Kinder wahrgenommen.
2. (Angehende) Lehrkräfte schreiben Kindern mit (angenommenem) 'Migrationshintergrund' bestimmte Eigenschaften zu.
  - a) (Angehende) Lehrkräfte assoziieren mit 'Migrationshintergrund' größtenteils negative Vorstellungen.
  - b) Für schulischen Misserfolg von diskriminierten Kindern machen (angehende) Lehrkräfte hauptsächlich die Schüler\_innen und ihre Familien verantwortlich.
3. Die Mehrzahl der (angehenden) Lehrkräfte verfügt über kein fundiertes Wissen zu den Konzepten Inklusion und Integration.

---

<sup>367</sup> Im Sinne des Statistischen Bundesamtes, siehe Kapitel 2.

- a) Die beiden Konzepte können meistens nicht genau differenziert werden.
- b) Integration wird hauptsächlich auf Schüler\_innen mit sogenanntem 'Migrationshintergrund' bezogen.
- c) Inklusion wird hingegen fast ausschließlich auf Schüler\_innen mit geistiger, körperlicher oder Lern-Beeinträchtigung bezogen.
- d) Integration wird von (angehenden) Lehrkräften meistens so verstanden, dass die Schüler\_innen und ihre Familien für das Gelingen der Integration hauptsächlich verantwortlich sind.

4. Es wird angenommen, dass 'Kultur(en)' Menschen definiert (definieren) und nicht umgekehrt.

- a) Es wird mehrheitlich davon ausgegangen, dass (in Deutschland) eine homogene, kaum veränderbare Kultur existiert.
- b) (Angehende) Lehrkräfte bewerten die angenommenen (Herkunfts-)Kulturen der Schüler\_innen.

5. (Angehende) Lehrkräfte sind sich meist nicht über ihren eigenen Rassismus im Klaren.

- a) Je mehr Erfahrung (angehende) Lehrkräfte mit Rassismus und Diskriminierung haben, desto reflektierter sind sie im Umgang mit diesen.

## 6 Methodische Vorgehensweise

Für die Exploration entschied ich mich, einen Fragebogen zu entwerfen, der auf den zuvor genannten Hypothesen aufbaut. Um die Vorstellungen der Lehrkräfte hinter dem Begriff 'Migrationshintergrund' besser zu verstehen, wird für diskriminierte Schüler\_innen ausschließlich dieser Begriff verwendet. Da die Verwendung dieses Begriffs gängige Praxis ist, würden differenzierte Begriffe zur Irritation führen und damit die Ergebnisse verfälschen. Zudem wäre die Fokussierung der Befragten dann zu stark auf kritische Fragen und die soziale Erwünschtheit erhöht.

Bei den meisten Fragen handelt es sich um Aussagen. Diese müssen auf einer fünfteiligen Skala von 'stimme zu' bis 'stimme nicht zu' oder 'häufiger' bis 'seltener' beantwortet werden. Diese Einteilung der Skala erleichtert eine schnelle Einordnung der eigenen Antwort, welche vorteilhafter ist, wenn reflexartige Annahmen abgefragt werden. Allerdings führt diese Skala auch häufig zu einer 'Tendenz zur Mitte'. Damit sie nicht zu stark auftritt und da zu einigen Aussagen möglicherweise keine Befürwortung oder Entgegnung vorhanden ist, gibt es die Möglichkeit, keine Angaben zu machen. Bei Fragen gibt es Antwortvorschläge mit Mehrfachnennungen oder 'ja', 'nein' sowie 'k.A.'. Zudem wurde in einigen Fällen den Befragten ermöglicht, eigene Antworten in freien Feldern zu formulieren.

Die meisten Aussagen geben gängige (negative) Meinungen aus Literatur, Medien und Wissenschaft wieder. Natürlich werden dadurch diese Aussagen reProduziert, was nicht das Anliegen dieser Arbeit ist. Beurteilungen von Aussagen, die positiv formuliert sind, würden aber die Ergebnisse stark verfälschen, da damit zumeist keine rassifizierten, diskriminierenden, ethnizierenden oder kulturalisierenden Annahmen abgefragt werden können.

Da rassistische Gedankenmuster gesellschaftlich zwar reProduziert werden, zugleich aber stark tabuisiert sind, ist mit einem gewissen Anteil an Antworten zu rechnen, die auf kultureller sozialer Erwünschtheit beruhen würden.<sup>368</sup> Es wurden verschiedene Methoden eingesetzt, um diese Effekte abzuschwächen. Zur Verhinderung der situationalen (aber auch kulturellen) sozialen Erwünschtheit wurde die Methode des anonymisierten Fragebogens gewählt. Durch das abwechselnde Auftreten

---

<sup>368</sup> Beim Berufsverständnis der Lehrkräfte ist mit einer erhöhten sozialen Erwünschtheit zu rechnen, da die Förderung und Forderung der Schüler\_innen zu selbstbewussten und partizipierenden Gesellschaftsmitgliedern ein Berufsziel ist. Doch dieses steht den (negativen) stereotypisierten und vorurteilsbehafteten Aussagen des Fragebogens entgegen.

von verschiedenen Antwortarten und der eher negativen Konnotation soll auch die Akquieszenz verhindert werden.

Der Fragebogen ist in sieben Teile mit jeweils mehreren Abschnitten und Blöcken eingeteilt.<sup>369</sup>

Im ersten Teil der Befragung wird auf verschiedene pädagogische Konzepte eingegangen. Zuerst wird abgefragt, inwiefern das Konzept 'Inklusion' für die (angehenden) Lehrkräfte für sich, die Schule und die Gesellschaft von Bedeutung sein könnte, um anschließend auf das Verständnis dieses Ansatzes einzugehen. Dies geschieht insbesondere im Hinblick auf die Abgrenzung zur Integration, wobei vor allem die Zielgruppen der Ansätze im Mittelpunkt stehen. Darüber hinaus wird kurz auf das 'Kulturen'-Verständnis und die zugrunde liegenden Konzepte eingegangen. In diesem Kontext werden Fragen zur Bewertung und zum Vergleich verschiedener Kulturen, Religionen sowie Sprachen gestellt. Das 'Kulturen'-Verständnis ist auch von großer Bedeutung für die Analyse der weiteren Fragen. Zuletzt wird in diesem Teil auf das Verständnis von Rassismus sowie dessen Erkennen eingegangen und es werden Fragen zur Priorisierung von Bekämpfung und Dekonstruktion aufgestellt.

Der zweite Teil der Befragung befasst sich mit dem Wissen und den Vorstellungen von (angehenden) Lehrkräften zu den Bildungschancen von diskriminierten Schüler\_innen. Eckpunkte dieses Frageblocks sind zum einen, ob die Befragten der Meinung sind, dass es Bildungsbenachteiligungen gibt und wenn ja, wie stark. Zum anderen, wo sie die Gründe und Ursachen sehen und wie gängige Wege zur Verringerung der Benachteiligungen angenommen werden. Dieser Teil des Fragebogens ist von den Forschungsergebnissen zu (Gründen und Ursachen für) Bildungsbenachteiligungen diskriminierter Schüler\_innen abgeleitet.

Ihre Einschätzungen und Erfahrungen zu spezifischen Schulsituationen sollen die Befragten im dritten Teil wiedergeben. Dieser hat die umfangreichsten Aussagen, um spezifisch auf verschiedene Arten von vorurteilsbehafteten Ansichten Einblick zu erhalten. In diesem Teil werden zuerst verschiedene als pädagogisch begründete Umgangsweisen mit den diskriminierten Schüler\_innen zur Beurteilung aufgelistet. Anschließend kommen Fragen zu stereotypisierten, negativ konnotierten Vorstellungen und Verhaltensweisen diskriminierter Schüler\_innen. Danach werden Aussagen zu ihren Eltern getroffen, zum Teil auch im Vergleich zu Eltern *weißer* Schüler\_innen. Im nächsten Abschnitt wird auf die 'Quoten' von diskriminierten Schüler\_innen in Stadtteilen und

<sup>369</sup> Der Fragebogen ist unter Kapitel 14.1 einzusehen.

Schulen eingegangen. Diese Aussagen beziehen sich damit diesmal nicht konkret auf einzelne Schüler\_innen(-Gruppen), sondern auf gesamte Gesellschaftsgruppen, womit auf das Bedrohlichkeits- und Massengefühl angespielt wird. Der letzte Abschnitt geht einerseits auf die (stereotypisierten und vorurteilsbehafteten) schulischen Leistungen und Fähigkeiten von diskriminierten Schüler\_innen ein, zu denen sich die (angehenden) Lehrkräfte positionieren müssen. Andererseits thematisiert dieser Abschnitt den Vergleich zwischen diskriminierten Schüler\_innen und *weißen* Schüler\_innen, der ebenfalls negativ konnotierte Verhaltensweisen auflistet.

Bei diesem Fragenblock wechsele ich am Ende von negativ konnotierten Aussagen zu positiven. Zum einen sind viele kulturalisierende und ethnisierende Ansichten zwar im unreflektierten Sinn positiv gemeint, aber diskriminierend. Gerade hier lässt sich die Diskriminierung aufgrund der positiven Konnotation oft schlecht aufdecken und verdeutlichen. Da bisher größtenteils nur negative Äußerungen auftraten, erhöht sich die Bereitschaft, den 'positiven' Aussagen zuzustimmen, wenn keine reflektierte Ansicht vorhanden sein sollte. Dadurch versuche ich, die soziale Erwünschtheit weiter zu umgehen. Eine Umkehrung der negativ und positiv konnotierten Aussagen in diesem Block hätte eine verstärkte soziale Erwünschtheit bei den negativ konnotierten hervorrufen können.

Aussagen zur Lehrkraft-Schüler\_innen-Beziehung dienen im vierten Teil zur Selbsteinschätzung der Lehrkräfte. Die Aussagen beginnen in diesem Fall mit der 'ich'-Formulierung, um diese Selbsteinschätzung zu verdeutlichen. Damit sollen die theoretischen Ansichten über die Schüler\_innen aus den vorherigen Fragen den persönlichen Einschätzungen gegenüber gestellt werden. Des Weiteren werden kurz eigene Verhaltensweisen gegenüber den diskriminierten Schüler\_innen abgefragt, die positiv formuliert sind.

Der fünfte Teil geht direkt auf das Verständnis von 'Migrationshintergrund' ein. Dieser ist mit Absicht nach hinten gestellt. Zum einen sollen die Befragten nicht schon am Anfang wissen, dass der Schwerpunkt auf dem Begriffsverständnis und den damit verbundenen Ansichten und Handlungen liegt. Zum anderen führt dieser Teil in mehreren Schritten zu einer differenzierteren Ansicht dieses Begriffs. Dadurch wären durch die Zuerstbearbeitung die bis hier aufgestellten Aussagen nicht nach dem alltäglichen Wissen der Befragten beantwortet worden.

Die Aussagen zum Begriff dienen, neben der Erstellung eines Verständnisbildes der Befragten, dazu, die gesamten Aussagen des Fragebogens zu Schüler\_innen 'mit Migrationshintergrund' anhand dieses Verständnisses zu analysieren.

Im ersten Abschnitt werden acht verschiedene Fotografien von Kindern gezeigt, die anhand ihres Aussehens in die Gruppen 'mit' und 'ohne Migrationshintergrund' eingeteilt werden sollen. Dies geschieht vor der direkten Begriffsbestimmung, um festzustellen, ob das Aussehen Einfluss auf die Begriffsnutzung und somit auf die bis hierhin aufgestellten Aussagen hat. Anschließend geht es um die direkte Bestimmung des Begriffs. Hierbei sollen die Befragten zum einen angeben, wie viele Generationen die Migration zurückliegen kann und zum anderen ob dieser Begriff Synonyme hat. Damit kann das theoretische Wissen wieder mit gängigen Begriffsgleichsetzungen abgeglichen werden. Zudem sollen die Befragten kurz mitteilen, welche Konnotation die Thematik 'Migration' für sie hat.

Als nächstes können die (angehenden) Lehrkräfte im sechsten Teil persönliche Fragen zu eigenen Lebenssituationen machen. Im ersten Abschnitt wird direkt nach einer möglichen Einwanderung in der Familiengeschichte gefragt. Bei einer Bejahung folgt direkt die Frage, ob sie sich selbst als 'mit Migrationshintergrund' beschreiben würden oder nicht und die Gründe dafür. Die nächsten Fragen zielen auf die eigene Positionierung in der Gesellschaft und die Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Gruppen und Identitäten. Daraufhin können die Befragten im zweiten Abschnitt mitteilen, inwiefern sie selbst und weswegen sie Erfahrungen mit Rassismus und Diskriminierungen hatten. Der erste Abschnitt verdeutlicht die möglichen Migrationsgeschichten der Befragten und kann bei der Analyse herangezogen werden, wie sie sich bei ähnlichen (Familien-)Erfahrungen gegenüber Bildungsbenachteiligungen und stereotypisierten und vorurteilsbehafteten Aussagen positionieren. Der zweite Abschnitt ist unter dem gleichen Aspekt für die Analyse notwendig, wobei hier sowohl bei (angehenden) Lehrkräften mit einer Migrationsgeschichte differenziert werden kann, inwiefern sie rassifiziert und diskriminiert wurden als auch bei (angehenden) Lehrkräfte ohne Migrationsgeschichte bis in die vierte Generation hinein betrachtet werden kann, ob sie Erfahrungen mit Rassismus und Diskriminierung gemacht haben.

Diese Befragten stehen damit weißen (angehenden) Lehrkräften gegenüber, so dass beide Gruppen anhand der Ergebnisse miteinander verglichen werden können. Besonders interessant ist, inwiefern die diskriminierten (angehenden) Lehrkräfte Benachteiligung und Rassismus bewusster



wahrnehmen sowie ob es auch in dieser Gruppe bspw. ethnisierende und kulturalisierende Annahmen gibt.

Im nächsten Abschnitt sollen die (angehenden) Lehrkräfte angeben, in welchem Umfang ihr Leben dem der diskriminierten Schüler\_innen gleicht. Zudem soll beurteilt werden, inwieweit die Migrationserfahrung oder Multilingualität/Monolingualität für die Befragten wünschenswert ist. Mit diesen Aussagen wird eine tiefere Ebene erreicht, da diese auf die Befragten selbst bezogen sind und somit genauer verdeutlichen, ob sie '(familienkollektive) Migrationserfahrungen' und 'Multilingualität' schätzen.

Der abschließende Abschnitt befasst sich mit der Frage, ob die verschiedenen gesellschaftlichen und pädagogischen Konzepten oder Rassismus in bisherigen Aus- und Fortbildungen thematisiert wurden.

Im letzten Teil werden kurz persönliche Angaben zu Geschlecht, Alter und Schulform abgefragt.

## 7 Analyse

Die von mir durchgeführte Untersuchung förderte sehr ambivalente Ergebnisse zu Tage. Während einige Hypothesen eindeutig bestätigt werden konnten, waren andere durch ein vielfältiges Antwortbild deutlich schwieriger auszuwerten oder wurden sogar klar widerlegt. Hier ist zu beachten, dass die Stichprobe mit 97 ausgefüllten Fragebögen relativ klein ist. Die Ergebnisse sind also nicht repräsentativ, können aber dennoch Tendenzen aufzeigen, insbesondere für den Raum Lüneburg, aus dem die große Mehrheit der Rückmeldungen kam.

Von den 97 Antwortenden waren 71 Studierende, 21 Lehrkräfte, 1 Referendar\_in und 4 ohne Angabe.

### 7.1 Hypothesen

#### 1.

Bei der Auswertung der ersten Haupthypothese, die meisten (angehenden) Lehrkräfte verstünden unter Schüler\_innen mit 'Migrationshintergrund' nicht-*weiße* Kinder, offenbarte sich eine große Diskrepanz zwischen dem theoretischen Wissen der Antwortenden und ihrem (mutmaßlichen) praktischen Umgang mit den diskriminierten Schüler\_innen und ihren Eltern. So lassen die Antworten<sup>370</sup> zu Aussage 5.9<sup>371</sup> auf ein recht präzises theoretisches Wissen über die Definition von 'Migrationshintergrund' schließen. Während die Frage zu eigenem 'Migrationshintergrund'<sup>372</sup> verdeutlichte, dass diejenigen, die sich nicht so titulieren würden, sich dabei als Teil der *weißen* Mehrheitsgesellschaft sahen und ihr familiäres 'Herkunftsland' als 'kulturell ähnlich' erklärten. Also damit *weiße* migrierte Personen oder Vorfahr\_innen nicht mit dem Begriff 'Migrationshintergrund' verbinden. Des Weiteren weist die Verknüpfung mit '*weiß*' und 'ähnlichem kulturellem Hintergrund' darauf hin, dass der Begriff 'Migrationshintergrund' nicht nur mit der Hautfarbe in Verbindung gesetzt wird sondern auch mit der Annahme 'fremder' Kulturen. Auch die Ergebnisse der Fragen 5.1 bis 5.8<sup>373</sup>, bei denen bei allen Children of Colour mindestens 60% und bei allen weißen Kinder maximal 14% der Antwortenden einen Migrationshintergrund vorhanden sahen, legen nahe, dass die (angehenden) Lehrkräfte in der Praxis mit 'Migrationshintergrund' sehr stark nicht-*weißen*

---

370 Die konkreten Antworten der Untersuchung sind unter Kapitel 14.2 einzusehen.

371 „Migrationshintergrund hat jemand, wenn... [Mehrfachnennung möglich]“

372 6.5: „Sehen Sie sich als Mensch mit Migrationshintergrund? Wenn 'nein', warum?“

373 „Haben die folgenden Kinder einen Migrationshintergrund?“

Kindern verstünden. Insgesamt kann die Haupthypothese **bestätigt** werden, da das Bild der Antwortenden von den diskriminierten Schüler\_innen als 'nicht-weiß' geprägt ist.

#### 1a.

Die Frage 5.1-5.8<sup>374</sup> **bestätigt** zudem auch die erste Nebenhypothese<sup>375</sup>, da die Mehrzahl der (angehenden) Lehrkräfte dadurch zeigten, dass grundsätzlich nicht-weiße Kinder einen Migrationshintergrund haben müssen.

#### 1b.

Die zweite Nebenhypothese<sup>376</sup> beruht vor allem auf der Frage 5.11<sup>377</sup>. Zu beachten ist hierbei, dass es keine korrekte Antwort gibt, aber es verdeutlicht die vorhandenen Assoziationen der Antwortenden, insbesondere zu einer Positionierung als 'deutsch'. 'Migrationshintergrund' wurde von 36,1% der Antwortenden als Synonym für 'Ausländer\_in' gesehen. Allerdings fällt beim Vergleich mit weiteren Antworten auf, dass 'Deutsche\_r' (3,1%) die seltenste Antwort war und 'Inländer\_in' (5,2%) am dritt wenigsten Zustimmung erhielt. Kinder mit 'Migrationshintergrund' werden also eher als 'Migrant\_innen' (73,2%), 'Ausländer\_innen' oder 'Fremde' (13,4%) bezeichnet. Selbst als 'Nicht-weiße' (4,1%) werden die Menschen häufiger betrachtet, als sie als 'Deutsche' einzuordnen. Mehr als zwei Drittel der Antwortenden betrachten 'Kinder mit Migrationshintergrund' zudem automatisch als 'Migrant\_innen', gehen also davon aus, dass diese Kinder nicht in Deutschland geboren wurden. Diese Vorstellung ist auch Bestandteil gängiger 'interkultureller' Praxis, dass diskriminierte Personen grundsätzlich von *weißen* Personen nach ihrer (als nicht-deutsch gesehenen) Herkunft gefragt werden.<sup>378</sup> Zudem verweist diese Haltung auch auf die Annahme eines Integrationsbedarfs hin.<sup>379</sup> Diese Nebenhypothese konnte somit **nicht vollkommen bestätigt** werden, aber es lässt sich eine deutliche Tendenz in dieser Richtung ausmachen.

## 2.

Die zweite Haupthypothese sagt aus, dass (angehende) Lehrkräfte Kindern mit (angenommenem) 'Migrationshintergrund' bestimmte Eigenschaften zuschreiben. Hier wird bei der Analyse deutlich,

---

374 „Haben die folgenden Kinder einen Migrationshintergrund?“

375 „Nicht-weiße Kinder werden von den meisten (angehenden) Lehrkräften als Kinder mit 'Migrationshintergrund' definiert, unabhängig davon, ob eine Migrationserfahrung in den letzten drei Generationen stattfand.“

376 „Kinder, denen ein 'Migrationshintergrund' zugeschrieben wird (unabhängig vom tatsächlichen vorhanden sein), werden nicht als deutsche Kinder wahrgenommen.“

377 „Migrationshintergrund ist ein Synonym für [Mehrfachnennung möglich]“

378 Siehe Kapitel 3.5.

379 Siehe Kapitel 3.6.

dass bei der Beantwortung von Aussage 3.59<sup>380</sup> die Antwortenden den diskriminierten Schüler\_innen positive Eigenschaften und Fähigkeiten, wie sportlich sein (23,7%), Rhythmus fühlen (17,5%) und Fremdsprachen sprechen (25,7%) eher zuordnen als Fähigkeiten in Deutsch (2,1%), Physik (3,1%) und Philosophie (3,1%). Auch wenn also keine Eigenschaftszuschreibung von mehr als einem Viertel der Antwortenden gewählt wurde, ist eine deutliche Tendenz weg von geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern<sup>381</sup> erkennbar. Interessant ist auch die (anteilige) Zustimmung der Zuschreibungen der 'asiatisch' betitelten Schüler\_innen als leistungsstärker<sup>382</sup> von 55,5% der Antwortenden und der 'arabisch' betitelten als leistungsschwächer<sup>383</sup> von 39% der Antwortenden. Zu beachten sind bei diesen beiden Aussagen allerdings der hohe Anteil an Endhaltungen (bis zu 30).

Diese Haupthypothese kann somit **teilweise bestätigt** werden, da bestimmte Eigenschaften den diskriminierten Schüler\_innen, auch im Vergleich zu *weißen* Schüler\_innen, erhöht zugeschrieben werden.

## 2a.

Werden die Ergebnisse der für die erste Nebenhypothese<sup>384</sup> relevanten Aussagen betrachtet, kann diese **zum größten Teil bestätigt** werden. Negative Aussagen zu 'Schüler\_innen mit Migrationshintergrund' wurden in den Aussagen 2.15<sup>385</sup> und 2.17<sup>386</sup> stark abgelehnt. Auch die Aussagen zur Gewaltbereitschaft<sup>387</sup> und Problemverursachung<sup>388</sup> wurden größtenteils abgelehnt. Jeweils stimmten ca. 32% diesen Aussagen zum Teil bis ganz zu. Eine höhere negative Bewertung wird jedoch bspw. bei der Annahme deutlich, dass die diskriminierten Schüler\_innen 'deutschenfeindlicher/deutschlandfeindlicher'<sup>389</sup> als ihre Mitschüler\_innen seien, was von 42,5% der Antwortenden bejaht wurde. Ebenfalls 65,8% der Antwortenden sahen häufiger ein starkes 'Ehrgefühl'<sup>390</sup>, 49,8% der Antwortenden sahen weniger 'Respekt gegenüber weiblichen

380 „Schüler\_innen mit Migrationshintergrund können besonders gut... [Mehrfachnennung möglich]“

381 Mathematik (10,3%) bildet dabei interessanterweise eine Ausnahme.

382 3.29: „Schüler\_innen mit asiatischem Hintergrund sind leistungsstärker.“

383 3.30: „Schüler\_innen mit arabischem Hintergrund sind leistungsschwächer.“

384 „(Angehende) Lehrkräfte assoziieren mit 'Migrationshintergrund' größtenteils negative Vorstellungen.“

385 „Schüler\_innen mit Migrationshintergrund behindern den Lernfortschritt in den Schulen.“

386 „Ohne die Schüler\_innen mit Migrationshintergrund würde Deutschland viel besser in internationalen Vergleichsstudien abschneiden.“

387 3.6: „Schüler\_innen mit Migrationshintergrund sind gewaltbereiter.“

388 3.7: „Schüler\_innen mit Migrationshintergrund verursachen mehr Probleme.“

389 3.35: „Schüler\_innen mit Migrationshintergrund sind deutschenfeindlich/deutschlandfeindlich [im Vergleich zu Schüler\_innen ohne Migrationshintergrund].“

390 3.43: „Schüler\_innen mit Migrationshintergrund legen großen Wert auf Ehre [im Vergleich zu Schüler\_innen ohne

Autoritätspersonen<sup>391</sup> und 83,3% der Antwortenden assoziierten mit 'Migrationshintergrund' 'schlechte Deutschkenntnisse'<sup>392</sup>. Des Weiteren stimmen 40,9% der Antwortenden der Aussage bis zum Teil zu schlechte Erfahrungen<sup>393</sup> mit den diskriminierten Schüler\_innen gemacht zu haben. Deutlicher zeigte sich eine negative Bewertung bei der Aussage, inwiefern die Befragten gerne einen 'Migrationshintergrund'<sup>394</sup> hätten. So stimmten 43,4% (eher) der Antwortenden gegen diesen Wunsch und 38,3% zum Teil. 'Migrationshintergrund' wird in diesem Fall mit negativen Assoziationen verbunden.

## 2b.

Die andere Nebenhypothese<sup>395</sup> bezieht sich größtenteils auf die Aussage 2.3<sup>396</sup>. Als Gründe für schlechtere Bildungschancen von diskriminierten Schüler\_innen bekamen die meiste Zustimmung: Das Schulsystem (82,5%), die Bildungspolitik (77,3%), das soziale Umfeld (76,3%), ihre Sprache (68%), ihre Eltern (61,9%) und der sozio-ökonomische Status (59,8%). Nur 25,8% sahen die Schuld bei den Schüler\_innen selbst, 43,3% der (angehenden) Lehrkräften sahen sich selbst als verantwortlich. Die Benachteiligung sprechen 93,5% der Antwortenden (zum Teil) vor allem den sprachlichen Defiziten<sup>397</sup> der Schüler\_innen zu. Dies kann als Bestätigung der obigen Ergebnisse gesehen werden, da der Spracherwerb nicht nur bei den Schüler\_innen und ihren Eltern liegt, sondern auch im Schulsystem. Spannend sind diese Ergebnisse insbesondere, wenn man sie mit den für die Integration verantwortlich gemachten Faktoren vergleicht: Dort wurden mehrheitlich die Schüler\_innen (86,6%) und ihre Eltern (89,7%) als verantwortlich gesehen. Daher stellt die Mehrheit der Antwortenden offenbar keinen Zusammenhang zwischen Integration und schulischem Erfolg her – oder die Antworten sind der sozialen Erwünschtheit geschuldet. Trotz der oben beschriebenen Eigenschaftszuschreibungen werden die Schüler\_innen und ihre Eltern aber nicht als hauptverantwortlich für ihre schlechteren Bildungschancen gesehen. Diese Nebenhypothese kann

---

Migrationshintergrund].“

391 3.39: „Schüler\_innen mit Migrationshintergrund respektieren weibliche Autoritätspersonen nicht [im Vergleich zu Schüler\_innen ohne Migrationshintergrund].“

392 3.44: „Schüler\_innen mit Migrationshintergrund können schlecht Deutsch [im Vergleich zu Schüler\_innen ohne Migrationshintergrund].“

393 4.1: „Ich habe schlechte Erfahrungen mit Schüler\_innen mit Migrationshintergrund.“

394 6.28: „Ich hätte gerne/ finde es gut, einen Migrationshintergrund (zu haben).“

395 „Für schulischen Misserfolg von diskriminierten Kindern machen (angehende) Lehrkräfte hauptsächlich die Schüler\_innen und ihre Familien verantwortlich.“

396 „Der Grund für schlechtere Bildungschancen von Schüler\_innen mit Migrationshintergrund liegt bei: [Mehrfachnennung möglich]“

397 2.10: „Schüler\_innen mit Migrationshintergrund sind vor allem wegen ihrer sprachlichen Defizite benachteiligt.“

damit **nicht bestätigt** werden.

### 3.

Die aufgestellte Hypothese, die Mehrzahl der (angehenden) Lehrkräfte verfüge über kein fundiertes Wissen zu den Konzepten Inklusion und Integration, ergab relativ eindeutige Ergebnisse. Insbesondere bezüglich des Konzepts der Inklusion **bestätigt** sich diese Annahme. Das wird zum Beispiel daran ersichtlich, dass 40,1%<sup>398</sup> der Antwortenden der Inklusion von diskriminierten Schüler\_innen<sup>399</sup> (eher) zustimmten und zugleich mindestens zum Teil der Meinung waren, dass deutsche Traditionen von allen Schüler\_innen angenommen werden sollten<sup>400</sup>.

#### 3a.

Auch die erste Nebenhypothese<sup>401</sup> bekräftigt dieses Ergebnis und wird **bestätigt**. Verdeutlicht wird dies beim Vergleich der Aussagen 1.7<sup>402</sup> und 1.8<sup>403</sup> zur Integration und Inklusion der diskriminierten Menschen. 55,4%<sup>404</sup> der Antwortenden zeigten hier eine widersprüchliche Annahme, indem sie beiden Thesen (eher) zustimmten.

#### 3b.

Als **nicht bestätigt** kann hingegen die zweite Nebenhypothese<sup>405</sup> angesehen werden. Wird die Frage 1.6<sup>406</sup> herangezogen, wird deutlich, dass Integration bei weitem häufiger (dreimal so oft) auf die diskriminierten Kinder wie auf solche mit 'Behinderung' oder 'Förderbedarf' bezogen wird, jedoch nicht ausschließlich.

#### 3c.

Die dritte Nebenhypothese<sup>407</sup> **bestätigt sich** ebenfalls **nicht**, dennoch zeigte sich bei der Frage 1.5<sup>408</sup> eine Tendenz in diese Richtung, da 'Behinderung' und 'Förderbedarf' jeweils deutlich häufiger genannt wurden als 'Migrationshintergrund'. Etwa genau so viel Antwortende bezeichneten Inklusion hingegen als Thema für alle Schüler\_innen.

---

398 Siehe Kapitel 14.5.

399 1.8: „Menschen mit Migrationshintergrund sollten inkludiert werden.“

400 1.28: „Deutsche Traditionen sollten von allen Schüler\_innen angenommen werden.“

401 „Die beiden Konzepte können meistens nicht genau differenziert werden.“

402 „Menschen mit Migrationshintergrund sollten sich integrieren.“

403 „Menschen mit Migrationshintergrund sollten inkludiert werden.“

404 Siehe Kapitel 14.5.

405 „Integration wird hauptsächlich auf Schüler\_innen mit sogenanntem 'Migrationshintergrund' bezogen.“

406 „Welche Schüler\_innen betrifft Integration?“ Siehe Kapitel 14.3.

407 „Inklusion wird hingegen fast ausschließlich auf Schüler\_innen mit geistiger, körperlicher oder Lern-Beeinträchtigung bezogen.“

408 „Welche Schüler\_innen betrifft Inklusion?“ Siehe Kapitel 14.3.

### 3d.

Die Verantwortung für Integration<sup>409</sup> sehen zwischen 82,5% und 92,8% der Antwortenden bei den Schüler\_innen selbst, ihren Eltern, den Lehrkräfte, der Schule und bei der Politik. Es ist interessant, dass die meisten Antwortenden davon ausgehen, dass die Schüler\_innen (im Grundschulalter<sup>410</sup>) für ihre Integration verantwortlich sind. Die Kinder (86,6%) werden damit von fast doppelt so vielen Antwortenden für verantwortlich gesehen wie die Mehrheitsgesellschaft (46,4%) oder die Pädagogik (50,5) und häufiger als die Politik (82,5%). Auch die Eltern (89,7%) werden häufiger verantwortlich gesehen als die Mehrheitsgesellschaft oder die Politik, obwohl diese ihnen nach dem Integrationskonzept die Möglichkeit bieten müssen. Ebenfalls stellt sich die Frage, warum und wie sich die Lehrkräfte selbst (90,7%) und die Schule (92,8%) mehr in der Verantwortung sehen als die Politik als gesetzgebende Instanz und die Pädagogik als rahmengebende Orientierung für die Lehrkräfte und die Schule. Die Nebenhypothese<sup>411</sup> kann damit **zum großen Teil bestätigt** werden.

### 4.

Im Rahmen der vierten Haupthypothese wird die Annahme thematisiert, dass **Kulturen** Menschen definieren und nicht umgekehrt. Die vorhandene Annahme der Wertigkeit von Kulturen, wie in den folgenden Nebenhypothesen aufgezeigt, macht ebenso wie die starke Fokussierung auf stabile und invariable Kulturbeschreibungen deutlich, dass diese Haupthypothese sich **tendenziell bestätigt**: Viele (angehende) Lehrkräfte sind der Meinung, dass Schüler\_innen durch die ihnen zugeschriebenen Herkunftskulturen bestimmt werden und nicht, dass sie diese bestimmen können.

### 4a.

Die erste Nebenhypothese<sup>412</sup> kann **zum Teil bestätigt** werden, da die Mehrheit davon ausgeht, dass eine Kultur feste Bestandteile hat.<sup>413</sup> Auch die große Zustimmung zur Bewahrung der deutschen Kultur lässt auf ein sehr homogenes Kulturverständnis schließen, denn sonst wäre eine Bewahrung **der** deutschen Kultur ja nicht möglich.<sup>414</sup> Die leichte Tendenz hin zur Existenz einer Leitkultur

---

409 2.1: „Wer ist für die Integration von Schüler\_innen mit Migrationshintergrund verantwortlich? [Mehrfachnennung möglich]“

410 60,8% der Befragten gaben unter 7.5 an, für die Grundschule zu arbeiten oder ausgebildet zu werden.

411 „Integration wird von (angehenden) Lehrkräften meistens so verstanden, dass die Schüler\_innen und ihre Familien für das Gelingen der Integration hauptsächlich verantwortlich sind.“

412 „Es wird mehrheitlich davon ausgegangen, dass (in Deutschland) eine homogene, kaum veränderbare Kultur existiert.“

413 1.13: „Eine Kultur hat feste Bestandteile.“

414 1.18: „Die deutsche Kultur soll bewahrt bleiben.“

unterstreicht ebenfalls das Verständnis einer homogenen und kaum veränderbaren Kultur.<sup>415</sup> Auch bei der sehr stark kulturalistisch geprägten Aussage, Schüler\_innen mit gleichem Migrationshintergrund verhielten sich ähnlich, zeigt sich, dass Kultur als etwas stabiles und homogenes aufgefasst wird.<sup>416</sup> Diesen Erkenntnissen entgegen steht die starke Wahrnehmung der Veränderbarkeit von Kultur durch Individuen.<sup>417</sup> Aufgrund der übrigen Ergebnisse kann hier geschlussfolgert werden, dass die Möglichkeiten der Einflussnahme als auf kleine Teilbereiche und leichte Veränderungen innerhalb eines im Großen und Ganzen festen Rahmens begrenzt gesehen werden.

#### 4b.

Insgesamt zeigt sich bei der zweiten Nebenhypothese<sup>418</sup>, dass bei direkten Fragen nach Bewertungen von Kulturen die Zustimmung relativ gering ausfiel, während subtilere Aussagen oder solche nach Aspekten von Kulturen (Traditionen, Sprachen) eine deutlich stärkere Zustimmung offenbaren, was auf starke Folgen sozialer Erwünschtheit schließen lässt. So stieß die These, die 'deutsche Kultur' sei besser als andere Kulturen,<sup>419</sup> auf sehr starke Ablehnung (keine Zustimmung oder eher Zustimmung, nur 6,5% teils-teils) und auch der Aussage, für Schüler\_innen sei es besser, mit der 'deutschen Kultur' aufzuwachsen,<sup>420</sup> stimmten nur 21,2% der Antwortenden zum Teil bis eher zu. Auf der anderen Seite sind 45,7% der Antwortenden der Meinung, dass deutsche Traditionen zumindest teilweise von allen Schüler\_innen angenommen werden sollten<sup>421</sup>. Hier zeigt sich, dass die Kulturen und auch Traditionen der Schüler\_innen, die nicht als 'deutsch' wahrgenommen werden, nicht als gleichberechtigt gesehen werden und damit eine Wertung verschiedener Kulturen geschieht. Eine gewisse Wertung zwischen verschiedenen Herkunftskulturen zeigt sich bei der These 1.25<sup>422</sup>: Alle vier genannten Sprachen sind Weltsprachen, die von großen Teilen der Menschheit gesprochen werden, dennoch lehnten 41,4% diese starke Wertung nicht gänzlich ab. Auch auf den Schulkontext bezogen zeigt sich eine Wertung von Sprachen: 56,5% der (angehenden) Lehrkräfte sind mindestens zum Teil der Meinung, dass in der

---

415 1.15: „Es gibt eine Leitkultur.“

416 3.28: „Schüler\_innen mit gleichem Migrationshintergrund verhalten sich ähnlich.“

417 1.14: „Jeder Mensch hat Einfluss auf seine kulturelle Umgebung.“

418 „(Angehende) Lehrkräfte bewerten die angenommenen (Herkunfts-)Kulturen der Schüler\_innen.“

419 1.19: „Die deutsche Kultur ist besser als andere Kulturen.“

420 1.29: „Für Schüler\_innen ist es besser, mit der deutschen Kultur aufzuwachsen.“

421 1.28: „Deutsche Traditionen sollten von allen Schüler\_innen angenommen werden.“

422 Die Sprachen Spanisch und Französisch sind wichtiger als Arabisch und Mandarin.



Schule nur Deutsch gesprochen werden sollte.<sup>423</sup> Hier lässt sich der in Kapitel 4.4 beschriebene monolinguale Habitus der Schule wiederfinden, wobei das Verbot bestimmter Sprachen diese natürlich abwertet. Zugleich sind aber 65,2% der Meinung, dass Schüler\_innen mit Migrationshintergrund in ihrer Erstsprache gefördert werden sollten<sup>424</sup>. Offenbar wird diese Förderung also von vielen (angehenden) Lehrkräften nicht als Aufgabe der Schule betrachtet, es erfolgt also wieder eine Darstellung als unwichtig und damit eine Abwertung.

Eine Wertung der Kulturen erfolgt auch bei den Fragen 3.29<sup>425</sup> und 3.30<sup>426</sup>, bei denen offensichtlich wird, dass in gewissem Maße eine Leistungszuschreibung gemäß dem kulturellen Hintergrund erfolgt.

Insgesamt zeigt sich also durchaus eine Wertung von Kulturen, in der 'die deutsche Kultur' als höherwertiger und besser angesehen wird und somit die Kulturen der Schüler\_innen als minderwertiger und sogar als schädlich für ihre Entwicklung gesehen werden. Die Nebenhypothese ist damit **bestätigt**.

## 5.

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit zur Genüge erläutert wurde, ist davon auszugehen, dass **alle** Mitglieder der *weißen* Mehrheitsgesellschaft rassistische Strukturen in ihrem Denken, Sprechen und Handeln reProduzieren. Bei der fünften Haupthypothese wurde davon ausgegangen, dass sich (angehende) Lehrkräfte über diesen von ihnen verinnerlichten Rassismus nicht im Klaren sind. Dies kann sehr eindeutig **bestätigt** werden: 90,7% der Antwortenden sind der Meinung, dass sie (eher) nicht rassistisch sind.<sup>427</sup> Hier kann auf die gesellschaftlich verbreitete Verknüpfung von Rassismus und rassistischer körperlicher Gewalt rekurriert werden. Zudem betrug die (anteilige) Zustimmung der Aussage zu 'Rassismus gegen weiße Deutsche' 82%. Große Unterschiede lassen sich zum Teil auch zwischen Studierenden und Lehrkräften ausmachen. Der Aussage zum alltäglichen Rassismus in der Schule<sup>428</sup> wurde von Lehrkräften weder zugestimmt noch eher zugestimmt. Bei den Studierenden hingegen zu 31,8%. Es besteht also kein Verständnis dafür, wie und warum Rassismus täglich in Erscheinung tritt, wirkmächtig wird und Menschen verletzt und ihrer Würde beraubt.<sup>429</sup>

423 2.14: „Schüler\_innen mit Migrationshintergrund sollten nur Deutsch in der Schule sprechen.“

424 2.21: „Schüler\_innen mit Migrationshintergrund sollten in ihrer Erstsprache gefördert werden.“

425 „Schüler\_innen mit asiatischem Hintergrund sind leistungsstärker.“

426 „Schüler\_innen mit arabischem Hintergrund sind leistungsschwächer.“

427 6.31: „Ich bin rassistisch.“

428 1.43: „Rassismus ist in der Schule alltäglich.“ Siehe Kapitel 14.4.

429 Siehe Kapitel 1.2.

## 5a.

Die Nebenhypothese<sup>430</sup> hierzu muss etwas differenzierter ausgewertet werden. Dabei ist auch zu beachten, dass zum einen der Anteil von (angehenden) Lehrkräften mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen sehr gering ist.<sup>431</sup> Zum anderen konnte nicht ganz festgestellt werden, ob alle, die angegeben haben, sie seien von Rassismus aufgrund ihrer Hautfarbe betroffen, dies als 'nicht-weiße' sind.

Auffällig ist, dass beim **Umgang** mit Rassismus nur wenige Unterschiede zwischen (angehenden) Lehrkräften mit und ohne eigene Erfahrungen von Rassismus/Diskriminierung bestehen. Lediglich die Notwendigkeit von geschützten Räumen zur Aufarbeitung von Rassismuserfahrungen<sup>432</sup> wird von den Befragten, die diese selbst gemacht haben, deutlich stärker gesehen (aber nicht von den Befragten mit Diskriminierungserfahrungen). Beim **Einschätzen und Erkennen** von Rassismus fallen die Ergebnisse hingegen stark unterschiedlich aus. Bei einigen Fragen waren Befragte mit Rassismuserfahrungen deutlich reflektierter, in geringerem Maße auch diejenigen mit Diskriminierungserfahrungen. So ist die Tatsache, dass Schüler\_innen selbst oft (unbewusst) rassistisch denken/handeln<sup>433</sup>, nur 12,7% der Gesamtstichmenge bewusst, aber 25% der Befragten mit Diskriminierungserfahrungen und sogar 57,2% derjenigen mit Rassismuserfahrungen. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei der These, dass Rassismus in der Schule alltäglich ist<sup>434</sup> (23%/ 38,5%/ 66,6%). Auch ist die gedankliche Verknüpfung von Rassismus und Rechtsradikalismus<sup>435</sup> bei den Antwortenden mit Rassismuserfahrungen deutlich weniger ausgeprägt (33,3% lehnen die These ab) als bei der Gesamtgruppe (10,7%) und denjenigen mit Diskriminierungserfahrungen (7,7%). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass (angehende) Lehrkräfte ohne eigene Rassismuserfahrungen zwar kritisch mit Rassismus umgehen wollen, dazu jedoch nicht so gut in der Lage sein werden wie (angehende) Lehrkräfte mit eigenen Rassismuserfahrungen, da ein Gespür für die Einschätzung und das Erkennen von rassistischen Handlungen fehlt. Die Nebenhypothese ist also **bestätigt**.

---

430 Je mehr Erfahrung (angehende) Lehrkräfte mit Rassismus und Diskriminierung haben, desto reflektierter sind sie im Umgang mit diesen.

431 6.21-6.23: „Sind Sie von Rassismus betroffen? Und wenn 'ja', warum?“ u. 6.24-6.26: „Werden Sie diskriminiert? Und wenn 'ja', warum?“

432 1.45: „Schüler\_innen müssen einen geschützten Raum haben, um über Rassismus-Erfahrungen sprechen zu können.“ Siehe Kapitel 14.4.

433 1.37: „Schüler\_innen sind rassistisch.“ Siehe Kapitel 14.4.

434 1.43: „Rassismus ist in der Schule alltäglich.“ Siehe Kapitel 14.4.

435 1.34: „Rassismus ist ein Problem, dass eng mit dem Problem Rechtsradikalismus verbunden ist.“ Siehe Kapitel 14.4.

## 7.2 Weitere Ergebnisse

Beim Vergleich der Ergebnisse meiner Untersuchung mit den zuvor dargestellten Forschungsergebnissen fällt auf, dass das mehrheitliche Meinungsbild der bildungspolitischen Debatte zu den Ursachen und Gründen für die Bildungsbenachteiligung von diskriminierten Schüler\_innen dem Antwortbild rund um die Aussagen der Befragten ähnelt.

Die strukturelle Benachteiligung<sup>436</sup> der diskriminierten Schüler\_innen wird von 79,8% der Befragten (zum Teil) anerkannt, jedoch wird als Hauptbenachteiligungsfaktor die (angeblich) fehlenden Deutschkenntnisse<sup>437</sup> von 93,5% angeführt. Dementsprechend sehen auch 66% der Befragten eine Deutschförderung<sup>438</sup> für alle diskriminierten Schüler\_innen als notwendig sowie weitere 22,3% zum Teil<sup>439</sup>. Dies würde die Ansichten von den Wissenschaftler\_innen Becker et.al. verdeutlichen, dass zwar eine Benachteiligung vorhanden ist, diese aber an den sprachlichen Defiziten liege und nur durch eine Förderung zu überwinden sei.<sup>440</sup> Auch weisen die Befragten bei der Frage zu Verantwortlichkeiten für die schlechteren Bildungschancen<sup>441</sup> mehrheitlich auf die Sprache, allerdings zu einem noch größeren Teil auf das Schulsystem und die Bildungspolitik. Letzteres könnte der oberen Annahme widersprechen, kann aber auch so interpretiert werden, dass diese als hauptsächlich für die Sprachförderung verantwortlich gesehen werden. Da aber weder der alltägliche Rassismus<sup>442</sup> noch der eigene<sup>443</sup> wahrgenommen werden, kann an dieser Stelle auch davon ausgegangen werden, dass die institutionelle Diskriminierung zwar als Wissen bekannt ist, in ihren einzelnen Wirkungen aber nicht erkannt wird und somit auch nicht für konkrete Ursachen für die Benachteiligung herangezogen wird.<sup>444</sup>

Obwohl ein höherer Anteil an diskriminierten Schüler\_innen sonderpädagogisch beschult wird und dies gängige Praxis ist,<sup>445</sup> lag die (anteilige) Zustimmung zur sonderpädagogischen Beschulung<sup>446</sup>

---

436 2.6: „Es liegt eine strukturelle Benachteiligung von Schüler\_innen mit Migrationshintergrund vor.“

437 2.10: „Schüler\_innen mit Migrationshintergrund sind vor allem wegen ihrer sprachlichen Defizite benachteiligt.“

438 2.13: „Alle Schüler\_innen mit Migrationshintergrund sollten eine Deutschförderung bekommen.“

439 In dem Sinne, kann damit gemeint sein, dass nicht alle eine Förderung benötigen.

440 Zu Gegenthesen siehe Kapitel 4.5.

441 2.3: „Der Grund für schlechtere Bildungschancen von Schüler\_innen mit Migrationshintergrund liegt bei:

[Mehrfachnennung möglich]“

442 1.43: „Rassismus ist in der Schule alltäglich.“

443 6.31: „Ich bin rassistisch.“

444 Siehe Kapitel 4.5.

445 Siehe Kapitel 4.5.

446 2.11: „Schüler\_innen mit Migrationshintergrund können in 'eentlichen' Förderschulen besser gefördert werden.“

u. 2.12: „Schüler\_innen mit Migrationshintergrund sollten häufiger sonderpädagogisch beschult werden.“ Siehe

von den Befragten relativ gering (ca. 11%). Werden die Lehrkräfte von den Studierenden getrennt betrachtet ergibt sich ein differenzierteres Bild: Die Lehrkräfte stimmen zu 100% gegen eine Beschulung auf einer Förderschule, aber stimmen (zum Teil) mit 16,7% für eine häufigere sonderpädagogischen Beschulung; bei den Studierenden hingegen wird der Sonderschulung auf die Förderschule (anteilig) mit 13,9% zugestimmt und eine häufigere sonderpädagogischen Beschulung (zum Teil) mit 8,2%. Dieser trotzdem geringe Anteil an Zustimmung ist auch im Hinblick auf die sprachliche Defizitorientierung von Interesse, da diese als Basis von diesen Sonderbeschulungen dient. In dieser Untersuchung konnte ebenfalls eine große Fokussierung auf die Deutschkenntnisse als Grund für schlechtere Bildungschancen nachgewiesen werden. Trotzdem liegt die Zustimmung zur Sonderpädagogik gering. Hier stellen sich somit mehrere Fragen: Inwiefern die soziale Erwünschtheit hier eine größere Rolle gespielt haben könnte; ob sich die Befragten der ungleichmäßigen Verteilungen bei der sonderpädagogischen Beschulung nicht bewusst sind und in welchem Umfang 'Migrationshintergrund' nur als indirekter Grund, im Sinne der sprachlichen Defizite, für eine sonderpädagogische Beschulung herangezogen wird.

Die Ergebnisse zu den Fragen 1.11<sup>447</sup> und 1.12<sup>448</sup> zeigen, dass die Mehrheit der Befragten sich nicht mit kulturellen Konzepten (aus)kennen, welche beschreiben, wie die (diskriminierten) Schüler\_innen alltäglich ihr Leben gestalten<sup>449</sup>. Darüber hinaus ist ihnen auch zum großen Teil nicht das Konzept des Empowerments bekannt<sup>450</sup>.

Mit der Frage 6.27<sup>451</sup> kann gezeigt werden, dass eine Abgrenzung zum Leben der diskriminierten Schüler\_innen durch (angehende) Lehrkräfte vollzogen wird, welche die Verortung dieser Kinder außerhalb des 'Wir' oder der Gesellschaft aufzeigen kann. So stimmten 57,3% der Antwortenden (eher) gegen die Annahme eine Ähnlichkeit überhaupt zu sehen und 28% konnte diese nur anteilig erkennen.

---

Kapitel 14.4.

447 „Wissen Sie, was Transkulturalität ist?“

448 „Wissen Sie, was kulturelle Hybridität ist?“

449 Siehe Kapitel 3.5.

450 1.47: „Wissen Sie, was Empowerment ist?“

451 „Das Leben von Schüler\_innen mit Migrationshintergrund hat Ähnlichkeiten mit meinem Leben.“

### 7.3 Reflexion

In diesem Abschnitt sollen die verwendeten Methoden reflektiert werden.

Rückblickend hätten einige der Aussagen bei leicht veränderter Formulierung präzisere oder umfassendere Ergebnisse erbracht. So hätten bei den Bilderfragen<sup>452</sup> weitere Eigenschaften als der 'Migrationshintergrund' abgefragt werden können, die weitere Zuschreibungen erkenntlich gemacht hätten, bspw. bestimmte Staatsangehörigkeit, muslimischer Glaube, Sprachfähigkeiten oder schulische Leistungsfähigkeit.

Darüber hinaus wären konkretere Frage und Aussagen bezüglich der institutionellen Diskriminierung von Vorteil gewesen, um genauer überprüfen zu können, ob diese von den (angehenden) Lehrkräften als (Haupt-)Grund für die Benachteiligung der diskriminierten Schüler\_innen gesehen werden.

Die Analyse der von Rassismus betroffenen Untergruppe wäre differenzierter ausgefallen, wenn konkret nach der Zuordnung zu *weißen* Menschen oder People of Colour gefragt worden wäre. So war die Angabe von Rassismuserfahrungen mit dem Hinweis auf die Hautfarbe leider nicht zielführend, da ein großer Teil der Befragten auch von Rassismus gegen *weiße* Menschen ausging.

Darüber hinaus wäre es unter Umständen von Vorteil gewesen, wenn der Fragebogen einen geringeren Umfang gehabt hätte, da dann möglicherweise mehr Exemplare ausgefüllt zurückgekommen wären und eine breitere Basis für die quantitative Analyse geboten hätten. Andererseits wäre aufgrund des Schwerpunkts auf Vorstellungen und komplexen Denkstrukturen auch eine qualitative Untersuchung interessant gewesen. Dann wäre allerdings das Problem der sozialen Erwünschtheit (bei mündlicher Befragung) oder des von den Befragten zu erbringenden Aufwands (bei schriftlicher Befragung) noch größer gewesen.

---

452 5.1-5.8: „Haben die folgenden Kinder einen Migrationshintergrund?“

## 8 Konsequenzen aus der Untersuchung

Es stellen sich nun die Fragen, welche Folgen sich für Schüler\_innen anhand der Untersuchungsergebnisse erkennen lassen und welche Konsequenzen die mit Bildung befassten Teile der Gesellschaft, von den Lehrkräften über die Schulen, das Schulsystem, die Aus- und Fortbildungssysteme bis hin zur Politik und der gesamten Gesellschaft daraus ziehen sollten. Um diese Fragen zu beantworten, wird auf die Darstellung des bisherigen Forschungsstandes und die Analyse der im Rahmen dieser Arbeit angestellten Untersuchung zurückgegriffen.<sup>453</sup>

### 8.1 für die Schüler\_innen

Die diskriminierten Schüler\_innen müssen täglich mit Rassismus und kulturalistischen Zuschreibungen leben. Um adäquat mit diesen Erfahrungen zu Rassismus und Diskriminierung umgehen zu können, brauchen sie einen Raum zum Lernen, in dem sie gleichberechtigt partizipieren können und wertgeschätzt werden. Darüber hinaus sollten sie dort die Möglichkeit haben, schlechte Erfahrungen zu reflektieren und Techniken zur gesunden Bewältigung erlernen. Dieser Ort könnte die Schule sein, wenn diese frei von Rassismus wäre. Hierbei handelt es sich zwar um eine Utopie, da die Schule die Gesellschaft widerspiegelt und stark von ihr beeinflusst wird, aber es gibt Konzepte, die es ermöglichen, Schule dahingehend zu gestalten, dass es für die diskriminierten Schüler\_innen leichter und geschützter wird. Leider sind die Konzepte bisher überwiegend noch nicht von Schulen angenommen worden. Die diskriminierten Schüler\_innen müssen zumal damit leben, dass diese oben beschriebene Notwendigkeit, der Möglichkeiten zur Bewältigung von Rassismus und Zuschreibungen, noch keine große Anerkennung in der (Bildungs-)Politik, Pädagogik und damit bei den Lehrkräften gefunden hat.

So müssen die Schüler\_innen täglich mit Unterrichtsinhalten und Ansichten von Lehrkräften auskommen, die sie nicht als gleichberechtigten Teil der deutschen Gesellschaft sehen. So wurde in der Untersuchung verdeutlicht, dass sie nicht nur damit zu kämpfen haben, nicht als 'Deutsche' deklariert zu werden, sondern auch mit einem ständigen 'Othering' und 'Doing Difference' konfrontiert sind, die von einer Defizitorientierung geprägt sind und ihnen bestimmte Eigenschaften zuschreiben. Da es sich hier nicht um vereinzelte Ansichten einzelner Lehrkräfte handelt, sondern Positionen des gesamten pädagogischen Personals sowie vieler Mitschüler\_innen, wird den

---

<sup>453</sup> Einzelnachweise erfolgen dabei nur bei besonders prägnanten Punkten.

diskriminierten Schüler\_innen täglich verdeutlicht, 'anders', 'fremd', 'nicht der Norm entsprechend' zu sein und nicht 'dazu zu gehören'. Im Rahmen des verbreiteten Integrationsgedankens und entgegen dem Inklusionsgedanken, werden sie aufgrund einer zugeschriebenen Andersartigkeit aus der Mehrheitsgesellschaft exkludiert. Vielmehr wird ihr Dasein nicht akzeptiert und als natürlich angesehen, sondern durch Moralisierungs-, Bereicherungs- und Nützlichkeitsargumente legitimiert.<sup>454</sup> Grundsätzlich wird an ihren Deutschkenntnissen gezweifelt und werden ihre Familiensprachen diskreditiert. Der monolinguale Habitus der Schule grenzt die Schüler\_innen also weiterhin aus. Bei schulischen Schwierigkeiten oder angenommenen 'Integrationsproblemen' wird den Schüler\_innen mitgeteilt, dass sie die Mitverantwortung dafür tragen und dass ihre Familiensprachen oder schlechteren Deutschkenntnisse die Ursachen für ihre Schwierigkeiten sind. Institutionelle Diskriminierung wird nicht erkannt und damit werden die eigentlichen Ursachen nicht bekämpft. Ihre kulturellen Hintergründe werden als bedrohlich, minderwertiger und zum Teil sogar als schädlich für ihre Entwicklung betrachtet. Wenn ihnen Fähigkeiten zugerechnet werden, dann im sportlichen und musischen Bereich, wobei auch hier mit starken Stereotypen zu rechnen ist. Auch zeigte sich, dass (angehende) Lehrkräfte dazu neigen, den Schüler\_innen, je nach angenommenem Hintergrund, bestimmte Leistungsfähigkeiten zuzurechnen. Wie schon in Kapitel 4.1. verdeutlicht wurde, können Schüler\_innen diese Zuschreibungen erkennen und versuchen oftmals natürlich, diesen nicht gerecht zu werden. Durch diese Stresssituationen verschlechtern sich aber ihre Leistungen, was die Erwartungen der Lehrkräfte wiederum bestätigt. Den diskriminierten Schüler\_innen wird damit kein geschützter Raum zuteil, sondern die rassistischen und diskriminierenden Praktiken werden vielfach unreflektiert im schulischen Kontext reProduziert. Ihre Persönlichkeitsentwicklung wird damit sehr erschwert, da sie ständig mit den Zuschreibungen zu kämpfen haben und ihnen entweder im täglichen Kampf entgegen müssen, sich im Rahmen von 'ethnischer Differenz' verstärkt den ihnen zugeschriebenen Herkunftskulturen zuwenden oder sich letztendlich den Vorurteilen anpassen, bspw. durch Selbstexklusion. Darüber hinaus wird den Schüler\_innen der transkulturelle Prozess der Gestaltung ihrer Kulturen und Identitäten erschwert, da dieser nicht wahrgenommen und auch nicht akzeptiert wird. Vielmehr werden Schüler\_innen wieder in Kulturen gedrängt, die durch das traditionelle Kulturenverständnis weder der Realität entsprechen noch geschätzt werden. Das Unwissen zu Transkulturalität,

---

454 Siehe Kapitel 3.5.

Hybridität und Empowerment verdeutlicht, dass die Mehrzahl der (angehenden) Lehrkräfte nicht adäquat auf die diskriminierenden Erfahrungen der Schüler\_innen eingehen kann. Des Weiteren wird es den diskriminierten Schüler\_innen schwerfallen, auf rassistische oder diskriminierende Angriffe aufmerksam zu machen, da (angehende) Lehrkräfte den Rassismus wahrscheinlich nicht erkennen würden, da sie hierfür eine sehr starke Verknüpfung zu Rechtsradikalismus erwarten. Sollten Schüler\_innen oder ihre Familien zudem auf Rassismus durch Lehrkräfte aufmerksam machen, ist ebenfalls mit keiner adäquaten Reaktion der Lehrkräfte zu rechnen, da sie zumeist keine Eigenreflexion in diesem Bereich aufweisen. Die diskriminierten Schüler\_innen sind damit in doppelter Weise den rassistischen Praktiken der Gesellschaft ausgeliefert.

## **8.2 für die Lehrkräfte**

Die Studie zeigte an diversen Punkten, dass viele (angehende) Lehrkräfte nicht ausreichend auf die Aufgaben vorbereitet sind, die eine transkulturelle und inklusive Schule an sie stellt. In Zeiten zunehmender Wahrnehmung von Heterogenität ist dies jedoch ohne Frage nötig.

Lehrkräfte müssen bereit sein, ihr eigenes Verhalten kritisch zu hinterfragen, hinter die scheinbar offensichtlichen Gründe für Bildungsbenachteiligungen zu sehen, um die wahren Ursachen zu erkennen und ihren eigenen Einfluss anzuerkennen. Gerade ersteres kann, wie im Rahmen der Critical Whiteness beschrieben, sehr schwer sein, wenn es darum geht, den eigenen unbewussten Rassismus zu erkennen und die durch die Gesellschaft anerzogenen rassistischen Muster aufzubrechen. Darüber hinaus ist es notwendig, dass sie im Rahmen ihrer Professionalität bereit sind, sich zu diesen Themen fortzubilden bzw. im Fall von Studierenden zu bilden. Sie müssen bereit sein, sich umfassend mit Konzepten wie antirassistischer Pädagogik, Inklusion, Diversity, Transkulturalität, kultureller Hybridität und Empowerment auseinander zu setzen, um an ihrer Schule an der Umsetzung dieser Konzepte mitzuwirken. Zusammenfassend müssen diese Konzepte dazu führen, dass diskriminierte Schüler\_innen weder gleichgesetzt und mit diskriminierenden Zuschreibungen betrachtet noch ausschließlich als Opfer gesehen werden.<sup>455</sup> Letzteres würde in erster Linie der empowernden Entwicklung der Schüler\_innen entgegenstehen.

Lehrkräfte mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen können dabei, wenn sie es wollen, eine Schlüsselrolle als Multiplikator\_innen einnehmen, da sie, wie auch in dieser Arbeit deutlich

---

<sup>455</sup> Vgl. Kalpaka (2009a), S. 28.



wurde, durch ihre eigenen Erfahrungen sensibler gegenüber Ungleichbehandlungen sind.

Im Rahmen dieser Arbeit bleibt die erfreuliche Feststellung, dass die große Mehrheit der Befragten guten Willens und bereit ist, alle Schüler\_innen gleichwertig zu akzeptieren und sich an einem gleichberechtigenden und fairen Schulsystem zu beteiligen. Lehrkräfte erwähnen jedoch immer wieder, dass diese Herausforderungen sie in vielen Fällen ratlos machen, überfordern und frustrieren. Dies zu ändern erfordert mehr als gut gemeinte Ansichten, es erfordert praktische Orientierungen, die wissenschaftlich unterstützt und reflektiert sind.<sup>456</sup>

### **8.3 für die Schule**

Im Rahmen dieser Arbeit kann kein detaillierter Plan herausgearbeitet werden, wie Schulen mit den vielfältigen Herausforderungen umgehen und neue pädagogische Konzepte einbeziehen können. Dies würde einerseits den Umfang dieser Arbeit sprengen, andererseits muss aber auch jede einzelne Schule ihren individuell passenden Weg finden. Wichtig ist dabei lediglich, dass das Ziel eine Schule ist, an der alle Personen gleichberechtigt behandelt, in ihren individuellen Verschiedenheiten akzeptiert und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestärkt werden. Der Weg dorthin führt über die bereits vorgestellten Konzepte: Im Rahmen von 'Diversity' müssen alle Menschen der Schule mit den Eigenschaften, die sie als Individuum ausmachen, akzeptiert und respektiert werden; durch die 'Vorurteilsbewusste Erziehung' kann gelernt werden, eigene Vorurteile zu hinterfragen und eine (möglichst) vorurteilsfreie Weitergabe von Wissen an die Lernenden zu praktizieren sowie die Befähigung zum unvoreingenommenen Miteinander anzuregen; die 'antirassistische Pädagogik' ermöglicht, gemeinsam mit der neuen Generation erste Schritte in Richtung einer Gesellschaft mit weniger Rassismus zu gehen; mit dem 'Empowerment' kann Schüler\_innen ebenso wie Erwachsenen ein Methodenkoffer an die Hand gegeben werden, dank dem sie besser mit diskriminierenden Erfahrungen umgehen und die diese Erfahrungen ermöglichenden Strukturen aufbrechen können; im Rahmen der 'Transkulturalität' können alle die Möglichkeit bekommen, sich aus dem breiten Fundus der Menschheit ihre eigenen Kulturen zu konstruieren und sich nicht gegenseitig abzuwerten; mit der Inklusion schlussendlich kann die Gleichberechtigung aller durch Schaffung gleicher Möglichkeiten gestärkt werden.

Die Eckpunkte des Weges stehen fest, doch Schritt für Schritt muss jede Schule einen eigenen Weg

---

456 Siehe Kapitel 4.2.

finden, diese Konzepte in ihr alltägliches Arbeiten einzubeziehen und sie als Grundlage ihres pädagogischen Selbstverständnisses zu nutzen. Grundsätzlich sollten alle Konzepte regelmäßig reflektiert werden, bspw. mit Hilfe des 'Index für Inklusion'<sup>457</sup>.

## **8.4 für das Schulsystem**

Um die zuvor beschriebenen Ziele umsetzen zu können, muss das Bildungssystem einen passenden Rahmen schaffen. Im Sinne einer inklusiven Beschulung und in Anbetracht der unpräzisen Zuordnung ist das dreigliedrige Schulsystem als solches anzuzweifeln. Dies hat sich auch bei der Betrachtung zur institutionellen Diskriminierung gezeigt. Insgesamt muss die Umsetzung von Inklusion stärker vorangetrieben werden, und zwar nicht bloß im Sinne der Beschulung auf der gleichen Schule, sondern im umfassenden Sinne. Schulen brauchen Richtlinien und Freiheiten: Richtlinien, die die zuvor genannten Konzepte zu verpflichtenden Aspekten der Schule erklären und als Ziel eine gerechtere Schule setzen; Freiheiten, ihren eigenen Weg bei der Umsetzung der Konzepte und der Verwirklichung dieses Ziels zu gehen. Im bisherigen Schulsystem arbeiten Lehrkräfte mit dem ständigen Konflikt, zum einen alle Schüler\_innen bestmöglich fördern und fordern zu wollen, sie zum anderen aber selektieren zu müssen.

## **8.5 für die Aus- und Fortbildung**

Das Aus- und Fortbildungssystem für Lehrkräfte in Deutschland weist in Bezug auf die in dieser Arbeit gesetzten Schwerpunkte deutliche Mängel auf. Nur so sind die sowohl in der bisherigen Forschung als auch in dieser Untersuchung festgestellten Schwierigkeiten bei der Sensibilisierung von Lehrkräften und der Umsetzung der hier angerissenen komplexen pädagogischen und gesellschaftlichen Konzepte zu erklären.

Gerade im Fortbildungssystem bestehen Probleme: Pädagog\_innen sollten verpflichtet werden, Fortbildungen zu Schlüsselthemen wie 'Antirassistische Pädagogik', 'Diversity', 'Inklusion' etc. zu besuchen, um eine gemeinsame Verständnisbasis zu schaffen, auf der sie sich dann auf der Ebene der Schule austauschen können. Insbesondere die Auseinandersetzung mit Themen, wie den eigenen Rassismus wahrzunehmen, darf nicht durch Rechtfertigungsstrategien gescheut werden, obwohl sie sehr emotional und persönlich ist. Es geht auch darum, den schon reflektierteren *weißen*

---

<sup>457</sup> Vgl. Boban/Hinz (2003).

Lehrkräften zu verdeutlichen, dass es sich bei der Sensibilisierung zu Rassismus nicht um eine Negierung ihrer Leistungen und Einstellungen oder um einen persönlichen Angriff handelt, sondern um eine kritische und reflektiertere Erweiterung. Freiwillige Fortbildung führen zudem eher dazu, dass bereits relativ reflektierte Lehrkräfte daran teilnehmen, aber nicht die, die es am Nötigsten hätten. Eine kollegiale Zusammenarbeit kann bei der Sensibilisierung und Reflexion weiterhelfen. Von den in dieser Arbeit aufgegriffenen Konzepten sind diejenigen, die auf breite gesellschaftliche Zustimmung stoßen, in der Lehrer\_innenausbildung bereits angekommen. Dies gilt insbesondere für 'Inklusion'. Ansätze, die gegenüber der *weißen* Mehrheitsgesellschaft kritischer sind, müssen aber noch stärker einbezogen werden. Insbesondere auch die Auseinandersetzung mit eigenem Rassismus, Fremdwahrnehmung und Vorurteilen sollte jeder angehenden Lehrkraft nahegelegt worden sein, um später adäquat und soweit möglich ohne unterbewusste Rassismen und Vorurteile mit Schüler\_innen interagieren zu können.

## **8.6 für die Politik und die Gesellschaft**

Damit die bisher beschriebenen Anforderungen an Schulen und Lehrkräfte funktionieren, muss ein gesamtgesellschaftliches Klima geschaffen werden, in dem sich die *weiße* Mehrheit zunehmend kritischer mit ihren Privilegien auseinandersetzt und eigene Vorurteile nach und nach abbaut. Dies wird sich durch den Einbezug entsprechender pädagogischer Konzepte in die Schule nach und nach entwickeln, aber auch eine Unterstützung in der anderen Richtung ist sinnvoll und notwendig, denn schließlich besteht die Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen bei weitem nicht nur aus der Schule. Insbesondere die Politik muss die für Veränderungen notwendigen Bedingungen schaffen, um den Menschenrechten gerecht zu werden und jedem Menschen ein würdevolles Leben frei von Rassismus und Diskriminierung zu ermöglichen. Für die Umsetzung sind nicht nur Konzepte und Multiplikator\_innen notwendig, sondern auch finanzielle Mittel, damit diese Arbeit professionell und reflektiert stattfinden kann.

Um Veränderungen zu ermöglichen, muss aber zunächst der Bedarf dafür gesehen werden. So ist es unumgänglich, dass die *weiße* Mehrheitsgesellschaft aufhört, Gründe für die systematischen Bildungsbenachteiligungen (indirekt) bei den diskriminierten Schüler\_innen zu suchen und die institutionelle Diskriminierung als solche anerkennt. Darüber hinaus muss der monokulturelle und -kulturelle Habitus durch Anerkennung aller Sprachen überwunden werden. Dies ist allerdings erst

möglich, wenn Deutschland politisch und gesellschaftlich nicht mehr als homogene 'Kultur' aufgefasst wird, der maximal eine multikulturelle Teileigenschaft zugerechnet wird. Vielmehr muss die Akzeptanz und damit die Inklusion aller in Deutschland lebenden Menschen in den Mittelpunkt rücken, ohne dass ein großer Teil der diskriminierten Menschen aufgrund ihres Aussehens oder ihrer Sprache kollektiv exkludiert wird und als 'anders', 'fremd', 'nicht normal' oder gar als grundsätzliche Bedrohung gesehen wird. Insbesondere die Darstellung als Bedrohung 'der deutschen Kultur' – was auch immer diese sein mag – nährt sich im Rassismus und nährt diesen wiederum. Sie kann neben direkten Angriffen auch zu latent in der Wahrnehmung der *weißen* Mehrheitsgesellschaft verankerten Abwertungen und Kriminalisierungen der als 'fremd' und rassifiziert wahrgenommenen Menschen führen.

## 9 Ergebnisse zum Begriff 'Migrationshintergrund'

*„Ταράττει τοὺς ἀνθρώπους οὐ τὰ πράγματα, ἀλλὰ τὰ περὶ τῶν πραγμάτων δόγματα.“*  
*„Nicht die Tatsachen beunruhigen die Menschen, sondern ihre Meinungen über die Tatsachen.“*

Epiktet

Die kritische Betrachtung dieses Begriffs erfolgt auf zwei Weisen. Zum einen sollen bereits vorhandene Diskurse zu diesem Begriff aufgenommen werden<sup>458</sup> und zum anderen mit den Ergebnissen der Untersuchung und der Forschung im Zusammenhang gebracht werden.

Wie sich im Laufe dieser Arbeit zeigte, lässt der Begriff 'Migrationshintergrund' trotz seiner statistisch festgelegten Definition sehr viel Interpretationsraum. Mit dem Migrationshintergrund sollten nach dem Statistischen Bundesamt

„[...] alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer<sup>[459]</sup> und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“<sup>460</sup>

benannt werden. Dies ist aber in der Realität kaum der Fall. Wie auch in der Untersuchung gezeigt<sup>461</sup> wurde, wird dieser Begriff inflationär für verschiedenste nicht-weiße Bevölkerungsgruppen genutzt. Dadurch verliert er seine Trennschärfe. Die Menschen dieser Bevölkerungsgruppen werden unabhängig ihrer Staatsangehörigkeit nicht als Teil der deutschen Bevölkerung wahr- und ernst genommen. Sie bleiben weiterhin die 'Anderen', die nicht der 'Norm' Angehörigen, die 'Fremden' und in vielen Fällen die 'Ausländer\_innen', ungeachtet der Tatsache, dass sie Inländer\_innen<sup>462</sup> sind. Durch den Begriff wird also auch den hier geborenen diskriminierten Kindern mit deutschem Pass weiterhin verneint, als Deutsch anerkannt zu werden, indem nach wie vor die Titulierung 'Mensch mit Migrationshintergrund' vergeben wird. Die weite definatorische Fassung durch das Statistische Bundesamt führt zudem zur Gleichsetzung mit 'Migrant\_innen'.<sup>463</sup>

---

458 Siehe Kapitel 2.

459 Hier sei auf die irritierende Formulierung 'Ausländer\_in' hingewiesen, obwohl die Person in Deutschland geboren ist und nicht aus dem Ausland kam. Zwar besitzt sie nicht die deutsche Staatsangehörigkeit, doch lässt dieser Begriff stark annehmen, sie sei keine Inländer\_in und damit kein Teil der deutschen Gesellschaft.

460 Statistisches Bundesamt zitiert nach Takeda (2012), S. 30.

461 Siehe erste Haupthypothese in Kapitel 7.1.

462 Als 'Inländer\_innen' betrachte ich längerfristig in Deutschland lebende Menschen, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit.

463 Vgl. Takeda (2012), S. 31.

Dieser Begriff setzt zudem verschiedenste Bevölkerungsgruppen gleich. Zum einen gibt es die im eigentlichen Sinne mit diesem Begriff Beschriebenen, dazu gehören auch schon in der 3. Generation in Deutschland Lebende, von deren Großelternanteilen mindestens eine\_r eingewandert war. Zum anderen werden mit diesem Begriff vorzugsweise Schwarze Menschen, People of Colour und Sinti und Roma bezeichnet, die nach den obigen Kriterien keinen Migrationshintergrund vorweisen. 'Migrationshintergrund' wird postum im Sinne der Political Correctness als Alternative für den negativ konnotierten Begriff 'Ausländer\_in' verwendet. Die bis dato stigmatisierenden, vorurteilsbehafteten, homogenisierenden und oftmals rassistischen Vorstellungen hinter diesen Begriffen wurden unreflektiert auf den Begriff 'Migrationshintergrund' übertragen und somit auch auf eine weitere Generation von Bürger\_innen.<sup>464</sup>

Im kollektiven Bewusstsein der *weißen* Mehrheitsbevölkerung fallen hingegen *weiße* Menschen heraus, obwohl sie einen sogenannten 'Migrationshintergrund' haben.<sup>465</sup> Beispielhaft seien hier *weiße* Engländer\_innen, US-Amerikaner\_innen oder Schwed\_innen genannt. Obwohl dem Umfeld dieser Personen natürlich bewusst sein kann, dass diese einen 'Migrationshintergrund' haben, erfahren diese Personengruppen keine rassistische und diskriminierenden Zuschreibungspraktiken und fallen in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion oft heraus, solange keine statistische Untersuchung unter Betrachtung des Auswanderungsortes vorgenommen wird.

Der Begriff 'Migrationshintergrund' erfüllt damit eine Funktion, die 'Ausländer\_in' oder 'Migrant\_in' nicht erfüllen konnte, er kann nicht abgelegt werden und ist dauerhaft gültig (vor allem für die diskriminierten Menschen), egal wie sehr sich die Titulierten damit Identifizieren oder inwiefern dies überhaupt ein Hauptmerkmal ihres Lebens sein kann.<sup>466</sup>

Zu der diffusen Benennungspraxis kommt, wie schon beim aktuellen Forschungsstand beschrieben und in der Untersuchung gezeigt, die in der Benennung bereits implizierte Verknüpfung mit bestimmten Eigenschaften hinzu. Diese sind oft negativ konnotiert und werden üblicherweise auch ohne den Menschen persönlich zu kennen zugeschrieben.

Der Begriff 'Migrationshintergrund' ist damit nicht viel mehr als eine Differenzmarkierung. Dies besagt, dass die Differenzen im gesellschaftlichen Kontext reProduziert werden. Darüber hinaus

---

464 Vgl. Takeda (2012), S. 31f.

465 Dies wurde insbesondere bei den Ergebnissen der Untersuchung deutlich zu den Fragen 5.1 – 5.8: „Haben die folgenden Kinder einen Migrationshintergrund?“.

466 Vgl. Utlu (2011), S. 446.

geben sie gesellschaftliche Hierarchisierungen wieder<sup>467</sup> und „[...] informieren beispielsweise geanderte<sup>468</sup> Subjekte über ihre gesellschaftlich-symbolischen Positionen und die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten.“<sup>469</sup>

Ein Aufwachsen mit diesem Begriff als Normalität kann für die diskriminierten Schüler\_innen aber zu einer unkritischen Akzeptanz führen, auch um es sich einfacher zu machen, in Deutschland zu leben. Dem Kind bleiben demnach drei Wege: Anpassung bzw. Selbstexklusion, Abwehr oder Herstellung ethnischer Differenz.<sup>470</sup> Die beiden letzten Möglichkeiten werden dabei von Seiten der Mehrheitsgesellschaft nicht als Kritik an den erlebten Stereotypen und Vorurteilen gesehen, sondern als Verweigerung der Anerkennung der 'deutschen Kultur'.

Insgesamt zeigt sich eine Willkür seitens des Staates und der *weißen* Mehrheitsbevölkerung, andere Bevölkerungsgruppen zu benennen, in Gruppen zu ordnen und ihnen Eigenschaften zuzuschreiben, weil sie nicht in das gängige Bild von Mitgliedern dieser Mehrheitsgesellschaft passen. Statt mit 'Migrationshintergrund' bestimmte Erfahrungen nur zu beschreiben, werden diese von vornherein gewertet, problematisiert und in ihrer Bedeutung zu Hauptmerkmalen der beschriebenen Menschen übersteigert.<sup>471</sup> Ein Beispiel für diese doppelte Problematik findet sich in folgendem Absatz, der einer Studie des KFN<sup>472</sup> entnommen ist:

„An dieser Stelle ist darauf zu verweisen, dass die PKS [Polizeiliche Kriminalstatistik] Deutsche und Nichtdeutsche allein auf Basis der Staatsangehörigkeit unterscheidet. Dies hat den Nachteil [sic!], dass Jugendliche mit Migrationserfahrungen und entsprechenden Belastungen, die auch delinquentes Verhalten bedingen können, und die die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen – eine Konstellation, die z.B. für Aussiedler zutrifft – als deutsche Jugendliche ausgewiesen [sic!] werden.“<sup>473</sup>

Angesichts dieser umfassenden Komplikationen, die von der rein objektiven Bedeutung des Wortes weit ab reichen, scheint es höchst fraglich, ob es von Nöten ist, die diskriminierten Menschen immer noch in der Statistik zu differenzieren und nicht als gleichwertige Bürger\_innen festzuhalten.

Es handelt sich bei dem Begriff 'Migrationshintergrund' also um eine negativ geprägte Fremdbenennung. Die damit beschriebenen Menschengruppen haben sich diesen Namen nicht

---

467 Vgl. Eggers (2011), S. 60f..

468 Siehe Kapitel 1.5.2.

469 Eggers (2011), S. 61.

470 Siehe Kapitel 4.1.

471 Vgl. Sander (Dezember 2009), S. 9.

472 Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.

473 Baier et al. (2009), S. 23.

selbst gegeben und kritisieren ihn zunehmend.<sup>474</sup> Dennoch zeigt sich im deutschen Kontext keine durchgängige Kritik. So verweist Safer Çinar, trotz einer Kritik an dem Begriff 'Migrationshintergrund', auf die Wichtigkeit dieser Benennung, denn selbst ohne diese wäre die Benachteiligung durch Diskriminierung für die titulierten Menschen weiterhin präsent sowie staatlich und gesellschaftlich getragen.<sup>475</sup> Die Begründung für eine Benennung ist schlüssig, jedoch die Verwendung des Begriffs 'Migrationshintergrund' eher nachteilig, da durch ihn diskriminierende Ansichten reProduziert werden und Migration naturalisiert wird. Zudem werden nicht nur Menschen diskriminiert, die selbst oder deren Familien migriert sind. Diese Begriffsverwendung würde im Zusammenhang von Diskriminierung diese Menschengruppen weiterhin negieren. Ebenso werden durch diesen Begriff aber auch Personen der *weißen* Mehrheitsgesellschaft mit benannt, die keine Rassismus- oder Diskriminierungserfahrungen machen.

Eher ist in diesem Kontext nach einem Begriff zu suchen, der nicht in einem statistischen und fremdbestimmten Wege entstand, sondern von den diskriminierten Bevölkerungsgruppen selbstgewählt wurde. Dabei sollte es sich nicht um eine dichotome Begriffsverwendung handeln, da diese durch die Normorientierung auf der einen Seite für die andere Seite exkludierend ist.<sup>476</sup> Allgemein könnte daher auf bereits vorhandene Selbstbenennungen (bspw. People of Colour) zurückgegriffen werden. Hier stellt sich jedoch die Frage, inwiefern ein Begriff benötigt wird, um alle diese verschiedenen diskriminierten sozialen Gruppen benennen zu können, wie es z.B. beim Hinweis auf Rassismus notwendig ist. Kann vielleicht die Verwendung von bereits vorhandenen Selbstbenennungen nicht eher zu einem differenzierteren Blick auf Diskriminierung führen und dadurch auch weitere Selbstbenennung fördern? Bei einem übergreifendem Begriff, der auf Diskriminierungen hinweisen soll, ergibt sich die Schwierigkeit, einen zu finden, der ohne Homogenisierung, ReProduktion von diskriminierenden Vorstellungen oder völlige Fokussierung auf eine Eigenschaft auskommt. In dieser Arbeit habe ich mich in diesem Sinn für das Adjektiv 'diskriminiert' entschieden, wie schon in der Einleitung begründet wurde. Die notwendige Verwendung bei Benennungen von Rassismus oder ähnlichen Diskriminierungen mit diesem Adjektiv erschwert allerdings die Differenzierung gegenüber anderen Gründen für Diskriminierung, wie z.B. sexuelle Orientierung oder Geschlecht. Darüber hinaus erfolgt so eine Fokussierung auf

---

474 Vgl. Takeda (2012), S. 28ff., Laja (2008), S. 26., Utlu (2011), S. 445ff. und Çinar (November 2010), S. 17f.

475 Vgl. Çinar (November 2010), S. 17.

476 Siehe Kapitel 3.6.



die 'Opferrolle' dieser Menschen.

Generell konnte also verdeutlicht werden, dass die Verwendung des Begriffs 'Migrationshintergrund' oder auch von Alternativen wenig sinnvoll ist, wenn nicht sogar schädlich, da sie die Titulierten immer außerhalb der Gesellschaft verortet.<sup>477</sup> So haben in meiner Untersuchung 48,8% der Antwortenden der These „Es ist wichtig, diesen Begriff nutzen zu können, um Menschen zu unterscheiden.“<sup>478</sup> (eher) nicht zugestimmt und weitere 45% nur zum Teil. Also sehen selbst (angehende) Lehrkräfte, die fast vollständig der *weißen* Mehrheitsgesellschaft angehören und diesen Begriff täglich nutzen, um ihre Schüler\_innen zu beschreiben, zum größten Teil ein, dass dieser nicht notwendig ist.

---

477 Siehe Kapitel 2.2.

478 Siehe unter Kapitel 14.2, Frage 5.14.

## 10 Resümee und Konklusionen

Bei der Analyse der Hypothesen fällt auf, dass diese sich mehrheitlich bestätigt haben. Insbesondere die Thesen zur Fokussierung auf nicht-weiße Kinder und zur Verknüpfung von 'Migrationshintergrund' mit negativen Eigenschaften haben sich bestätigt. Auch das Bewerten von angenommenen (Herkunfts-)kulturen und die Sensibilität gegenüber eigenem Rassismus waren sehr präsent, ersteres aber nur, wenn subtil gefragt wurde. Hier offenbart sich die Notwendigkeit eines Anstoßes zu kritischer Reflexion, denn bei einigen anderen Thesen wurde deutlich, dass die Lehrer\_innen allen Schüler\_innen gerecht und gegen Rassismus aktiv werden wollen. Leider fehlen aber oft die dafür notwendigen Voraussetzungen. Ähnliches gilt auch für pädagogische Konzepte wie Inklusion: Entweder ist theoretisches Wissen zwar (zum Teil) vorhanden, kann aber kaum praktisch umgesetzt werden, oder es besteht tatsächlich kaum. Auch hier fehlen also Voraussetzungen. Die Schuld ist hier nicht (ausschließlich) bei den Lehrkräften zu sehen, die durchweg ein hohes Interesse an Inklusion bekundeten,<sup>479</sup> sondern bei den Aus- und Fortbildungssystemen, die sie in mehrfacher Hinsicht nicht ausreichend vorbereiteten. Diese Erkenntnis findet sich auch in den Fragen 6.32 bis 6.37<sup>480</sup> wieder: Transkulturalität, Rassismus und antirassistische Erziehung waren bei den meisten kein Bestandteil der Professionalisierungssysteme. Einzige Ausnahme ist hier die Inklusion, wobei im Angesicht der anderen Ergebnisse fraglich ist, ob diese wirklich im umfassenden Sinne thematisiert wurde und nicht nur mit Bezug auf die gleichberechtigte Beschulung von Schüler\_innen mit geistiger, körperlicher oder Lern-Beeinträchtigung.

Im Rahmen dieser Arbeit trat also immer wieder die große Notwendigkeit zu Tage, gegebene gesellschaftliche Machtstrukturen, die zum Beispiel durch Rassismus oder Begriffe wie 'Migrationshintergrund' erhalten werden, im großen Stil auf allen institutionellen und individuellen Ebenen zu hinterfragen und zu kritisieren, statt sie weiterhin unkritisch zu reProduzieren. Denn gerade das unkritische Handeln von Einzelpersonen, die in diskriminierende Institutionen eingebunden sind, ermöglicht wiederum eine Verstärkung der institutionellen Diskriminierung.

---

479 Der Aussage 1.1: „Inklusion ist ein Thema für mich.“ stimmten (eher) 93,8% der Antwortenden zu und der Aussage 1.2: „Inklusion ist wichtig.“ stimmten (eher) 85% der Antwortenden zu. Siehe Kapitel 14.2.

480 „Sind Sie in Ihrer Aus- und Weiterbildung mit dem Konzept der antirassistischen Erziehung/ Inklusion/ transkulturellen Erziehung in Berührung gekommen?“; „Ist das Thema 'Rassismus' ein Bestandteil in Ihrem Studium/ Ihrem Referendariat/ Ihrer Weiterbildung (gewesen)?“ Siehe Kapitel 14.2.

Petra Wagner fasst dies für die *weiße* Mehrheitsgesellschaft, bezugnehmend auf ein Seminar mit Louise Derman-Sparks, mit folgenden Worten zusammen:

„Niemand agiert außerhalb der Verhältnisse, jede und jeder von uns erhält sie aufrecht über unser Funktionieren in ihnen. Dies aufzudecken und zu verstehen, worin unsere Verstricktheit in die Aufrechterhaltung von ungleichen Machtverhältnissen besteht, ist eine Anforderung an uns alle. Eine Aufgabe, die schwierig und unangenehm zugleich ist: Was selbstverständliche Basis des eigenen Denkens und Handelns ist, versteht sich ja von selbst und ist zunächst als Erkenntnisgegenstand nicht zugänglich.“<sup>481</sup>

Diese Prozesse zu unterbrechen ist unumgänglich, wenn die Lücke zwischen theoretisch gesetzlich verankerter und praktisch noch nicht vorhandener Gleichberechtigung geschlossen werden soll.

Doch diese Veränderungsprozesse beginnen nicht von selbst, sondern erfordern eine starke und bewusste Anstrengung sowie oft einen äußeren Impuls.<sup>482</sup> Es müssen Anstöße geboten werden, die zum UmDenken<sup>483</sup> anregen. Für diese Anstöße wäre gerade die Schule, und im Sinne der Primarstufe insbesondere der Sachunterricht, ein geeigneter Raum. Schließlich hat er sich im klafkischen Sinne der Erziehung zur Mündigkeit und Partizipations- und Gestaltungskompetenzen verschrieben.<sup>484</sup> Doch damit Lehrkräfte ihren Schüler\_innen Angebote zum Erwerb dieser Kompetenzen machen können, muss das kritische Denken zunächst bei ihnen selbst vorhanden sein, muss also in Studium, Referendariat und Fortbildungen ein zentrales Thema werden. Wenn kritisches Denken mit dem Ziel der mündigen Partizipation erst einmal als selbstverständlicher Aspekt im Schulunterricht angekommen wäre, bestünde die Notwendigkeit der Fokussierung im Studium natürlich nicht länger. Das kritische Hinterfragen der eigenen Denkmuster und Handlungsweisen ist für Lehrkräfte aber auch wegen ihrer Rolle als Ansprechpartner\_innen und Vorbilder und der Schutzbedürftigkeit von Kindern besonders wichtig. Als weitere Erkenntnis ist festzuhalten, dass (rassistische) Diskriminierungen großen Einfluss auf die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung haben. Wenn 'Migrationshintergrund' so stark negativ besetzt ist, wie soll dann eine gesunde Entwicklung möglich sein? Die Lehrkräfte sollten also „[...] größte Sorgfalt auf die Korrektheit der Wortwahl verwenden und sich bemühen, alle versehentlichen Stereotypisierungen und Exotisierungen zu vermeiden.“<sup>485</sup> Dann können sie Verantwortung übernehmen für jedes ausgesprochene Wort, dass lange wirken und großen Schaden anrichten kann

---

481 Wagner (2012), S. 31.

482 Vgl. ebd., S. 31.

483 Die Schreibweise ist im selben Sinne zu verstehen wie bei „reProduzieren“.

484 Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. (GDSU) (2002), S. 11.

485 Sow (2009), S. 35.

sowie ihrem dahintersteckenden Denken und Handeln nachgehen. Denn nicht nur der Sprachgebrauch, wie in obigem Zitat von Noah Sow beschrieben, sondern auch das Denken und Handeln sollten Objekte stetiger Reflexion sein. So ist auch 'Migrationshintergrund' ein Wort, das zwar im Sinne von political correctness gewählt wurde, real aber bereits vorhandene Vorurteile, Stereotypisierungen und negative Konnotationen anderer Begriffe fortführt und damit die (rassistischen) Machtstrukturen reProduziert.

Es bleibt die Frage, ob auch in der Lehrer\_innen-Bildung die diskriminierten Kinder als Problematik gesehen werden, und nicht die Ansichten der Privilegierten von Norm und Gewohnheit. Der Staat ist verpflichtet, allen Kindern eine gleiche Behandlung zu sichern. Dies wird jedoch eindeutig nicht umgesetzt. Ein eventuelles Scheitern in Schulsystem, Bildung oder Beruf ist oft nur ein Symptom für die Benachteiligung durch die unreflektierte Mehrheitsgesellschaft, die Ursache wird aber bei den Schüler\_innen selbst gesehen. Hier sehe ich es als Aufgabe des Staates, Multiplikator\_innen zur Verfügung zu stellen, die in Universitäten, Referendariatsseminaren, Schulen, in der Politik usw. wirken. Denn von allein wird sich kein Wandel in diesen Ungleichgewichten hin zu mehr Gerechtigkeit vollziehen. Der Staat muss den alltäglichen Rassismus anerkennen und Weiterbildungen anbieten. Antirassistische Gesetze und Verordnungen unterstützen diese Arbeit und ermöglichen es den Multiplikator\_innen, in einem festen Rahmen tätig zu sein und im Sinne eines Schneeballprinzips mehr und mehr Menschen zu erreichen. Bis jetzt ist das politische Thema der Einbeziehung aller Menschen aber stark pädagogisiert worden, wodurch sich die Politik aus ihrer ursächlichen Verantwortung gezogen hat.

Paradoxerweise sind aber nicht nur die Politik und die Mehrheitsgesellschaft dem Gedanken an eine starre, klar abgrenzbare, 'optimale' Kultur verfallen, sondern auch Opfer dieses Kulturalismus reProduzieren ihn immer wieder und beteiligen sich so an seiner Festschreibung.

Bei der Analyse des wissenschaftlichen Erkenntnisstands fiel mir auf, dass die Forschung sehr stark verhaltensanalytisch arbeitet, was ich in diesem Maße bei der Untersuchung von Problemfeldern in Zusammenhang mit *weißen* Menschen noch nicht erlebt habe. Obwohl eigentlich klar ist, dass die 'Fehler' im System liegen, wird immer noch nach anderen Begründungen gesucht, z.B. den Familien der Schüler\_innen. Auch Kritiker\_innen dieser Schuldzuschreibungen lassen sich auf verhaltensanalytische Studien ein, um diese Begründungen zu widerlegen. Dies hinterlässt einen merkwürdigen Beigeschmack, denn es erinnert an die klassische Anthropologie und zeigt auf, dass

die Wissenschaftler\_innen, ebenso wie viele Lehrkräfte, noch immer von einer Ungleichwertigkeit der Menschen ausgehen. Ein weiteres Problem der klassischen Migrationsforschung verdeutlicht Franz Hamburger: „Noch bevor man [sic!] sich die Mühe gemacht hat, mit ihnen [sic!] zu reden, ist ihre [sic!] *Lebenswelt* bereits (ausgeforscht, ausspioniert und) kolonialisiert, ihre [sic!] Existenz programmatisch als problematisch erkannt und definiert.“<sup>486</sup>

Es lassen sich also diverse Problematiken ausmachen, die entweder direkt durch die Fremdbeschreibung 'Migrationshintergrund' oder durch die damit verbundenen Vorurteile ausgelöst werden. Letztere sind dabei so schwerwiegend und so tief verankert, dass eine umfassende Umdeutung des Begriffs in absehbarer Zeit nicht realistisch ist. Fest steht also, dass eine Weiterverwendung dieses Begriffes Probleme regelrecht provozieren und Ungleichbehandlungen innerhalb der Gesellschaft reProduzieren würde. Nun stellt sich die Frage, wie weiter verfahren werden soll. Grundsätzlich sind dabei zwei Wege denkbar: Der komplette Verzicht auf eine entsprechende Gruppenbezeichnung oder die Schaffung eines neuen Begriffs.

Der völlige Verzicht könnte sich bspw. an Kanada orientieren, wo Migrant\_innen (und nur diese, allerdings nur für eine bestimmte Zeit!) als 'New Canadians' bezeichnet werden, während alle anderen einfach 'Canadians' sind. Dabei ist aber zu beachten, dass dahinter eine schon seit langem gelebte Akzeptanz von Migration steht, die auch auf der noch relativ nahe stehenden Migrationsgeschichte der *weißen* Mehrheitsbevölkerung beruht. Eine unkritische Übernahme dieses Prinzips würde die in Deutschland vorhandene (institutionelle) Diskriminierung verbergen. Sie könnte also erst erfolgen, wenn die Gedanken der Transkulturalität, der Inklusion und der Diversity sich viel stärker verbreitet haben und diskriminierende Mechanismen (größtenteils) abgeschafft sind.

Bis dieses Ziel erreicht wird, ist eine Bezeichnung vonnöten, um die Diskriminierung aufgrund der Menschen zugeschriebenen Herkunft benennen zu können. Um aber nicht erneut die bereits vorhandenen Vorurteile und kognitiven Verknüpfungen auf ein anderes Wort zu übertragen, sondern ihnen tatsächlich bewusst entgegen zu wirken, müssen mehrere Kriterien berücksichtigt werden. Erstens sollte der Begriff ausschließlich genutzt werden, um diese Diskriminierungsprozesse zu bezeichnen und sie aufzubrechen, zweitens sollte er nur genutzt werden, wenn diese Prozesse betrachtet werden und nicht als allgemeine Bezeichnung dienen und drittens sollte es sich um eine

---

486 Hamburger zitiert nach Griese (2004), S. 26.

Selbstbezeichnung der diskriminierten Menschen handeln.

Insgesamt sollte aber nicht vergessen werden, dass nur weil das Wort 'Migrationshintergrund' nicht mehr genutzt wird, der damit verbundene Rassismus noch lange nicht verschwindet. Es wird lediglich auf die Nutzung eines stigmatisierenden Begriffs verzichtet, was das UmDenken jedes einzelnen Mitglieds dieser Gesellschaft aber nicht ersetzen kann. Dennoch ist der Verzicht auf ein diskriminierendes Wort ein erster und nachhaltiger Schritt, zum einen in Richtung dieser Bewusstwerdung sowie der damit verbundenen Dekonstruktion und zum anderen auch für den Lebensalltag der diskriminierten Personen.

Natürlich lässt auch diese Arbeit wieder einige Fragen unbeantwortet, die Ansatzpunkte für die weitere Thematisierung sein könnten. Hierzu gehört zum Beispiel die Findung einer Alternative für den Begriff 'Migrationshintergrund'. Außerdem könnte auch die eingangs kurz erwähnte Intersektionalität zwischen dem hier fokussierten Diskriminierungsfeld und anderen untersucht werden. Auch die Durchführung einer, im Sinne von differenzierteren Items, Umfang, und Methodik optimierten, Version meiner Untersuchung mit einer bedeutend größeren Stichprobe könnte für eine noch stärker fundierte Analyse von Interesse sein. Alternativ könnten auch andere Untersuchungsmethoden herangezogen werden, bspw. eine qualitative Befragung oder die Beobachtung von konkretem Verhalten, um die Auswirkungen der vorhandenen Vorurteile zu überprüfen.

Abschließend bleibt noch zu betonen, dass die notwendigen Prozesse der Reflexion des eigenen Denkens nie abgeschlossen sein können. Auch hier gilt wieder das Prinzip des zu Beginn dieser Arbeit genannten Zitats: Jeder scheinbare Endpunkt der Selbstreflexion ist wiederum der Anfangspunkt eines neuen, tiefer gehenden Reflexionsprozesses.

## 11 Literaturverzeichnis

Arndt, Susan: Die 101 wichtigsten Fragen - Rassismus. (Beck'sche Reihe, Bd. 7036) München 2012.

Arndt, Susan: Kolonialistische Mythen und Weiß-Sein. Rassismus in der deutschen Afrikanerterminologie. In: Antidiskriminierungsbüro (ADB) Köln; Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V.; cyberNomads (cbN) (Hrsg.): The BlackBook. Deutschlands Häutungen. Frankfurt am Main 2004, 91–115.

Arndt, Susan: >Ethnie<. In: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2011a, 632–633.

Arndt, Susan: Rassismus. In: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2011b, 37–43.

Arndt, Susan; Hornscheidt, Antje: Ein Nachschlagewerk zu Kolonialismus, Rassismus und Afrikanerterminologie. In: Arndt, Susan; Hornscheidt, Antje; Bauer, Marlene (Hrsg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Mumlunster 2004a, 7–10.

Arndt, Susan; Hornscheidt, Antje: "Worte können sein wie winzige Arsendosen.". Rassismus in Gesellschaft und Sprache. In: Arndt, Susan; Hornscheidt, Antje; Bauer, Marlene (Hrsg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Mumlunster 2004b, 11–74.

Badawia, Tarek: "Der dritte Stuhl". Eine Entwicklungsperspektive für Immigrant\*innenjugendliche aus einem Ethnisierungsdilemma. In: Badawia, Tarek; Hamburger, Franz; Hummrich, Merle (Hrsg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main 2003, 131–148.

Bader, Meike Sophia; Cloos, Peter; Hundertmark, Maren; Volk, Sabrina: Soziale Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Kuhnhenne, Michaela; Miethe, Ingrid; Sünker, Heinz; Venzke, Oliver (Hrsg.): (K)eine Bildung für alle - Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Opladen [u.a.] 2012, 17–50.

Baier, Dirk; Pfeiffer, Christian; Simonson, Julia; Rabold, Susann: Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb107.pdf>, 12.02.2014.

Becker, Rolf: Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung. Theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden 2011, 11–38.

Becker, Rolf; Schubert, Frank: Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten von Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden 2011, 161–196.

Bertram, Hans; Kohl, Steffen; Rösler, Wiebke: Zur Lage der Kinder in Deutschland 2011/2012. Kindliches Wohlbefinden und gesellschaftliche Teilhabe. Köln 2011.

Blossfeld, Hans-Jürgen; Relikowski, Ilona; Yilmaz, Erbil: Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von

strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In: Becker, Rolf; Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte, Bd. 52) 2012, 111–136.

Boban, Ines; Hinz, Andreas: Index für Inklusion. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>, 20.02.2014.

Bogdal, Klaus-Michael: Fremdheiten – Eigenheiten. Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (1995), 20–27.

Boldaz-Hahn, Stefanie: »Weil ich dunkle Haut habe...«. Rassismuserfahrungen im Kindergarten. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg i. Br. 2013, 139–149.

Bolscho, Dietmar: Transkulturalität - ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Datta, Asit (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main [u.a.] 2005, 29–38.

Bos, Wilfried; Wendt, Heike; Ünlü, Ali; Valtin, Renate; Euen, Benjamin; Kasper, Daniel; Tarelli, Irmela: Kapitel IX. Leistungsprofile von Viertklässlerinnen und Viertklässlern in Deutschland. In: Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster [u.a.] 2012, 227–260.

bpb.de: Bevölkerung mit Migrationshintergrund I. <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i>, 14.03.2014.

bpb.de: Kinder in Tagesbetreuung. <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61615/kinder-in-tagesbetreuung>, 14.03.2014.

Christodoulou, Danae; Schubank, Anika; Toksoy, Sera: Inklusive Schulen. In: Saldern, Matthias von (Hrsg.): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. (Schule in Deutschland, Bd. 6) 2012, 227–246.

Çinar, Safer: Wer hat einen „Migrationshintergrund“? Über den verwirrenden Umgang mit diesem Begriff. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Bis in die dritte Generation? Lebensrealitäten junger MigrantInnen. Berlin November 2010, 17–18.

Cohen, Philip: Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. (Argument-Sonderband, Bd. 214) Hamburg 1994.

Datta, Asit: Einleitung. In: Datta, Asit (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main [u.a.] 2005, 3–10.

Dean, Jasmin: Person / People of Colo(u)r. In: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2011, 597–607.

Deutsche UNESCO-Kommission: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn 2010.

Diehm, Isabell; Panagiotopoulou, Argyro: Einleitung: Einwanderung und Bildungsbeteiligung als Normalität und Herausforderung. In: Diehm, Isabell; Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften : Ergebnisse qualitativer Studien in



- Vor- und Grundschule. (Kinder, Kindheiten, Kindheitsforschung) 2011, 9–24.
- Ding, Yong: Zur Rolle der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung. Anforderungen, Erwartungen und Desiderata aus Sicht der Schulpraxis. Jena 2011.
- Dirim, İnci: Verordnete Mehrsprachigkeit. In: Datta, Asit (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main [u.a.] 2005, 83–98.
- Eggers, Maureen M.: Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktförmige Regulierung von Differenzmarkierungen. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. (Kultur und soziale Praxis) 2011, 59–85.
- Eggers, Maisha M.: Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung. Was kann Diversität leisten? In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Diversität und Kindheit. Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. (MID - Migration Integration Diversity) 2012, 8–18.
- Eickhof, Ilka: Antimuslimischer Rassismus in Deutschland. Theoretische Überlegungen. Berlin 2010.
- Essed, Philomena: Die Niederländer als Alltagsproblem. Einige Anmerkungen zum Charakter des Weißen Rassismus. In: Essed, Philomena; Mullard, Chris; Essinger, Helmut (Hrsg.): Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie. (Theorie, Bd. 2) 1991.
- Felten, Regula von: Lehrerinnen und Lehrer zwischen Routine und Reflexion. In: Berner, Hans; Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 8) 2011, 125–142.
- Flüchtlingsrat Niedersachsen e.V.; LAG der Freien Wohlfahrtspflege e.V.: Bleiberecht für "gut integrierte" Jugendliche. Information für junge Menschen mit Duldung 2011.
- Fürstenau, Sara: Grundlagen und Einführung: Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden 2012, 1–24.
- Georgi, Viola B.: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Empirische Schlaglichter auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Heterogenität. In: Bräu, Karin; Georgi, Viola B.; Karakasoglu, Yasemin; Rotter, Carolin (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster ; München [u.a.] 2013, 223–244.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. (GDSU): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2002.
- Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. (Internationale Hochschulschriften, Bd. 101) Münster, New York, NY, München, Berlin 2008.
- Gomolla, Mechthild: Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkinder im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden 2013, 87–102.

- Gomolla, Mechtild: Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. (Reihe Politik und Bildung, Bd. 38) 2009, 97–109.
- Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen 2002.
- Gresch, Cornelia: Migrantenkinder auf dem Weg zum Abitur. [http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzbrief/wzbriefbildung212012\\_gresch.pdf](http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzbrief/wzbriefbildung212012_gresch.pdf), 17.03.2014.
- Griese, Hartmut M.: Kritik der "Interkulturellen Pädagogik". Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus. (Pädagogik, Forschung und Wissenschaft, Bd. 1) Münster 2004.
- Griese, Hartmut M.: Vorbilder und Vorurteile. In: Dirim, İnci; Mecheril, Paul (Hrsg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster, New York, München, Berlin 2009, 147–168.
- Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. (Ausgewählte Schriften / Stuart Hall, Bd. 2) Hamburg 2008.
- Hamburger, Franz: Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. (Edition soziale Arbeit) Weinheim [u.a.] 2012.
- Hauenschild, Katrin: Transkulturalität. Eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung. In: Pech, Detlef (Hrsg.): Widerstreit-Sachunterricht Oktober 2005.
- Heinemann, Kim Sarah: Wodurch wird die Vorurteilsentwicklung im Kindes- und Jugendalter beeinflusst? Eine Meta-Analyse zu individuellen und sozialen Einflussfaktoren. Jena 2012.
- Heitmeyer, Wilhelm; Küpper, Beate; Zick, Andreas: Vorurteile als Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Eine Sichtung der Vorurteilsforschung und ein theoretischer Entwurf. In: Pelinka, Anton (Hrsg.): Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung. Berlin, Boston 2012, 287–316.
- Hirschauer, Maria; Kullmann, Harry: Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität. Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung. In: Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna; Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden 2010, 351–374.
- Hofmann, Michael: Interkulturelle Literaturwissenschaft : eine Einführung. (UTB) Paderborn 2006.
- Hong, Eun-Young: Rassismus als Problem kritischer Bildung. Widersprüche von Aufklärung, Solidarität und Vielfalt. Weinheim 2011.
- Hornscheidt, Antje Lann; Nduka-Agwu, Adibeli: Einführung. Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache. In: Hornscheidt, Antje Lann; Nduka-Agwu, Adibeli (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. (Transdisziplinäre Genderstudien, Bd. 1) 2010, 11–52.
- Huxel, Katrin: Lehrerhandeln im sozialen Feld Schule. Beispiele für den Umgang von Lehrkräften mit Geschlecht und Ethnizität. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden 2012, 25–40.

- Jäger, Marianna: ‚Doing difference‘ in einer Schweizer Primarschulklasse. Das Fremdbild des Erstklässlers Amir aus ethnographischer Perspektive. In: Diehm, Isabell; Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften : Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule. (Kinder, Kindheiten, Kindheitsforschung) 2011, 25–44.
- Jelloun, Tahar Ben: Papa, was ist ein Fremder? Gespräch mit meiner Tochter. Berlin 1999.
- Jobst, Solvejg; Skrobanek, Jan: Ethnische Differenzierung und Selbstexklusion. In: Dirim, İnci; Mecheril, Paul (Hrsg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster, New York, München, Berlin 2009, 99–124.
- Kalpaka, Annita: Institutionelle Diskriminierung im Blick. Von der Notwendigkeit Ausblendung und Verstrickung in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Melter, Claus; Mecheril, Paul; Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit. (Reihe Politik und Bildung, Bd. 2) 2009a, 25–40.
- Kalpaka, Annita: Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit 'Kultur' in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. (Reihe Politik und Bildung, Bd. 38) 2009b, 387–405.
- Kalpaka, Annita; Rätzzel, Nora: Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus. In: Kalpaka, Annita; Rätzzel, Nora (Hrsg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer 1990, 12–80.
- Kermani, Navid: Wer ist Wir? Deutschland und seine Muslime. (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 798) Bonn 2009.
- Kloeters, Ulrike: Antirassismus-Trainings. In: Kloeters, Ulrike; Lüddecke, Julian; Quehl, Thomas (Hrsg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur interkulturellen und antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt am Main u.a 2003, 369–380.
- Kluge, Ulrike; Bostanci, Seyran: MigrantInnen als Bedrohung. Die neue Diskursfähigkeit eins abgelegter Weltbilder. In: Heinz, Andreas; Kluge, Ulrike (Hrsg.): Einwanderung - Bedrohung oder Zukunft? Mythen und Fakten zur Integration. Frankfurt am Main 2012, 16–35.
- Kornmann, Reimer: Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden 2013, 71–85.
- Kristen, Cornelia: Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54 (2002), 534–552.
- Kron, Maria: Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Zeitschrift für Inklusion (2010).
- Laja, Mopude: Alltagsrassismus und institutioneller Rassismus anhand des Beispiels Schule. In: Landeshauptstadt München Direktorium; AMIGRA (Hrsg.): München Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus (2008), 24–35.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen: Interkulturelle Kommunikation : Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Stuttgart [u.a.] 2012.

- Machold, Claudia: „Respecting Difference“ – Differenztheoretische Überlegungen am Beispiel eines pädagogischen Programms aus Nordirland. In: Diehm, Isabell; Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften : Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule. (Kinder, Kindheiten, Kindheitsforschung) 2011, 159–178.
- Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 13) Münster, New York 2003.
- Mecheril, Paul: Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. (Reihe Politik und Bildung, Bd. 38) 2009, 462–471.
- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne; Romaner, Elisabeth: Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne; Romaner, Elisabeth (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden 2013, 7–58.
- Paske, Mareile: 'Andere Deutsche'. Strategien des Umgang mit Rassismuserfahrungen. Frankfurt an der Oder 2006.
- Petzold, Hilarion: Transversale Identität und Identitätsarbeit. Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie. In: Petzold, Hilarion (Hrsg.): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie - interdisziplinäre Perspektiven. (Integrative Modelle in Psychotherapie, Supervision und Beratung) 2012, 407–603.
- Prenzel, Annedore: Inklusion als unabschließbare Demokratisierung der Frühpädagogik. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Diversität und Kindheit. Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. (MID - Migration Integrtrion Diversity) 2012, 19–29.
- Prognos AG; Die Geschäftsstelle "Zukunftsrat Familie" des BMFSFJ: Familien mit Migrationshintergrund. Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Berlin September 2011.
- Reuter, Julia: Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. (Sozialtheorie) Bielefeld 2002.
- Röggla, Katharina: Critical whiteness studies. Und ihre politischen Handlungsmöglichkeiten für weiße AntirassistInnen. (Kritik & Utopie) Wien 2012.
- Sander, Lalou: Der Rassismus des Migrationshintergrunds. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Herkunft als Schicksal? Hürdenlauf zur Inklusion Dezember 2009, 8–10.
- Schofield, Janet Ward; Alexander, Kira Marie: Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung. Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Leistungsbeurteilung. (Migration und schulischer Wandel, Bd. 4) 2012, 65–88.
- Schuch, Hans Waldemar: Kontroverse Identitäten - Disparate Identitäten. Einige kulturtheoretische Anmerkungen zu Integartionsproblemen von Muslimen. In: Petzold, Hilarion (Hrsg.): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie - interdisziplinäre Perspektiven. (Integrative Modelle in

Psychotherapie, Supervision und Beratung) 2012, 191–222.

Schür, Stephanie: Umgang mit Vielfalt. Integrative und inklusive Pädagogik, interkulturelle Pädagogik und Diversity Management im Vergleich. (Klinkhardt Forschung) Bad Heilbrunn 2012.

Schwippert, Knut; Wendt, Heike; Tarelli, Irmela: Kapitel VII. Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster [u.a.] 2012, 191–208.

Segeritz, Michael; Stanat, Petra; Walter, Oliver: Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund. In: Allemann-Ghionda, Cristina; Stanat, Petra; Göbel, Kerstin; Röhner, Charlotte (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik. Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim [u.a.] 2010, 165–186.

Shooman, Yasemin: Islamophobie, antimuslimischer Rassismus oder Muslimfeindlichkeit? [http://www.migration-boell.de/web/integration/47\\_2956.asp](http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2956.asp), 07.05.2013.

Siebert-Ott, Gesa: Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden 2013, 145–160.

Sixt, Michael; Fuchs, Marek: Die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern als Folge der Entwertung von sozialem und kulturellem Kapital durch Migration. In: Dirim, İnci; Mecheril, Paul (Hrsg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster, New York, München, Berlin 2009, 265–288.

Sökefeld, Martin: Identität. Ethnologische Perspektiven. In: Petzold, Hilarion (Hrsg.): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie - interdisziplinäre Perspektiven. (Integrative Modelle in Psychotherapie, Supervision und Beratung) 2012, 39–56.

Solga, Heike; Dombrowski, Rosine: Soziale Ungleichheit im Schulerfolg. Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarf. In: Kuhnhenne, Michaela; Miethe, Ingrid; Sünker, Heinz; Venzke, Oliver (Hrsg.): (K)eine Bildung für alle - Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Opladen [u.a.] 2012, 51–86.

Sow, Noah: Deutschland Schwarz Weiss. Der alltägliche Rassismus. (Goldmann, Bd. 15575) München 2009.

Sow, Noah: Migrant. In: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2011, 444–445.

Stanicic, Sascha: Anti-Sarrazin. Argumente gegen Rassismus, Islamfeindlichkeit und Sozialdarwinismus. (Neue kleine Bibliothek, Bd. 171) Köln 2011.

Strasser, Josef; Steber, Corinna: Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In: Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna; Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden 2010, 97–126.

Stubbe, Tobias C.; Bos, Wilfried; Euen, Benjamin: Kapitel VIII. Der Übergang von der Primär- in die Sekundarstufe. In: Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut

- (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster [u.a.] 2012, 209–226.
- Sulzer, Annika: Inklusion als Wertegerahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg i. Br. 2013, 12–21.
- Takeda, Arata: Wir sind wie Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung. Münster, New York, NY, München, Berlin 2012.
- Terkessidis, Mark: "Bei denen haben Frauen doch überhaupt keine Rechte". Methodologie der Rassismusforschung: Probleme bei der Erkenntnis eines Gegenstandes, der selbst Erkenntnisse formuliert. In: Badawia, Tarek; Hamburger, Franz; Hummrich, Merle (Hrsg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main 2003, 67–80.
- Utlu, Deniz: Migrationshintergrund. Ein metaphorkritischer Kommentar. In: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk. Münster 2011, 445–448.
- Wagner, Petra: Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg i. Br. 2013, 22–41.
- Wagner, Petra: Diversität respektieren, Diskriminierung widerstehen - Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Rahmen von KINDERWELTEN. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Diversität und Kindheit. Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. (MID - Migration Integration Diversity) 2012, 30–44.
- Wagner, Petra: Quer durch viele Sprachen hindurch. Vielgestaltigkeit der Sprachenwelt von Kindern. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg i. Br. 2013, 150–164.
- Walter, Paul: Urteile und Fehlurteile von Lehrpersonen in der multikulturellen Schulwirklichkeit. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek; Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. (Schule und Gesellschaft, Bd. 35) 2005, 55–68.
- Weber, Martina: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 30) Opladen 2003.
- Weiß, Anja: Rassismus wider Willen. Wiesbaden 2013.
- Weiss, Karin: Ausländische Schüler in den neuen Bundesländern - eine Erfolgsstory. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden 2013, 179–192.
- Wollrad, Eske: Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierung und antirassistische Bildungsarbeit. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. (Kultur und soziale Praxis) 2011, 141–162.

Wollrad, Eske: Konstruktionen von Fremdheit und postkoloniale Kritik - feministisch-theologische Überlegungen. In: Golly, Nadine; Cohrs, Stephan (Hrsg.): Deplatziert! Interventionen postkolonialer Kritik. Berlin 2008, 133–147.

## 12 Danksagung

Diese Arbeit wäre nicht in diesem Umfang ohne die großartige Unterstützung vieler Menschen entstanden.

Meinem Lebensgefährten Benjamin verdanke ich nicht nur das ausführliche Lektorat, sondern auch die ehrlichen, differenzierten, reflektierten und konstruktiven Gespräche rund um diese Thematiken sowie die andauernden motivierenden und an mich glaubenden Worte!

Im weiteren Sinne bedanke ich mich bei den Personen an der Universität, die mich über die Jahre differenziert, kritisch, analytisch und wissenschaftlich an die (Schwer-)Punkte dieser Arbeit hingeführt haben; insbesondere für das Öffnen des Horizontes bezüglich des gesellschaftlichen und eigenen Rassismus sowie für das Aufzeigen der Möglichkeiten für ein egalitäres Zusammenleben.

Auch geht ein unglaublich großer Dank für das akribischen Gegenlesen an Thorben und an Ulla, aus politikwissenschaftlicher und inklusionspädagogischer Perspektive. Ebenfalls danke ich ihnen, Benjamin und Philipp, da sie meine nervenaufreibende Zeit miterleben durften, mir dabei immer behilflich sowie für Späße zu haben waren, mich durchfütterten und nun endlich wieder Platz im Wohnzimmer haben.

Steffen und Birger danke ich für das regelmäßige Reflektieren während des Arbeitsprozesses.

Ohne die vielen Teilnehmer\_innen meiner Studie wäre es nicht möglich gewesen einen differenzierten Einblick in ihre Erfahrungen und Vorstellungen zu bekommen. Vor allem, wenn ich bedenke, wie viel Zeit sie sich für die 16 Seiten genommen haben. In dieser Hinsicht auch danke an die Dozierenden, die mir ihre Seminarstunden hierfür zur Verfügung gestellt haben.

Meiner Familie danke ich für die frühe Sensibilisierung zu politischen und gesellschaftlichen Themen, für ihren Einsatz gegen meine selbst erfahrene schulische Diskriminierung, für kritische und ehrliche Diskussionen und die positiven Vorbilder für Engagement und Widerstand.



## 13 Erklärung zur Master-Arbeit

---

---

## **14 Anhang**

14.1 Fragebogen

14.2 Auswertung der Fragebögen

14.3 Zusammenfassung der Antworten zu den offenen Fragefeldern des Fragebogens

14.4 Untergruppe zu den Antworten des Fragebogens

14.5 Kreuztabellen zu Antworten des Fragebogens

Die Anhänge und die Master-Thesis selbst befinden sich auf der hier eingefügten CD: